

Die zentrale Bedeutung von Begeisterung der Lehrkraft für Begabungsförderung

Katrin Valentin, Marina Quiner, Thomas Eberle

Ausgewählte Befunde der Evaluation des
Schulentwicklungsprojektes
„Talente finden und fördern
an der Mittelschule“



Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
2022

Inhalte

Einleitung	3
Begabungsförderung im Schulversuch TAFF	4
Methodisches Vorgehen der Evaluation	7
Stichproben	8
Zum Konstrukt Begeisterung	10
Das Erleben von Lehrerbegeisterung aus Schülersicht	11
Die Relevanz von Lehrerbegeisterung für Begabungsförderung im Sinne von TAFF	14
Die Verwobenheit von Lehrer- und Schülerbegeisterung	16
Diskussion der Ergebnisse	19
Anmerkungen	22
Literatur	23

2015 bis 2020 führte die Stiftung Bildungspakt Bayern das Projekt „TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule“ als Schulversuch durch. Das Modellprojekt richtete sich an die Jahrgangsstufen 6 bis 9 und hatte die gezielte Förderung von Talenten von Mittelschülerinnen und Mittelschülern, die durch bestehende Angebote noch nicht hinreichend angesprochen werden, zum Kernanliegen. Exklusivpartner des TAFF-Schulversuchs war die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Schulpädagogik mit Schwerpunkt Mittelschule
Projekt TAFF-Evaluation
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg



Einleitung

Die Begeisterung oder auch der Enthusiasmus von Lehrkräften als zentraler Faktor für Schüler-Lehrer-Interaktionen rückte spätestens mit der Meta-Studie von Hattie in den Blick der Bildungswissenschaft und Schulpädagogik (Hattie 2009). Erst seit einigen Jahren werden die Lehreremotionen systematisch untersucht (z. B. Becker et al. 2014; Frenzel et al. 2009a; Frenzel et al. 2009b; Sutton und Wheatley 2003; Keller et al. 2014a, S. 69; Schmitz und Voreck 2011). Neben der (Pädagogischen) Psychologie nehmen sich vor allem die Erziehungswissenschaften, die Fachdidaktiken und die Empirische Bildungsforschung dieses Themas an. Hier konnten schon zahlreiche Studien der empirischen Bildungsforschung aufzeigen, dass Lehrerenthusiasmus bzw. -begeisterung neben anderen Kriterien eine zentrale Rolle spielt (Baumert und Kunter 2006; Frenzel et al. 2008; Keller et al. 2013; Keller et al. 2014a; Becker et al. 2014, Hagenauer et al. 2015; Barandun 2018; Beck 2019). Schon länger gibt es Hinweise auf die Schlüsselrolle des Lehrerenthusiasmus. Diese zeigte sich sowohl aus der Perspektive von Lehrenden selbst (z. B. Catell 1933) als auch aus Sicht von Schülerinnen und Schülern (z. B. Schreiber-Neumann 1989). Mehrere Studien zur Unterrichtseffektivität sehen Lehrerenthusiasmus in Bezug auf den Unterricht geradezu „als einen Schlüssel für dessen Qualität“ an (Barandun 2018, S. 34; aber auch Feldmann 2007 und Hattie 2013).

Bei den Studien stehen vor allem der Lernzuwachs, aber auch das Schülerinteresse und das Selbstkonzept im Zentrum des Erkenntnisinteresses.

In einer empirischen Studie konnte gezeigt werden, dass enthusiastische Lehrkräfte unter anderem das Lernen der Schülerinnen und Schüler besser unterstützen und ein besseres Classroom-Management haben, was sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt (vgl. Kunter et al. 2013, S. 815). In einer Längsschnittstudie konnte nachgewiesen werden, dass Schülerinnen und Schüler von Mathematik-Lehrkräften mit hohem Enthusiasmus am Ende des Schuljahres höhere Leistungen zeigen und dass ihre Freude an Mathematik stärker gewachsen ist (Kunter et al. 2008, S. 267f.). Keller, Neumann und Fischer untersuchten 2014 den Enthusiasmus von deutschen Physiklehrkräften und stellten fest, dass wenige von ihnen hohe Werte bei der Begeisterung aufwiesen. Sie entwickelten ein Pfadmodell zum enthusiastischen Unterrichten und zeigten, dass die Begeisterung ein – wenn auch nicht allzu starker – Prädiktor sowohl für das Interesse der Schülerinnen und Schüler als auch für das Selbstkonzept der Heranwachsenden ist (vgl. Keller et al. 2014c, S. 137). Noch nicht näher untersucht wurde bisher allerdings der Zusammenhang zwischen der Lehrerbegeisterung und dem Ziel der Begabungsförderung. Im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts konnte mit Hilfe von sowohl quantitativen als auch qualitativen Forschungszugängen der Frage nachgegangen werden, welche Rolle die Lehrerbegeisterung für das Finden und Fördern von Begabungen im Rahmen eines Schulversuchs an 25 Mittelschulen in Bayern hat.

Lehrerenthusiasmus als Schlüsselrolle

Begabungsförderung im Schulversuch TAFF

TAFF – Talente [\[1\]](#) finden und fördern an der Mittelschule – war ein Projekt der Stiftung Bildungspakt Bayern und ein vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst als Schulversuch genehmigtes Modellprojekt. Die Laufzeit betrug vier Jahre, 2015/16 bis 2019/20 (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015, S. 115). 25 Mittelschulen in Bayern erprobten und entwickelten in ca. 140 so genannten TAFF-Maßnahmen pro Schuljahr (Arbeitsgemeinschaften, Werkstätten, Projekten aber auch Regelunterricht) im Austausch miteinander und durch Fortbildungen unterstützt Formen des Findens und Förderns von Begabungen. Hierbei wurden insbesondere Angebote aus dem Bereich der ästhetischen Bildung, aber auch aus dem sportlichen Bereich, dem Handwerk, den Naturwissenschaften und der Technik sowie Digitalen Medien umgesetzt. Auch innovative Förderformen (z. B. Schülersprechstunde, TAFF-Zimmer [\[2\]](#), Philosophieren, Talentportfolio, Lernentwicklungsgespräche etc.) wurden realisiert. Die Maßnahmen wurden meist von Lehrkräften im Halb- und Ganztage, zum Teil aber auch durch die Beschäftigung außerschulischer Expertinnen und Experten als AG-Leiterinnen und -leiter bewerkstelligt.

TAFF: Talente finden & fördern

Hinzu kam die Kooperation mit regionalen und lokalen Betrieben, die durch den Besuch außerschulischer Lernorte, Beteiligung und Sponsoring besondere Lernangebote mit ermöglichten. Nach Abschluss des Schulversuchs sollen die Erkenntnisse von TAFF als strukturelle Begabungsförderung an allen bayerischen Mittelschulen genutzt werden (Valentin et al. 2020a).

Der Ansatz von Begabungsförderung im TAFF-Schulversuch weist mit Blick auf den internationalen und nationalen wissenschaftlichen Kontext von Talentförderung und verwandten Bezügen einige Besonderheiten auf: TAFF war bewusst ein Schulversuch an bayerischen Mittelschulen und kein Hochbegabten-

Programm an Gymnasien. Bayern hat ein dreigliedriges Schulsystem. Die Mittelschule ist eine Weiterentwicklung der bayerischen Hauptschule – unter anderem mit den Kennzeichen Ganztagsangebot, berufsorientierende Zweige und der Möglichkeit des Erwerbs verschiedener Bildungsabschlüsse [\[3\]](#). Das Modellprojekt trug somit der Tatsache Rechnung, dass an allen Schularten Begabte zu finden sind. Denn der Bildungserfolg sowie Hochbegabtenförderung weisen in vielen Ländern ein starkes Bias auf: Im Vergleich bestehen deutlich größere Chancen und Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bildungsnaher Herkunftsfamilien und solche mit hohem sozio-ökonomischen Status (Wößmann 2003).

Darüber hinaus trug TAFF der Tatsache Rechnung, dass Talente im Gegensatz zur laienhaften Vorstellung überwiegend nicht entdeckt, sondern „gemacht“ werden (vgl. Expertise-Forschung, u. a. Hänsel 2012). Zwar spielen für die Beurteilung, ob ein Talent vorliegt, genetische Dispositionen eine Rolle. Doch die entscheidende Frage, ob sich die Begabung auch entwickeln kann, ist – zu großen Teilen – von „deliberate practice“ abhängig, ausdauernder intensiver und anregender Übung (Hänsel 2012). Es spielen hier die Umwelt (z. B. soziale und pädagogische Rahmenbedingungen) und das Subjekt (z. B. Motivation und biographische Entscheidungen) eine maßgebliche Rolle.

Damit unterschied sich der Ansatz wesentlich von den meisten vergleichbaren Vorgehensweisen. Denn bisher wird Begabungs- bzw. Talentförderung zumeist mit Blick auf *herausragende* Schülerinnen und Schüler entworfen. Wissenschaftlich zu unterscheiden sind erfolgreiche (engl. ‚talented‘ bzw. ‚talents‘) von besonders begabten Schülerinnen und Schülern (engl. ‚gifted‘). Begabte Schülerinnen und Schüler können schulisch erfolgreich sein, aber bei mangelnder Förderung oder sozialem Druck mittlere Leistungen oder Schulversagen aufweisen (underachievers).

Im Fokus: Stärkenförderung

Nicht zuletzt gibt es auch noch over achievers, Schüler, die mehr leisten als erwartet (Klauer und Leutner 2012, S. 183f.). Im Schulversuch TAFF hingegen wurde davon ausgegangen, dass alle Menschen Begabungen haben – entweder im *interpersonellen* Vergleich (dies würde die oben genannten Personengruppen abdecken) oder eben auch im *intrapersonellen* (ugs. Stärken) Vergleich [4]. Damit wurde Begabung im Schulversuch TAFF nicht ausschließlich und somit auch einschränkend im Bereich von Hochbegabung vermutet, dem traditionellen Forschungsgebiet von Begabungs- und Talentförderung (Renger 20109; Ziegler und Stöger 2009). Vielmehr wurde der Ansatz verfolgt, es allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Begabungen zu erkennen und weiterzuentwickeln (Stiftung Bildungspakt 2015). Der pädagogische Ansatz (vgl. Valentin et al. 2018), der im Schulversuch verfolgt wurde, hatte nicht zuvorderst zum Ziel, die Besonderheit eines Schülers/einer Schülerin im Vergleich zu anderen Personen in den Vordergrund zu rücken, sondern die Besonderheit von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vergleich zu anderen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorzuheben. Es zeigte sich, dass die beteiligten Lehrkräfte, die die TAFF-Maßnahmen leiteten, dies vor allem zu dem Zweck taten, die Persönlichkeit der Mittelschülerinnen und -schüler zu stärken [5].

Als Ziele wurden darüber hinaus genannt, den Unterricht zu verbessern, eine Veränderung der Lehrerrolle zu bewirken – aber auch Berufsorientierung und Schulentwicklung zu betreiben [6].

Eine solche konzeptionelle Ausrichtung bedeutet auch, dass sich die Umsetzungsformen in TAFF nicht so leicht in herkömmliche Unterteilungen in Bezug auf ihre formale Umsetzung einordnen lassen. Die schulische Begabtenförderung lässt sich klassischerweise in drei Typen unterteilen: „Akzelerationsmaßnahmen (...), welche auf ein schnelleres Durchlaufen der Schullaufbahnen zielen, Enrichment-Maßnahmen (...), welche eine Anreicherung und Vertiefung des Lernstoffs (...) beinhalten, sowie Fähigkeitsgruppierung in Begabtenklassen (...), in denen das Curriculum sowohl angereichert und vertieft, als auch schneller durchlaufen wird“ (Gronostaj und Vock 2014, S. 427). Einer solchen Unterteilung liegt ein Begabungsbegriff zugrunde, der von einem großen interpersonellen Unterschied ausgeht und sich tendenziell auf kognitive Merkmale bezieht. Im Schulversuch TAFF wurde jedoch von einer Vorstellung von Talent bzw. Begabung ausgegangen, die erstens nicht in erster Linie auf kognitive, sondern auch auf sozioemotionale, handwerkliche, sportive u. a. Merkmale abzielte und zweitens auch Begabungen, die nicht gleich mit Hochbegabung assoziiert werden, in den Blick nahm.

Enrichment- Maßnahmen

Dementsprechend lassen sich die Umsetzungsformen an den Schulen auch nur bedingt dieser in zahlreichen anderen Studien vorgenommenen Unterteilung zuordnen.

Man könnte sagen, dass ein großer Teil der TAFF-Maßnahmen als „Enrichment-Maßnahmen“ zu verstehen wären. Das heißt, es handelte sich um „Nachmittagsangebote – Arbeitsgemeinschaften und Kurse“ (Gronostaj und Vock 2014, S. 432). Die Aktivitäten an den Schulen gingen jedoch auch weit über traditionelle Enrichment-Maßnahmen hinaus: Schülerinnen und Schüler konnten sich in neuen Feldern erproben, sie konnten Lernerfahrungen in Bereichen machen, die ihnen sonst nicht zugänglich sind und die Schulen vollzogen umfassende Schulentwicklungsprozesse. Über die Jahre wurde TAFF aber auch immer mehr im Sinne von Stärkenorientierung im Regelunterricht integriert. Vereinzelt gab es auch „Fähigkeitsgruppierungen in Be-



Methodisches Vorgehen der Evaluation

Die Evaluation des Schulversuchs erfolgte im Sinne einer Implementationsforschung (Gräsel und Parchmann 2004). Sie hatte zum Ziel, den Modellversuch im Sinne eines wissenschaftlichen Monitorings zu begleiten und Gelingensbedingungen für das Finden und Fördern von Talenten an Mittelschulen zu eruieren. Das Evaluationsteam [7] spielte in der Tradition von Praxisforschung (Lambach 2010, S. 23ff.; Prengel 2013, S. 786ff.) auch eine Rolle für die operative Ebene des Schulversuchs. Die damit einhergehende Gefahr von gegenseitiger Beeinflussung zwischen Forschenden und Beforschten wurde an mehreren Stellen des Auswertungsverfahrens kritisch reflektiert. Ihr wird auch durch eine intensive Anbindung an andere einschlägige empirische Studien begegnet, die bei allen Ergebnissen Eingang in die Interpretation fanden. Für den quantitativen Zugang wurden in drei Erhebungsjahren (2016/17 bis 2018/19) standardisierte Fragebogenerhebungen (Schnell et al. 1989) an den 25 teilnehmenden Mittelschulen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler nahmen zu Beginn und am Ende der Maßnahme an einer Online-Befragung teil. Dabei ging es vornehmlich um die Frage, wie sie die TAFF-Maßnahme erlebten [8]. Die Lehrkräfte wurden ebenfalls zu Beginn und am Ende der Maßnahmen papierbasiert befragt. Auch bei ihnen ging es darum, wie sie die TAFF-Maßnahme subjektiv erfuhren [9]. Die Auswertung erfolgte zum einen im Sinne einer deskriptiven Statistik, das heißt, der Schulversuch wurde unter der Berücksichtigung der Perspektiven von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften beschrieben. Zum anderen erfolgte eine Auswertung im Sinne einer analytischen Statistik, bei der

Qualitative und quantitative Zugänge

Fragestellungen an das Material herangetragen wurden und Wahrscheinlichkeiten berechnet wurden, um Hinweise auf Gelingensbedingungen herauszuarbeiten. Hierbei wurde deduktiv vorgegangen, das heißt, die Operationalisierung, was unter einer „gelungenen“ TAFF-Maßnahme verstanden wird, wurde im Vorfeld gesetzt. Dass die Begeisterung von Lehrkräften dabei ein wichtiger Aspekt sein würde, war zwar vermutet worden. Dass sie in diesem Maße für das Gelingen von TAFF-Maßnahmen relevant sein würde, ist jedoch ein Ergebnis der Untersuchung. Im qualitativen Teil wurden an sechs Mittelschulen Fallanalysen durchgeführt. Hierbei wurde in 17 TAFF-Maßnahmen mehrfach hospitiert. Die teilnehmenden Beobachtungen (Döring und Bortz 2016, S. 323ff.; Martin und Wawrinowski 2014, S. 30ff.) wurden durch kurze leitfadengestützte Interviews (Kruse 2014, S. 206ff.) mit Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften ergänzt. Darüber hinaus fanden Leitfadeninterviews mit sechs Schulleiterinnen und Schulleitern und sechs Lehrkräften statt. Zu ausgewählten Fragestellungen (Motivation, Begeisterung) wurden zudem Gruppendiskussionen (Lamnek 1998) mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern vorgenommen. Die Ausführungen in diesem Beitrag stützen sich auf einen Teil der quantitativen Erhebungen und auf die Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zum Thema Begeisterung. Die leitende Fragestellung für die Auswertung lautete: **Welche Rolle spielt Begeisterung für Begabungsförderung im Rahmen des TAFF-Schulversuchs?** Die Stichproben und die Verfahren werden im nachfolgenden Textabschnitt kurz dargestellt.

Stichproben

Die Grundlage für die folgenden Auswertungen bilden im quantitativen Bereich die so genannte Kernstichprobe und im qualitativen Bereich die Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und die Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern.

Die Fälle, die in der Kernstichprobe der standardisierten Fragebogenerhebungen berücksichtigt wurden, mussten mehrere Merkmale erfüllen. Sie bezieht sich auf diejenigen Datensätze, bei denen die Antworten eines Schülers bzw. einer Schülerin zu beiden Befragungszeitpunkten der Evaluation vorlagen und darüber hinaus

die Antworten einer Lehrkraft zu beiden Befragungszeitpunkten zur Verfügung standen. Um repräsentative Da-

ten zu erhalten, wurde mit den Antworten der Schülerinnen und Schüler einer Maßnahme durch eine kumulierte Berechnung ein durchschnittlicher Prozentsatz ermittelt und dieser dem entsprechenden Maßnahmenleiter bzw. der entsprechenden Maßnahmenleiterin zugeordnet. In der Stichprobe aus dem Schuljahr 2016/17 sind die Antworten von 397 Schülerinnen und Schülern sowie 58 Lehrkräften gefasst. Es sind 58 verschiedene TAFF-Maßnahmen von 17 Schulen enthalten [10]. Das heißt, diese Kernstichprobe berücksichtigt etwa die Hälfte aller durchgeführten TAFF-Maßnahmen und etwa zwei Drittel der am Schulversuch teilnehmenden bayerischen Schulen. Die Stichprobe setzt sich aus 190 Schülerinnen und 206 Schülern [11], sowie 36 Lehrerinnen und 22 Lehrern zusammen.

Fragebogenerhebungen & Gruppendiskussionen

Das Alter lag bei den Schülerinnen und Schülern zwischen 10 und 16 Jahren.

Nachdem die Auswertung der quantitativen Daten ergab, dass die Begeisterung der Lehrkräfte eine besonders wichtige Rolle spielt, wurden Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern als weiterer empirischer Zugang durchgeführt. Dabei wurde sehr grundsätzlich vorgegangen, das heißt, zunächst einmal wurde nicht nach der Relevanz von Begeisterung für das Finden und Fördern von Begabungen gefragt, sondern der Rolle von Lehrerbegeisterung

im Allgemeinen nachgegangen. Erst in der Auseinandersetzung mit weiteren Befunden werden die hier vorzustellenden

Ergebnisse dann dahingehend interpretiert.

Es wurden fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt 26 Lehrkräften geführt. Die leitende Fragestellung für die Diskussionen lautete: „Wie erleben Lehrkräfte ihre Begeisterung für das Thema bzw. die Unterrichtsstunde?“

Die Gespräche fanden im Rahmen einer TAFF-Arbeitstagung mit Lehrkräften [12] der am Schulversuch beteiligten Schulen statt [13]. Während der Gespräche wurde mitnotiert [14]. Die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer hatten bereits von Ergebnissen der quantitativen Befragung erfahren. Das heißt, es war ihnen bewusst, dass die Diskussionsleitenden (Mitglieder des Evaluationsteams) Begeisterung als etwas Wichtiges und im Sinne des Schulversuchs Förderliches ansahen.

Damit war davon auszugehen, dass sozial erwünschte Antworten vermehrt Raum einnehmen würden. Auf der anderen Seite erlebten die Diskussionsteilnehmenden das Evaluationsteam im Vorfeld bereits als ein den schulischen Rahmenbedingungen eher kritisches Gegenüber. So ist es wohl zu erklären, dass in allen Gesprächsrunden die persönlichen Schwierigkeiten in Bezug auf die eigene Begeisterung ebenso benannt wurden, wie auch das eigene Vermögen, diese zu erleben.

Die Gespräche hatten alle den gleichen Eingangsimpuls: „Manche Lehrerinnen und Lehrer sind besonders begeistert von dem Thema ihrer TAFF-Maßnahme und manche weniger. Wie erleben Sie sich selbst?“

Eine Reihe möglicher Nachfragen, die sich auf verschiedene Facetten im Umgang mit Begeisterung bezogen, konnten im Gespräch dann eingebracht werden: „Wie zeigen Sie Ihre Begeisterung?“, „Gibt es Unterrichtsthemen, für die Sie sich besonders begeistern?“, „Wovon hängt Ihre Begeisterung ab?“, „Was ist notwendig, damit die Begeisterung anhält?“ und „Wie kann es gelingen, bei anderen Lehrkräften Begeisterung hervorzurufen?“ Daneben wurde auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Kleingruppendiskussionen untersucht. Hier lautete die leitende Fragestellung: Wie erleben Schülerinnen und Schüler die Begeisterung von Lehrkräften? Die vier Gruppengespräche wurden an zwei am Schulversuch teilnehmenden Mittelschulen geführt [15]. Befragt wurden insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 16 Jahren. Alle waren in diesem Schuljahr Teilnehmende an TAFF-Maßnahmen.

Gesprächs- impulse

„Es wurde auch darauf geachtet, dass die Lehrkräfte, auf die sich die Diskutierenden im ersten Schritt beziehen sollten, zur Hälfte weiblich und zur Hälfte männlich waren und verschiedenen Altersgruppen zuzuordnen waren. Bei den Befragungen handelte es sich um natürliche Gruppen, die einer Arbeitsgemeinschaft oder einem Klassenverband angehörten. Eine Diskussionsrunde wurde mit Schülerinnen und Schülern einer Übergangsklasse besetzt, die zum Teil Fluchterfahrung hatten, jedoch schon so lange in Deutschland lebten, dass eine Diskussion auf Deutsch möglich war.

Der Eingangsimpuls für die Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern lautete: „Manche Lehrerinnen und Lehrer sind besonders begeistert von dem Thema ihres Unterrichts und manche weniger. Wie erlebt ihr (Name der Lehrkraft)?“ Im Rahmen der Diskussionen konnten dann Nachfragen zu folgenden Punkten gestellt werden: „Wie erlebt ihr Lehrkräfte anderer Fächer?“, „Wie zeigt sich Begeisterung bei Lehrkräften?“, „Wie ist das für euch, wenn die sich begeistert zeigen?“, „Was ist Begeisterung für euch?“, „Woran könnte es liegen, wenn eine Lehrkraft nicht so begeistert ist?“ [16]

Die Auswertung aller Gruppendiskussionen wurde im Sinne eines qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahrens vorgenommen. Hierzu wurden zunächst Kurzbeschreibungen der Gespräche erstellt (Flick et al. 1995). In Bezug auf die Fragestellung und Unterfragen (diese werden nicht alle in diesem Beitrag vorgestellt) wurden induktiv Kategorien gebildet (Mayring, 2000).

Zum Konstrukt Begeisterung

Obwohl Lehrerenthusiasmus bzw. Lehrerbegeisterung bedeutend für das Unterrichten ist, fehlt bisher eine eindeutige Definition (vgl. Keller et al. 2014b, S. 29). Beck arbeitete heraus, wie zahlreich, offen und miteinander verschränkt die Orientierungen in Forschung und Praxis sind (Beck 2019, S. 42ff.). In der Fachliteratur werden neben Begeisterung und Enthusiasmus auch Motivation, Freude und Engagement begrifflich in gegenseitiger Nähe und Wechselwirkung gesehen (Schmitz und Voreck 2011, S. 362; Kunter 2011, S. 263; Keller et al. 2016, S. 751).

Für die Operationalisierung in den empirischen Erhebungen der vorliegenden Studie wurde die Bezeichnung „Begeisterung“ gewählt, da diese am ehesten dem Sprachgebrauch der Probanden entsprach. Tatsächlich werden in der empirischen Forschung Begeisterung und Enthusiasmus tendenziell synonym verwendet (vgl. Barandun 2018, S. 10). Eine umgangssprachliche Umschreibung für Begeisterung im TAFF-Schulversuch lautet „freudvolle Aktivität“. Bezugnehmend auf die Arbeit von Beck kann festgehalten werden, dass Begeisterung von den Interviewten vor allem als *Emotion unter Berücksichtigung von Engagement* verstanden wurde (vgl. Beck 2019, S. 42ff.).

Forschungs- desiderate

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass es nach Ansicht der Autorinnen und des Autors dringend erforderlich wäre, eine fundierte und systematische Begriffsentwicklung für die Erziehungswissenschaften zu erarbeiten, da in der Fachliteratur wenig Einigkeit besteht.

Mit weiteren begrifflichen Unschärfen ist auch in Bezug darauf umzugehen, worauf sich Begeisterung bzw. Enthusiasmus richtet. In einschlägigen Arbeiten wird zwischen zwei Dimensionen unterschieden: Neben dem Enthusiasmus für das Unterrichten (aktivitätsbezogene Dimension), spricht man vom Enthusiasmus für das

Fach (themenbezogene Dimension) (u. a. Keller et al. 2013, S. 248; Beck 2019, S. 40). Bei den empirischen Befragun-

gen im Zuge der TAFF-Evaluation wurde nach der Begeisterung für das Thema bzw. das Fach der TAFF-Maßnahme gefragt. Die Annahme, die dieser Formulierung zugrunde lag, lautete, dass man zwischen der Begeisterung für ein Thema und der Begeisterung, mit einer konkreten Klasse zusammenzuarbeiten, unterscheiden kann. Die Gruppendiskussionen zeigten jedoch, dass dies nur zum Teil zutreffend ist.

Das Erleben von Lehrerbegeisterung aus Schülersicht

Die quantitative Befragung der Lehrerinnen und Lehrer zeigte, dass in TAFF eine ziemlich große Begeisterung für das Thema ihrer TAFF-Maßnahme herrschte [17]: Alle Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben, waren beim ersten Befragungszeitpunkt zu Beginn der TAFF-Maßnahme entweder sehr (66%) oder eher (31%) [18] begeistert vom Thema ihrer TAFF-Maßnahme (3% machten keine Angabe) [19]. Am Ende der TAFF-Maßnahme waren die Antworten ähnlich: 66% waren sehr, 31% eher und 3% eher nicht vom Thema begeistert, das sie im Rahmen ihrer TAFF-Maßnahme angeboten hatten [20].

Auch die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie begeistert sie ihre Lehrkräfte erleben. In der Regel gaben sie Antworten, die zwar etwas weniger enthusiastisch ausfielen, doch auch eher positiv und der Selbsteinschätzung der Lehrenden ähnlich waren [21]. Es kam jedoch auch vor, dass die subjektive Wahrnehmung der Begeisterung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schülern von der der Lehrkräfte auffallend stark abwich. So gab es einzelne Schülerinnen und Schüler, die die Begeisterung ihrer Lehrkräfte, die nach eigener Aussage „sehr begeistert“ waren, für eher gering oder sehr gering hielten. Ebenso gab es solche, die die Begeisterung ihrer Lehrkräfte, die nach eigener Aussage eher begeistert oder eher nicht begeistert waren, für eher oder sogar sehr groß hielten.

Diese Diskrepanzen lassen sich mit den Ergebnissen der Auswertung der Gruppendiskussionen erklären. Die Lehrkräfte drückten nach eigenen Aussagen ihre Begeisterung mithilfe ihrer *Mimik und Gestik* aus. Dieser Aspekt ist auch aus der Fachliteratur bekannt (Keller et al. 2013, S. 247; Keller et al. 2014c, ab S. 131; Keller et al. 2016, ab S. 746; Neuber et al. 2014). Eine Lehrerin fasste zusammen: „Mimik, Gestik, Stimme, die (die Schülerinnen und Schüler, Anm. d. Verf.) sehen sofort, wenn man schlecht gelaunt ist, wenn ich reinkomme“. Zu diesem unmittelbaren Erleben kann

auch eine besondere Stimmung gehören. Eine Lehrkraft beschrieb, dass sie „bei Sachen, von denen“ sie „begeistert“ war „lockerer, besser drauf“ war, eine andere sprach von „guter Laune“.

Daneben war es der *Aufwand*, den Lehrkräfte betreiben, an dem sich ihrer Meinung nach Begeisterung zeigte. Auch dieser wird immer wieder in der Fachliteratur als Niederschlag von Begeisterung genannt (Künsting et al. 2014; Kunter 2011, S. 266 u. 271). Ein Lehrer wies darauf hin, wie zeitlich weitreichend die Auswirkungen der eigenen Begeisterung sein können: „Meine Begeisterung spiegelt sich darin, dass ich schon weiß, was ich nächstes Schuljahr machen möchte.“ Mehrere Lehrkräfte berichteten, dass sich ihre Aktivitäten bei Themen, für die sie sich begeistern, vermehren.

Dieses erhöhte Aktivitätslevel erstreckt sich auch auf die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern*. Eine Lehrkraft berichtete zum Beispiel, dass sich ihre Begeisterung darin niederschlägt, dass sie mehr auf die Schüler eingeht. Sie sagte, was sie damit zeigen will: „Darauf eingehen, auf Ideen eingehen, ich versuche es euch (den Schülerinnen und Schülern, Anm. d. R.) zu ermöglichen.“ Hinzu kommt auch eine *Interaktion mit der Öffentlichkeit*. Mehrere Lehrkräfte sahen die Präsentation von Prozessen oder Produkten der Schülerinnen und Schüler als einen Ausdruck ihrer Lehrerbegeisterung an. Einer formulierte: „Und Öffentlichkeitsarbeit. Dass es gewürdigt wird.“ Er verstand an dieser Stelle die Würdigung nicht als eine Bedingung, selbst Begeisterung zu erleben, sondern die Würdigung als einen Ausdruck seiner eigenen Begeisterung.

In den Gruppengesprächen mit den Schülerinnen und Schülern traten nach deren Erleben vor allem die *Emotionen* in den Vordergrund. Als Beispiel soll hier ein Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund herangezogen werden. Nachdem sich die Interviewerin versichert hatte, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis von Begeisterung haben, fragte sie nach: „Ist er (der Lehrer, Anm. d. R.) begeistert vom Unterricht?“^[22] Die Gefragten nickten. „Woran merkt ihr das?“ Ein 16-jähriger Junge aus dem Irak antwortete: „Weil er immer mit uns lacht, ist nett.“

„Weil er immer mit uns lacht!“

Und ein 13-jähriges Mädchen aus der Slowakei antwortete: „Er macht Spaß.“ Ein anderer Schüler umschrieb Begeisterung von Lehrkräften mit einem Vergleich. Er wurde gebeten, zu beschreiben, wie es für ihn ist, wenn sein Lehrer begeistert ist: „Wie wenn man Geschenke an Weihnachten bekommt. Du weißt nicht was kommt, aber du freust dich drauf.“

Ähnlich wie auch in der Fachliteratur waren die verschiedenen Aspekte wie Freude, Spaß und Lockerheit eng miteinander verknüpft. Andere Aspekte, wie Aufwand oder (Schul-)Öffentlichkeit, kamen bei den Schülerinnen und Schülern nicht zur Sprache. Vielmehr wurde bei einer Gruppendiskussion eine gegenläufige Erfahrung erwähnt. Hier berichteten Schülerinnen von ihrer Lehrerin, dass es Unterrichtsszenen gab, bei denen diese nicht begeistert wirkte, aber dennoch mit viel Aufwand alles wiederholt erläuterte.

Das heißt, im Erleben von Schülerinnen und Schülern steht der unmittelbare emotionale Ausdruck der Lehrkräfte im Vordergrund. Im Selbsterleben von Lehrkräften sind es zwar auch in erster Linie Mimik und Gestik, die Emotionen transportieren, doch hinzu kommen auch ein hoher Aufwand, besondere Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und die Würdigung in der (Schul-)Öffentlichkeit.

Im TAFF-Schulversuch erleben sich Lehrkräfte in ihrer Begeisterung also vielfältiger als es Schülerinnen und Schüler von außen tun. Die Lehrkräfte bringen selbst mehrere Aspekte ihres Handelns mit ihrer Begeisterung in Zusammenhang, während die Schülerinnen und Schüler subjektiv fast ausschließlich die direkte Äußerung der Emotion zur Verfügung haben, um Lehrerbegeisterung wahrzunehmen. Dieser Befund trägt dazu bei, die Diskrepanz [\[23\]](#) zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu verstehen. Doch auch für die schulische Praxis ist er nicht unerheblich, kommt es doch nicht selten zu Frusterlebnissen bei Lehrkräften, wenn die subjektiv empfundene Begeisterung sich nicht auf Schülerinnen und Schüler überträgt.

Diskrepanzen verstehen



Die Relevanz von Lehrerbegeisterung für Begabungsförderung im Sinne von TAFF

Das Gelingen von TAFF-Maßnahmen wurde bei der Evaluation mit Hilfe mehrerer zu erfüllender Bedingungen operationalisiert. Sie wurde daran geknüpft, dass Lehrkräfte bei Abschluss der Maßnahme angaben, dass es ihnen gelungen ist, Talente zu finden bzw. zu fördern und dass Schülerinnen und Schüler bei Abschluss der Maßnahme entweder angaben, dass sie etwas Neues gefunden haben, das sie besonders gut können oder dass sie von sich sagen, sie könnten durch die Teilnahme an der TAFF-Maßnahme etwas noch besser und wie sehr ihre Lehrkräfte ihre Talente gefördert haben [24]. Entsprechend der Abstufungen der Angaben und der Vielzahl an Bedingungen kann man auch davon sprechen, dass eine Maßnahme mehr oder weniger gelungen ist [25].

Wie bei jedem komplexen Konstrukt ist zunächst einmal festzustellen, dass Begabungsförderung von mehreren Faktoren abhängt. Kiso umschreibt diese Komplexität in ihrer qualitativen Arbeit als einen strukturellen „Möglichkeitsraum“ (1), als „professionelle Orientierungen“ (2) und „handlungsleitende Zielsetzungen“ (3), die „in wechselseitiger Beziehung die Handlungspraxis der Begabungsförderung“ bedingen (Kiso 2020, S. 219). Die empirischen Zugänge der Evaluation von TAFF konnten Aspekte dieser Dimensionen konkretisieren. Neben der Begeisterung der Maßnahmenleitung waren auch das Gestalten von Freiräumen (1), Reflexions- (2) und Schulentwicklungsprozesse (3) wesentlich für

gelingende Begabungsförderung im Sinne von TAFF (Valentin et al. 2020b). In diesem Beitrag soll ganz auf die Begeisterung eingegangen werden.

Besonders aussagekräftig sind hierbei die Ergebnisse, bei denen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Maßnahme mit denen der Aussagen der Maßnahmenleiterinnen und -leiter zu Beginn der Maßnahme in Bezug gesetzt werden konnten. Bereits im ersten Erhebungsjahr (2016/17) wurde deutlich, dass je nach Begeisterung der Maßnahmenleitungen die Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach durch die

TAFF-Maßnahme häufiger etwas Neues gefunden hatten, das sie besonders gut können. Bei den Maßnahmenleiterinnen

und -leitern, die angaben, sehr begeistert von dem angebotenen Thema der TAFF-Maßnahme zu sein, gaben durchschnittlich 55% der Schülerinnen und Schüler an, dass dies der Fall gewesen ist. Bei den Maßnahmenleiterinnen und -leitern, die sagten, dass sie eher begeistert von dem Thema der TAFF-Maßnahme waren, gaben hingegen durchschnittlich nur 44% der Schülerinnen und Schüler an, etwas Neues gefunden zu haben, das sie besonders gut können [26].

Möglichkeitsräume

Unterstützt wird der Befund durch die Angaben der Maßnahmenleiterinnen und -leiter dazu, ob sie im Rahmen der TAFF-Maßnahmen Talente bei den Schülerinnen und Schülern entdeckt haben: Die zu Beginn der Maßnahme sehr begeisterten Maßnahmenleitungen der ersten Erhebungswelle hatten am Ende der Maßnahme häufiger bei vielen Schülerinnen und Schülern Talente entdeckt. 50% der Maßnahmenleiterinnen und -leiter, die zu Beginn der TAFF-Maßnahme laut Selbstauskunft sehr begeistert waren, gaben an, bei den Schülerinnen und Schülern ein Talent entdeckt zu haben. Unter den eher begeisterten Maßnahmenleiterinnen und -leitern fanden nur 22% Schüler-Talente.

Auch im zweiten Erhebungsjahr (2017/18) zeigte sich, dass die Begabungsförderung von der Begeisterung der Maßnahmenleitungen abhängig war. So gaben die Schülerinnen und Schüler, bei den Maßnahmenleiter/-innen, die sagten, dass ihre Begeisterung für das Unterrichtsthema der TAFF-Maßnahme sehr groß war, durch-

schnittlich zu 44% an, etwas Neues gefunden zu haben, das sie besonders gut konnten.

Bei Maßnahmenleiterinnen und -leitern, deren Begeisterung für das Unterrichtsthema der TAFF-Maßnahme eher groß war, waren es durchschnittlich 38% der Schülerinnen und Schüler und bei Maßnahmenleiterinnen und -leitern, die angaben, dass ihre Begeisterung für das Unterrichtsthema der TAFF-Maßnahme mittelmäßig war, sogar durchschnittlich nur 24%.

Und auch im zweiten Erhebungsjahr haben die zu Beginn sehr begeisterten Maßnahmenleiterinnen und -leiter wesentlich häufiger bei vielen Schülerinnen und Schülern ein Talent entdeckt (67%). Hatten die Maßnahmenleiterinnen und -leiter eine eher große oder mittelmäßige Begeisterung, traf das weniger häufig zu (eher groß: 37%; mittelmäßig: 38%).

Diese klaren Ergebnisse – es gäbe noch weitere hinzuzufügen – werfen die Frage auf, was in der Schüler-Lehrer-Interaktion passiert, dass sich die Lehrerbegeisterung so positiv im Sinne des Schulversuchs auswirkt. Die Auswertungen der Gruppendiskussionen können hierzu Aufschluss geben.

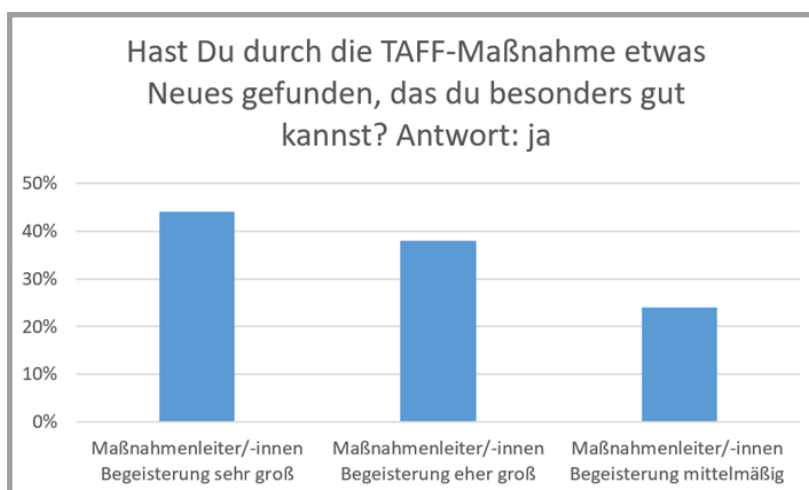


Abb. 1: Kernstichprobe (2017/18), n=71, Angaben in Prozent bezogen auf durchschnittliche Schülerantworten

Die Verwobenheit von Lehrer- und Schülerbegeisterung

Ein Teil der Nachfragen in den Gruppendiskussionen mit Lehrkräften widmete sich der Frage, wovon die Begeisterung der diskutierenden Lehrkräfte abhängt. Die Schülerinnen und Schüler stellen aus der Perspektive der Lehrkräfte hierbei den wichtigsten Faktor dar. Eine Lehrkraft benannte klar, unter welcher Bedingung sie sich selbst als begeistert erlebt: „Wenn man sieht, wie die Schülerinnen und Schüler begeistert sind“, eine andere formuliert: „Wenn man merkt, dass das denen (den Schülerinnen und Schülern, Anm. d. R.) Spaß macht“.

Wie zu vermuten war, hängt Begeisterung bei Lehrkräften aus Sicht der Befragten darüber hinaus unmittelbar und mittelbar auch mit deren eigenen Kompetenzen zusammen. Hierbei spielen fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenzen eine Rolle. Immer wieder wurden in den Gruppengesprächen mit den Lehrkräften die eigenen fachlichen Kompetenzen hervorgehoben. An dieser Stelle wird die themenbezogene Dimension des Lehrereнтуusiasmus (Keller et al. 2013, S. 248) deutlich. Doch ist zu betonen, dass das Rekurrieren auf die Gefühle und Handlungen der Schülerinnen und Schüler überwiegt und sich die Äußerungen dabei auch auf verschiedene Aspekte beziehen.

Reziproke Abhängigkeiten?

In einer Diskussionsrunde wurde beispielsweise eine ganz konkrete Einschätzung, was die Relevanz der Schüleremotionen anbelangt, vorgenommen. In der Runde wägten die Diskutierenden ab, ob die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler oder die Begeisterung für das Fach für sie wichtiger ist. Die diskutierenden Lehrkräfte waren sich darüber einig, dass es sehr auf die Schülerinnen und Schüler ankommt, ob eine Lehrkraft begeistert ist.

Die Schülerbegeisterung scheint auch nach der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schülern selbst von immenser Wichtigkeit zu sein. Es lassen sich zahlreiche Passagen in den Gruppengesprächen entdecken, die zeigen, in welchem hohem Maße sich Schülerinnen und Schüler für die Gefühle der Lehrkräfte in Verantwortung sehen. In einer Runde antwortete ein Schüler beispielsweise auf die Eingangsfrage der Interviewerin, wie begeistert sie ihren Lehrer erleben würden, mit „mittelmäßig.“ Darauf fügte ein anderer Schüler als Erklärung hinzu: „Wir haben ihn vielleicht gelangweilt“.

Hagenauer, Hascher und Volet zeigten bereits in ihrer empirischen Studie, dass das Verhalten der Lernenden und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern in engem Zusammenhang mit der Freude der Lehrkraft stehen (Hagenauer et al. 2015).

Es gibt in der Fachliteratur zahlreiche Belege dafür, dass positive Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler positive Emotionen bei Lehrkräften hervorrufen. Hargreaves führt zum Beispiel aus, dass es für Lehrkräfte eine wichtige Quelle für positive Emotionen ist, gerade wenn Schülerinnen und Schüler trotz Widrigkeiten Erfolge erzielen konnten (Hargreaves 2000, S. 818). In einer querschnittlichen empirischen Studie konnte sogar aufgezeigt werden, dass der Unterrichtsenthusiasmus der Lehrkräfte mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler stark zusammenhängt (Kunter 2011, S. 265). Auch nach den Studien von Beck steht Lehrerenthusiasmus in einem indirekten und wechselseitigen Verhältnis zur Lernfreude von Schülerinnen und Schülern (Beck 2019).

Diese wechselseitige Abhängigkeit wird in einem großen Ausmaß erlebt. In den durchgeführten Gruppendiskussionen betonten mehrere Lehrkräfte, „dass die Begeisterung ein komplett wechselseitiges Phänomen ist“ [27]. Begeisterung ist für sie etwas „Ansteckendes“. Eine Lehrkraft fasste diesen Sachverhalt in einem kurzen Satz zusammen: „Die Botschaft lautet: Ich bin bei euch dabei.“ Auch im negativen Fall sahen sie den Zusammenhang: „Mangelnde Begeisterung überträgt sich genauso.“

Gefühl der Einswerdung

Der Philosoph Karl Jaspers hat in seiner Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Enthusiasmus“ den gleichen Topos – nur nicht auf Personengruppen, sondern auf Subjekt und Gegenstand bezogen – hervorgehoben (Bösel 2008, der sich auf Jaspers 1919 bezieht). „Die Begeisterung wird (...) als Gefühl der Einswerdung mit dem Sein im Ganzen erlebt und zwar auf dem Fundament der dyadischen Verbundenheit von Subjekt und Objekt“ (Bösel, 2008, S. 52). In unserem Fall erleben sich die Lehrkräfte in ihrer Begeisterung nicht nur verbunden mit dem Unterrichtsgegenstand, sondern auch als eine Einheit mit den Schülerinnen und Schülern. Geteilte Begeisterung bringt offensichtlich eine Nähe zwischen Lehrenden und Schülerschaft mit sich. *Begeisterung ist es also, die bei Begabungsförderung die Trias Unterrichtsgegenstand-Lehrkraft-Schüler metaphorisch betrachtet eine gemeinsame Einheit werden lässt.* Sie scheint das verbindende Glied zu sein, das bestehende Unterschiede zum Zwecke einer gemeinsamen Ausrichtung in den Hintergrund treten lässt.

Auch andere Faktoren, von denen aus Sicht der Gruppengesprächsteilnehmenden Lehrerbegeisterung abhängt, stehen in Abhängigkeit zu dem Miteinander von Schülerschaft und Lehrenden. Zum Beispiel die Rahmenbedingungen des Unterrichtens und der Unterrichtserfolg können nach eigenen Angaben Einfluss auf die Entwicklung von Begeisterung bei Lehrkräften nehmen. Doch spielen diese Aspekte wie die Ausstattung, räumliche Bedingungen, Gruppengröße oder keinen Notendruck zu haben in den Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften eher insofern eine Rolle, als sie die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Sie können also als Mediatoren interpretiert werden.

Vielfältige Faktoren

Damit bestätigen die vorliegenden Befunde die Aussage von Frenzel, Götz und Pekrun, die 2008 formulierten: „Emotionen von Lehrkräften [sind] unseres Erachtens als wichtige ‚Katalysatoren‘ zwischen den in den Klassen vorherrschenden Bedingungen und dem Unterrichtshandeln anzusehen.“ (Frenzel et al. 2008, S. 206). Dies scheint insbesondere für die Emotion Begeisterung in Bezug auf Begabungsförderung zuzutreffen.



Diskussion der Ergebnisse

Aus den Befunden dieser Studie lassen sich Schlussfolgerungen für die schulische Praxis ziehen, die alle drei Ebenen betreffen: die Mikro-, Meso- und Makroebene (Fend 2008). In diesem Zusammenhang können mehrere Forschungsbedarfe ausgewiesen werden.

Zur Abhängigkeit von der Stimmung der Schülerinnen und Schüler

Die festgestellte Abhängigkeit der Lehrkräfte von den Rückmeldungen und Emotionen der Schülerinnen und Schüler sollte kritisch betrachtet werden. Auf der einen Seite ist es durchaus wünschenswert, dass sich Lehrkräfte emotional auf Schülerinnen und

Schüler einlassen und dass die Gefühle von Schülerinnen und Schülern im unterrichtlichen Geschehen Berücksichtigung finden. Situationen, in denen Kreativität und Produktivität in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung zu nicht erwarteten Erfolgserlebnissen führen, sind zum Beispiel positive Formen gegenseitiger emotionaler Beeinflussung. Auf der anderen Seite stellt eine übergroße emotionale Abhängigkeit der Lehrenden von den Lernenden jedoch eine Gefahr für professionelles Handeln dar. An die Notwendigkeit einer so genannten professionellen Distanz (Baumert und Kunter 2006, S. 504f.) soll an dieser Stelle erinnert werden.

Emotionale Last für die Schüler:innen?

Die Bedeutungszuweisungen zu „Begeisterung“ in dieser Praxisforschung sind sehr weit: Sie reichen von einem situativen themenbezogenen oder aktivitätsbezogenen Lehrerenthusiasmus bis hin zu einer allgemeinen positiven Einstellung. Gerade wenn es um Begeisterung als Einstellung geht, ist es für professionelles Unterrichten und insbesondere Erziehen notwendig, dass die Lehrkräfte auch Spannungen aushalten und nicht zu sehr von ihrer Beliebtheit bei Lernenden in ihrem emotionalen Erleben abhängen. Es gilt im Erziehungsprozess zugewandt zu sein, jedoch auch in entscheidenden Situationen mit Gelassenheit und in emotionaler Unabhängigkeit auf herausfordernde Situationen reagieren zu können (Helsper, 2016, S. 106f.).

Unterrichten und Erziehen benötigt eine professionelle Haltung gegenüber Rückmeldungen, emotionalen Äußerungen, Feedback, Wünschen und Forderungen von einzelnen, mehreren oder vielen Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Lehrkräfte, die in zu hohem Maße abhängig von diesen Urteilen und Rückmeldungen sind, sind in ihrem professionellen Handeln eingeschränkt.

Es ist auch darüber nachzudenken, welche emotionale Last Schülerinnen und Schüler unter Umständen tragen, wenn sie sich in derart hohem Maße als verantwortlich für die Emotionen ihrer Lehrerinnen und Lehrer sehen.

Es ist bekannt, dass gerade jüngere Kinder dazu neigen, sich als ursächlich für die Probleme von Erwachsenen zu halten und sich im Zuge dessen mitunter große emotionale Belastungen entwickeln können (vgl. Siegler et al. 2016, S. 376). Für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin gilt es in der schulischen Praxis achtsam zu hinterfragen, in welchem Maße das Verhalten und die Emotionen der Schülerinnen und Schüler für das eigene Erleben ausschlaggebend sein können bzw. müssen. Die Schulforschung ist aufgefordert, diesem Aspekt des Beziehungsgeflechts zwischen Schüler- und Lehrerschaft mehr Aufmerksamkeit zu erteilen und über mögliche Effekte empirisch und theoretisch aufzuklären. Dies gilt insbesondere für Begabungsförderung. Hier besteht die Gefahr, dass die Zuschreibung von Begabung nur ein Spiegel für eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ist und das Absprechen von Begabung Ausdruck einer weniger gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung.

Problem Lehrkräftemangel

Quer- und Seiteneinsteiger als Lehrkräfte

TAFF-Maßnahmen im Rahmen des Ganztagsunterrichts wurden an vielen Schulen von externen Personen angeboten. Das waren beispielsweise Trainer eines Fußball-Bundesliga-Vereins, IT-Experten, eine Fotografin, Theater- und Kunstpädagoginnen.

Der auch aufgrund von Lehrermangel und Ressourcenfragen erfolgte Auftrag an Externe kann fachliche Expertise in die Schule bringen. Studien über Seiten- und Quereinsteiger zeigen jedoch, dass fachliche Expertise

allein nicht hinreichend ist. Es bedarf der Begeisterung für das Vermitteln und Unterrichten (vgl. Kunter et al. 2008).

Auch wenn der Aspekt des Enthusiasmus bei Quer- und Seiteneinsteigern bislang nicht systematisch untersucht wurde, so zeigen Studien doch, dass Schülerinnen und Schüler von Quer- und Seiteneinsteigern durchschnittlich schlechter abschneiden (vgl. Old und Sonnenburg 2017). Die Beobachtungen, die im Rahmen der TAFF-Evaluation erfolgten, legen nahe, dass Begeisterung für ein Thema in Kombination mit dem Willen und der Anstrengung, eine möglichst gute Vermittlung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler zu organisieren, sowie eine positive Einstellung gegenüber Heranwachsenden, entscheidend zum Erfolg der Förderung durch Seiten- und Quereinsteiger beitragen können.

Begabungsförderung und Schulentwicklung

Immer mehr Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlicher und Akteure in der Praxis sehen – auch im Bereich der Hochbegabtenförderung – die Notwendigkeit von Schulentwicklung, wenn Begabungsförderung an Schulen gelingen soll (vgl. z. B. Oswald und Weilguny 2005; Weilguny und Friedl 2012; Friedl et al. 2015). Denn weitreichende konzeptionelle Änderungen sind notwendig: „Die Orientierung der Schule auf Begabungs- und Begabtenförderung bewirkt Überlegungen zur Innovation in Bereichen der Lernorganisation, der inhaltlichen Angebote und der Unterrichtsgestaltung. Mit dem Anspruch der Entfaltung der persönlichen Begabungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule (bei sich selbst) entdecken lernen sollten, ändern sich der Umgang mit Kindern und Jugendlichen und die Didaktik“ (Oswald und Weilguny 2005, S. 7). Das Gleiche gilt auch für Vorhaben wie TAFF, bei denen von einem sehr weiten Begabungsverständnis ausgegangen wird, welches auch die intrapersonellen Talente mit in den Blick nimmt.

Unter anderem steht das Lehrerkollegium als ein zentraler Gestaltungsort für Schulentwicklung in der Verantwortung, gemeinsam Ziele und Strategien zu entwickeln und festzulegen (vgl. Friedl et al. 2015, S. 1).

Expertise und Interessen der Lehrkräfte

Die Befunde dieser Studie zeigen auf, dass es hierbei von großer Bedeutung ist, Anschluss an die Expertise und Interessen der Lehrkräfte [28] zu nehmen – das wesentliche Moment der themenbezogenen Dimension von Begeisterung bei Lehrkräften [29]. Wird das Ziel der Begabungs- bzw. Talentförderung von außen auferlegt und können die Lehrkräfte keinen Anschluss an intrinsische Motivlagen herstellen, so zeigt sich auch weniger Begeisterung für die Neuerungen – was eine Begabungsförderung mindestens erschwert, wenn nicht sogar unmöglich macht. Es ist im Angesicht der zentralen Rolle von Begeisterung plausibel, dass Begabungsförderung nur gelingen kann, wenn die beteiligten Akteure davon überzeugt sind, an einer sinnvollen Sache mitzuarbeiten und die Schritte der Schulentwicklung mittragen.

Die Evaluation des TAFF-Schulversuchs brachte deutlich zutage, dass bei diesen Prozessen gemeinschaftsstiftende Aspekte besonders bedeutsam sind: Lehrkräfte erleben es bei Begabungsförderung in dem hier vorgestellten Sinn als ausdrücklich positiv und förderlich, in einem größeren Arbeitszusammenhang zu wirken und betonen die Notwendigkeit, eine Art Gemeinschaft mit den Schülerinnen und Schülern zu bilden. Das unterstreicht noch einmal, dass sich die Befunde als ein Beleg für die Notwendigkeit von Schulentwicklung lesen lassen, wenn Begabungsförderung systematisch betrieben werden soll.

Anmerkungen

[1] Die Bezeichnung „Talente“ wurde als Überschrift für den Schulversuch gewählt. De facto ging es in der Regel um stärkenorientierten Unterricht (ausführlich siehe unten).

[2] Das TAFF-Zimmer war ein vorbereiteter Raum, der von allen Klassen für bestimmte TAFF-Unterrichtseinheiten gebucht und genutzt werden konnte.

[3] Die wichtigsten sind Hauptschulabschluss, Qualifizierender Hauptschulabschluss und Mittlerer Bildungsabschluss mit entsprechenden Zugangsberechtigungen an weiterführende Schulen.

[4] Diese Unterscheidung entwickelte sich im Laufe des Schulversuchs. Tatsächlich fanden sich sehr unterschiedliche Vorstellungen von Talent und Begabung, wie es sich auch bei anderen Untersuchungen von Lehrkräften schon gezeigt hat (vgl. Kiso 2020, S. 115ff.).

[5] Das heißt, die Begabungsförderung folgte nach den zu unterscheidenden Zielen nach Kiso zur „Förderung nicht-kognitiver Persönlichkeitsfaktoren“ (Kiso 2020, S. 213).

[6] Die Motivation der Lehrenden wurde auch mit Gruppendiskussionen empirisch erhoben, zurückgemeldet und mehrfach in Projekttagen intensiv thematisiert.

[7] Projektleiter war Prof. Dr. Thomas Eberle, Projektleiterin Dr. Katrin Valentin, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren Dr. Marina Quiner und Theresa Zink.

[8] Die Themenbereiche der standardisierten Fragebögen waren nicht zu jedem Erhebungsjahr gleich. Sie umfassten unter anderem: Fragen zu den Rahmenbedingungen der TAFF-Teilnahme, zur erlebten Begabungsförderung, verschiedene Skalen (u. a. Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept), Sozialdaten.

[9] Die Themenbereiche der standardisierten Fragebögen waren nicht zu jedem Erhebungsjahr gleich. Sie umfassten unter anderem: Fragen zu den Rahmenbedingungen der TAFF-Maßnahme, vorgenommene Begabungsförderung, TAFF-Arbeitszusammenhang, Sozialdaten.

[10] Bei den wenigen TAFF-Maßnahmen, bei denen mehr als eine Lehrkraft zuständig war, wurde der Datensatz der in erster Linie zuständigen Lehrkraft herangezogen.

[11] Eine Person machte keine Angabe.

[12] In der Regel handelte es sich dabei um die Projektleiterinnen und -leiter, die auch selbst Maßnahmen durchführten. In Ausnahmefällen gehörten sie zugleich auch der Schulleitung an.

[13] Die Gespräche wurden von Alexander Bartonik, Thomas Eberle, Marina Quiner, Katrin Valentin und Theresa Zink durchgeführt.

[14] Das heißt, bei den folgenden Zitaten handelt es sich um geglättete Originalformulierungen.

[15] Der Befragungszeitraum erstreckte sich zwischen dem 20.6.2018 und dem 23.7.2018. An diesen beiden Schulen konnten verschiedene Merkmale bei den Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden, insbesondere Teilnehmende von thematisch möglichst unterschiedlich ausgerichteten Maßnahmen und Teilnehmende von unterschiedlichen Maßnahmenformaten (Regelunterricht und Arbeitsgemeinschaft).

[16] Die Gespräche führten Katrin Valentin und Marina Quiner.

[17] Dieses Ergebnis war teilweise zu erwarten: Die Lehrkräfte konnten insbesondere bei den AGs häufig ihre Neigungen und Kompetenzen einbringen und Freiräume des Nachmittagsunterrichts nutzen.

[18] Ergebnisse zweite Befragungswelle t1: 47% sehr begeistert; 38% eher begeistert; 11% mittelmäßig; 4% k. A.

[19] Es handelte sich um eine vierstufige Skala.

[20] Ergebnisse zweite Befragungswelle t2: 45% sehr begeistert; 41% eher begeistert; 13% mittelmäßig; 1% eher gering.

[21] Bei diesen Nebenergebnissen werden keine Zahlenangaben gemacht, weil nicht mit der gleichen Skalenabstufung gefragt wurde.

[22] In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern zeigte sich, dass in der Regel nicht zwischen einer Begeisterung der Lehrkräfte in Bezug auf das Unterrichtsthema und bezüglich des Unterrichts unterschieden wird.

[23] Die Tendenz sozial erwünschte Angaben in Bezug auf die Frage nach der eigenen Begeisterung als verantwortliche Person in einem innovativen Schulversuch zu geben, muss natürlich auch berücksichtigt werden.

[24] Da die Fallzahl hier zu gering ist, bleibt dieser Aspekt in der vorliegenden Auswertung unberücksichtigt.

[25] Zusätzlich wirkte das Evaluationsteam als fachliches Korrektiv und nahm aus pädagogisch-fachlicher Perspektive in Auseinandersetzung mit den Hospitationen kritisch Stellung zu den Umsetzungsformen, so dass auch ein Gelingen in normativer Hinsicht im Zuge der Evaluation des Schulversuchs diskutiert wurde.

[26] Es liegen zwar nur wenige Fallzahlen vor, doch dadurch, dass sich dieser Befund wiederholt, darf er als belastbar gelten.

[27] Mit den beiden Seiten sind hier Schüler/-innen und Lehrkräfte gemeint.

[28] Anzumerken ist, dass im Rahmen dieser Arbeit der Aspekt der notwendigen fachlichen Professionalität bei Begabungsförderung vernachlässigt wird. Es ist davon auszugehen, dass diese vor allem für das Erkennen von Begabung – sowohl im interpersonellen als auch im intrapersonellen Bereich – von großer Wichtigkeit ist. Es ist sogar sehr kritisch anzumerken, dass viele Lehrkräfte ihr Beobachtungsvermögen stark überschätzen.

[29] Darüber hinaus zeigen die Lehrkräfte besonders große Begeisterung, wenn sie Spielraum bei der Gestaltung der Maßnahmen haben und ihre besonderen Fertigkeiten und Kenntnisse einbringen können.

- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4, 469–520.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (BStBKWK) (2015). *2230.1.3-K Modellprojekt „Talente finden und fördern an der Mittelschule“ (TAFF) als Schulversuch*. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 2. Juni 2015, Az.: IV.6-BS4646-6a.63 211; Amtsblatt des KM Bayern 2015, S. 115.
- Beck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Bösel, B. (2008). *Philosophie und Enthusiasmus: Studien zu einem umstrittenen Verhältnis*. Wien: Passagen Verlag.
- Catell, R. B. (1933). The Assessment of Teaching Ability. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 204–206.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Feldmann, K. A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. In P. Raymond, & J. C. Smart (Hrsg.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Evidence-based Perspective* (S. 93–144). Dordrecht: Springer.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L., Wolff, S. (Hrsg.) (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser-Zikuda, J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 187–209). Münster: Waxmann, Download: kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/1478 (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., Jacob, B. (2009a). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (S. 129–151). Dordrecht: Springer.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009b). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology* 101,3, 705–716.
- Friedl, S., Rogl, S., Samhaber, E., Fritz, A. (2015). *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft* 32, 3, 196–214.
- Gronostaj, A., Vock, M. (2014). Effekte schulischer Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung* (S. 427–440). Bern: Huber.
- Hagenauer, G., Hascher, T., Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30, 4, 385–403. Download: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-015-0250-0> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)

- Hänsel, F. (2012). Deliberate Practice: Ansatzpunkte für ein selbstbestimmtes Training. In P. Wollsching-Strobel, B. Prinz (Hrsg.), *Talentmanagement mit System* (S. 211–220). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16, 811–826.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–126). Stuttgart/Münster/Regensburg: Waxmann.
- Jaspers, K. (1919). *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin: Springer.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., Hensley, L. (2014a). Exploring Teacher Emotions. A Literature Review and an Experience Sampling Study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (S. 69–82). New York: Routledge.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., Hensley, L. (2014b). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29–38.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., Frenzel, A. C. (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review* 28, 4, 743–769. Download: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-015-9354-y> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)
- Keller, M. M., Neumann, K., Fischer, H. E. (2013). Teacher Enthusiasm and Student Learning. In J. Hattie, E. M. Anderman (Hrsg.), *International guide to student achievement* (S. 247–249). New York (u.a.): Routledge. Download: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-256884> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)
- Keller, M. M., Neumann, K., Fischer, H. E. (2014c). Enthusiastic Teaching and Its Impact on Students' Interest and Self-concept: Investigating German Physics Classrooms. In H. E. Fischer, P. Labudde, K. Neumann, J. Viiri (Hrsg.), *Quality of Instruction in Physics: Findings from a tri-national video study* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Kiso, C. J. (2020). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K., & Zorn, D. (2017). *Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen*. Bertelsmann Stiftung.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Künsting, J., Neuber, V., Lipowsky, F. (2014). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education* 31, 3, 299–322.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, München: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D., Hachfeld, A (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology* 105, 3, 805–820.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction* 18, 468–682.
- Lambach, R. (2010). Was ist Praxisforschung. Begrifflich-konzeptionelle Klärungen und Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Maykus (Hrsg.), *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag.

- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: PVU.
- Martin, E., & Wawrinowski, U. (2014). *Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. München, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martschinke, S. (2017). *Der Qualitätsstandard an Grundschulen wird sinken*. Interview vom 14.11.2017. Download: <https://www.fau.de/2017/11/news/nachgefragt/der-qualitaetsstandard-an-grundschulen-wird-sinken/> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)
- Old, J., & Sonnenburg, J. (2017). Steht sächsischen Schulen ein Qualitätsverlust bevor? – Ein Überblick internationaler Studien zur Lehrqualität von Seiten-einsteigern. *ifo Dresden berichtet* 6, 31–34.
- Oswald, F., & Weilguny, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Prenzel, A. (2013). Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 785–802). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung – Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Berlin: LIT-Verlag.
- Schmitz, E., & Voreck, P. (2011). *Einsatz und Rückzug an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Schnell, R., Hill, P. B., Esser, E. (1989). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schreiber-Neumann, W. (1989). *Lehrerenthusiasmus, Ratings, Beobachtungen als Methoden zur Erfassung von Lehrerenthusiasmus*. Düsseldorf: Schreiber-Neumann.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (2015). *Schulversuch „Talente finden und fördern an der Mittelschule“ (TAFF)*; hier: Ausschreibung. Schreiben an alle Mittelschulen vom 03.12.2014. IV.6 – BS4646 – 6a.147374 o. V. /SBB pr 1012.
- Valentin, K., Mahling, M., Eberle, T. (2018). Talentförderung an der Mittelschule. Impulse für Unterricht und Schulentwicklung. *Schulverwaltung* 41, 2, 44–47.
- Valentin, K., Quiner, M., Eberle, T. (2020a). *Jede/-r hat Begabung! Praktische Impulse für eine talent- und stärkenorientierte (Mittel-)Schule*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Download: <https://bildungspakt-bayern.de/taff-talente-finden-und-foerdern-an-der-mittelschule/> (zuletzt aufgerufen am 10.11.2021)
- Valentin, K., Quiner, M., Zink, T., Eberle, T. (2020b). *Schulversuch TAFF – „Talente finden und fördern an der Mittelschule“ 2016–2019. Gesamtbericht der Evaluation*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung und Experiential Learning.
- Weilguny, W., & Friedl, S. (2012). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele*. Salzburg: ÖZBF.
- Wößmann, L. (2003). Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 53, 21, 33–38.
- Ziegler, A., & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung* 9, 6–31.

