

**EIGENVERANTWORTUNG IM LERNPROZESS HOCHBEGABTER AN DER
CJD JUGENDDORF-CHRISTOPHORUSSCHULE KÖNIGSWINTER –
MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN SCHULISCHER ANGEBOTE UND PROGRAMME
UND IHRE AKZEPTANZ BEI DEN SCHÜLERN**

Die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter fördert seit acht Jahren hochbegabte Kinder und Jugendliche von der Jahrgangsstufe 5 bis 13. Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welcher Stellenwert in unserer schulischen Hochbegabtenförderung der Eigenverantwortung im Lernprozeß zukommt. Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung beleuchten, inwieweit wesentliche unterrichtliche und außerunterrichtliche Programme und Angebote für Hochbegabte in unserer Einrichtung angenommen werden und wie Schüler Eigenverantwortlichkeit im Lernprozeß, der hier in einem sehr weiten Sinne verstanden wird, wahrnehmen. Da sich Hochbegabung in individueller Vielfalt präsentiert und unsere Schule nicht nur eine Form der Hochbegabung kennt und fördern möchte, seien noch andere aktuelle Ansätze kurz vorgestellt, die uns in unserem Schulprogramm beschäftigen. Hierbei geht es auch um die Frage: „Integrative Förderungsform oder Separierung in besonderen Lerngruppen“? Was spricht für eine Hochbegabtenförderung mit einer Akzentuierung auf homogenere Lerngruppen und was auf Gruppen, in denen Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte gemeinsam lernen? Welche aktuellen Förderansätze nehmen Einfluß auf unsere Pädagogik? Das kurze Abweichen auf diese Thematiken soll dann die eigentliche Fragestellung nach der Bedeutung eigenverantwortlichen Lernens bei Hochbegabten mit begründen. Doch zunächst eine kurze Vorstellung unserer Schule.

1. Die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter

Als jüngstes Gymnasium des christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands (1992) verstehen wir uns als Gymnasium mit integrierter Hochbegabtenförderung und Realschule sowie Internat und Schulpsychologischer Beratungsstelle. Unser Träger hat eine über zwanzigjährige Praxis in der schulischen Hochbegabtenförderung in Deutschland. In dieser bewährten CJD-Tradition haben wir den „Förderzweig für allgemein hochbegabte Jugendliche in der Sekundarstufe II“ aus Braunschweig übernommen und weiterentwickelt. Im Sek.I-Bereich sind bereits ab der Klasse 5 sogenannte Integrationsklassen *(Gardyan, H.-J. (2000). *Integrationsklassen für hochbegabte Kinder in der Erprobungsstufe Klasse 5 und 6 an der Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter*. In H. Joswig (Hrsg.), *Begabte erkennen – Begabte fördern* (S. 201 – 218). Rostock: Universität, Philosoph Fakultät, Inst. f. Päd. Psychologie. (= ABB-Drucke 4))**. eingeführt, in denen jeweils zur Hälfte hochbegabte Kinder mit gutbegabten Gymnasiasten gemeinsam unterrichtet werden. Unsere drei pädagogischen Grundansätze (Gymnasial-, Realschul- und Hochbegabtenpädagogik) „unter einem Dach“ schaffen nicht nur Synergien, sondern bedingen von unserem christlichen Menschenbild her das allgemeine Lernziel der Akzeptanz des anderen – sei er leistungsschwach oder leistungsstark, hochbegabt oder weniger begabt. Daraus folgt die Akzeptanz auch der Leistung des anderen und damit die Atmosphäre einer leistungsorientierten Schule, ohne dabei den Wert des Menschen von der Leistung her zu definieren. In der Hochbegabtenförderung favorisieren wir statt einer frühen Spezialisierung einen ganzheitlichen Bildungsansatz. Durch methodisch-didaktische und unterrichtsorganisatorische Veränderungen entsteht ein hochbegabtegemäßer Unterricht, in dem Akzeleration und Enrichment wichtige Förderprinzipien sind. Curriculare Veränderungen bezüglich der Komplexität des Stoffes und des Abstraktionsgrades, aber auch gewisse epistemologische Ansätze gehören ebenso dazu wie projekthafte Unterrichtsformen, die vor allem in Integrationsklassen enorm wichtig sind. Im außerunterrichtlichen Bildungsbereich bieten wir den Schülern über hundert Arbeitsgemeinschaften, eine eigene Übungsfirma, eine umfangreiche Lern- und Arbeitsbibliothek mit Internetanschluß sowie eine eigene Musikschule an. *(Ab 2005 steht unseren Schülerinnen und Schülern ein „Kreativhaus“ zur Verfügung, das die Förderung aller denkbaren Ansätze von Kreativität zum Ziel hat. Neben musischen Fächern wie Musik, Tanz, Kunst, bildnerisches Gestalten sollen vor allem technische Fächer wie Mechanik, Konstruktion, EDV, elektronisches Basteln, Modell- und Roboterbau, Programmieren usw. Berücksichtigung finden.)**

Die zahlreichen Veranstaltungen des halbjährig erscheinenden Jugenddorfprogramms bestehen aus Fachvorträgen externer Experten, Exkursionen, Konzerten und Tagungen. Gleichzeitig ist dieses Programm eine wichtige Präsentationsplattform für produktorientierte Schülerarbeit. Eine frühe Selbständigkeit in der Informationsbeschaffung (Arbeitsbibliothek), aber auch Mitverantwortung und Mitgestaltung des Schullebens durch die Schüler ergänzen das Bild einer helfenden und fördernden Schule. Seit dem Schuljahr 2000 / 2001 sind wir Ausbildungsschule für Referendare des Studienseminars Troisdorf, die im Rahmen ihrer Referendarausbildung auch in der Hochbegabtenpädagogik praktisch unterwiesen werden.

2. Aktuelle Fragestellungen zur Weiterentwicklung unserer Hochbegabtenförderung

Als vor einiger Zeit unser jüngster Sextaner, der sechsjährige Lars (Name geändert) in einem Fernsehbeitrag von seinem Hobby Astronomie schwärmte, verblüffte er mit der Aufzählung von Himmelskörpern und Asteroiden. Als er seinen Lehrer, einen promovierten Physiker nebenbei fragte, ob er diese Namen kenne, schüttelte dieser nur den Kopf. In dieser kleinen Sequenz wird zweierlei deutlich: Der erwachsenen Physiklehrer machte deutlich – und das zu Recht –, daß Lars gelerntes Wissen produzierte, das eigentlich nebensächlich ist und jederzeit nachgeschlagen werden kann. Lars hingegen zeigte, was typisch für hochbegabte jüngere Kinder ist: seine enorme Merkfähigkeit in Bereichen, die ihn interessieren. Ist extremes Auswendiglernen vielleicht deswegen bei hochbegabten Kindern die Regel, weil ihrem wachen Geist kaum etwas anderes übrigbleibt, weil in ihrem Lernprozeß anspruchsvollere Strategien kaum verlangt und noch nicht vermittelt wurden?

Lars besucht inzwischen die 7E, eine „Integrationsklasse“, die zur guten Hälfte aus hochbegabten Kindern, zur anderen Hälfte aus leistungsstarken und motivierten Gymnasiasten besteht. Nicht nur in Mathematik hat er schon gezeigt, daß er natürlich viel mehr kann als Auswendiglernen. Lars ist, vorsichtig ausgedrückt, ein Kind, das in seiner kognitiven Entwicklung seinen Gleichaltrigen extrem weit voraus ist. Lars kann offenbar damit leben, dass es in manchen Fächern manchmal langweilig sein kann. Nur in Sport hat es schon einmal richtige Probleme gegeben, da er noch sehr klein ist. Das Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern ist sehr gut.

Wie sollte eine gute schulische Hochbegabtenförderung für Lars aussehen? Wie soll sie für andere junge Menschen aussehen, die in einer breiteren Definition hochbegabt sind, aber nicht wie Lars eher eine Ausnahmebegabung? Welche Aspekte, welche Förderansätze werden diskutiert, von welcher Perspektive her muß schulische Hochbegabtenförderung gedacht werden? Ich nenne vier mir aktuell erscheinende Bereiche.

1. Da ist einmal der **Erwerb der Sozialkompetenz**. Für das spätere Leben ist Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Austausch auch mit nicht hochbegabten Partnern selbstverständlich. Der hochbegabte Schüler muß sich in begabungsheterogenen Gruppen bewähren, er muß begabungsunabhängig kommunizieren und erfahren, dass dies für ihn selbst wichtig ist. Ich glaube, dass unsere „Integrationsklassen“ in der Sek I hier gute Arbeit leisten. Die Grundlagen dazu sind im „Gemeinsamen Leben“ des Jugenddorfes festgelegt: Hier hat der hochbegabte Schüler Raum für seine speziellen Interessen, hier trifft er auf Schüler der unterschiedlichsten Begabungen, hier bekommt der Schüler vermittelt, daß er wichtig und angenommen ist, aber gleichzeitig nicht immer im Mittelpunkt steht.
2. Auf der anderen Seite zeigt Lars eine eindeutige allgemeine Hochbegabung. Akzeleration und Enrichment müßten dem Denken Hochbegabter entsprechend **durch anspruchsvollere epistemologische Ansätze** ergänzt werden. Erst in der Oberstufe wird Lars in mehr oder weniger homogenen Hochbegabtenklassen den Förderzweig für allgemein hochbegabte Jugendliche besuchen, in dem ansatzweise eine Chance besteht, auch Spitzenbegabungen zu fördern: Fachübergreifende komplexe Zusammenhänge zu erforschen und zu vernetzen, divergentes Denken, generatives Wissen, Kreativitätsförderung - dies sind einige Schlagworte, die seit den achtziger Jahren in unserer CJD-Hochbegabtenpädagogik mitschwingen *(H.G.Jellen, 1989: *Differentielle Erziehung besonders Begabter. Eine Taxonomie mit 32 Schlüsselkonzepten*, Köln: Böhlau-Verlag)**. Hier wäre noch viel Arbeit zu leisten, da eine umfangreiche Curriculumrevision notwendige Voraussetzung ist, die unter den realen Bedingungen von Schule heute auch von engagierten Kollegen auf keinen Fall „nebenher“ geleistet werden kann und auch das deutsche „System Schule“ der Veränderung bedarf.
3. Daher ist die Binsenweisheit nicht zu vernachlässigen, dass auch eine Hochbegabtenschule auf das **Abitur** vorbereiten muß. Als staatlich anerkannte Schule ist nicht nur eine optimale Hochbegabtenförderung, sondern auch ein optimales Erreichen dieses Abiturs unter den allgemeinen Bedingungen des Staates und den jeweiligen Regularien des Bundeslandes wichtig. Dieser Aspekt wäre zu vernachlässigen, wenn die Einführung eines speziellen Hochbegabtenabiturs in Reichweite wäre. Dieses halte ich nach jüngsten Gesprächen im Kultusministerium für nicht gegeben, da der allgemein freie Hochschulzugang in Deutschland nicht zur Disposition steht. So ist für eine kleine Gruppe Hochbegabter mit spezifischen Problemen der staatlich normierte Weg zum Abitur nicht gerade der Königsweg.
4. Viertens wäre zu fragen, welchen Rang der **Erwerb von Expertise** in der Hochbegabtenförderung einnimmt. Sollen wir davon ausgehen, daß Lars in zwanzig Jahren als begnadeter Astrophysiker den Nobelpreis bekommt? Und muß Schule daher alles tun, daß seine astrophysikalische Kompetenz gestärkt und vertieft wird? Oder sollte man gerade, weil seine akademische Zukunft so hoch spezialisiert sein wird, in der Schule - vielleicht letztmalig - eine ganz breite Allgemeinbildung favorisieren?

In der Tat versuchen wir, durch die besondere Struktur unseres Förderzweigs in der Sekundarstufe II, **breite Allgemeinbildung** und **frühe Spezialisierung** miteinander zu verknüpfen. Ein Schüler unserer 11 entwickelte im letzten Jahr in seiner schulischen Vertiefung in der DLR Köln für diese Forschungsanstalt ein Computerprogramm, das sie befähigt, erstmalig ihr Gravitationsmikroskop weltweit anzubieten. Gleichzeitig und durchaus kompatibel mit seiner offensichtlichen Befähigung in Informatik belegt dieser Schüler im Interesse der von uns geforderten Allgemeinbildung statt der üblichen zwei Leistungskurse die LKs Englisch, Deutsch, Geschichte und Mathematik. Auch Lars, der neben anderen Interessensschwerpunkten, vor allem der Musik, die Astrophysik liebt, hat genügend Möglichkeiten zur

speziellen Wissensvertiefung. Ob der beispiellose Erfolg des extrem jungen Schülers in unserer Schule innerhalb des deutschen Schulsystems allerdings durch sein Spezialwissen zu erklären ist, darf bezweifelt werden.

Soziale Integration scheint in unserer Schule, dem Gymnasium mit integrierter Hochbegabtenförderung und Realschule, auf einem guten Weg, ob ich an die vielen gemeinsamen außerunterrichtlichen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen an Realschule und Gymnasium denke oder mir das dreiwöchige Sozialpraktikum in der elften Jahrgangsstufe vor Augen führe. Vor allem aber ist die von unserem Menschenbild her grundlegende Schumatmosphäre verantwortlich, dass ein extrem junges Kind wie Lars auf Dauer erfolgreich mit deutlich älteren Schülern lernt und lebt. In den Klassen 5, 8 und 9 lernen ebenfalls gleich junge Schüler. Neben dem erwähnten Schulklima wird hier besonders deutlich, dass die Höhe der Intelligenz nicht den Schulerfolg dieser Kinder garantiert, sondern eine mehr oder weniger ausgeprägte Sozialkompetenz der Kinder selbst letztendlich darüber entscheidet.

Epistemologische Fördermodelle, die wir seinerzeit für unsere Spitzenbegabtenförderung vorgestellt bekamen, sind mit ihrer Curriculumrevision in Richtung erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Überlegungen in der Tat nur für die Spitze des Bereichs Hochbegabung geeignet, so daß wir so weit wir vermögen epistemologische Ansätze in unsere Hochbegabtdidaktik einbauen, aber für eine totale Curriculumrevision in naher Zukunft weder die Ressourcen noch den Zeitpunkt für gekommen sehen

2. Was kann eigenverantwortliches Lernen für unsere Hochbegabtenförderung leisten?

Bei der knappen Darstellung möglicher Wege schulischer Hochbegabtenförderung gewinnt eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert *(Heinz Klippert (2001) *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag)** unser besonderes Interesse. Denn zum einen ist ein eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (EVA) durchaus in der Lage, **Grundlagen für epistemologische Vertiefungen** vorzubereiten und zu legen. Klippert betont, daß EVA auch anspruchsvolles Lernen beinhaltet, daß es sich nicht nur um das Lösen von Problemen, sondern auch um das Auffinden von Problemen und Fragestellungen handelt (Klippert, a.a.O. S. 51), daß nicht nur Sachwissen, sondern ebenso methodisch-strategisches, sozial kommunikatives und affektives Lernen eine Rolle spielt, dass auch das anspruchsvolle Auswerten von Informationen wie Analysieren, Kommentieren und Problematisieren von Sachverhalten eine Rolle spielt. (Klippert, a.a.O. S. 45).

Andererseits werden die Schüler zur **Sozialkompetenz**, zu mehr Kommunikation und Kooperation und zur Teamfähigkeit angehalten und damit bestens auf das Berufsleben vorbereitet.

Das Ziel eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens nach Klippert (EVA) ist das Erreichen folgender Schlüsselqualifikationen:

1. **Fachkompetenz** (theoretische Fachkenntnisse in den entsprechenden Wissensgebieten)
2. **Methodenkompetenz** (Lern- und Arbeitstechniken)
3. **Medienkompetenz** (überzeugende Kommunikation, Argumentation, Vortragsgestaltung, Gesprächsführungstechniken)
4. **Sozialkompetenz** (konstruktive Zusammenarbeit im Team, Kontakt- und Konfliktfähigkeit)
5. **Personenkompetenz** (spezifische Persönlichkeitsmomente: Selbstwertgefühl, Eigeninitiative, Durchhaltevermögen, Zielplanung und Zielstrebigkeit)

Es sei in Erinnerung gerufen, daß EVA nicht bedeutet, daß die Schüler sich alle Kompetenzen in Eigenregie erarbeiten müssen. Vielmehr ist der Lehrer Organisator, Lernberater, Moderator (Klippert, a.a.O. S. 39). Es existiert eine konstruktive Balance zwischen expliziter Instruktion durch den Lehrer und konstruktiver Aktivitäten der Lernenden. Direkte Instruktionen und selbstgesteuertes Lernen sind komplementär (Klippert, a.a.O. S. 60). Der Lehrer arrangiert nach wie vor den Lernprozeß, ist aber eher „Coach“ (Klippert, a.a.O. S. 62).

Wenn wir in diesem Beitrag die Eigenverantwortung im Lernprozess Hochbegabter und die Akzeptanz entsprechender schulischer Programme untersuchen wollen, bietet sich ein Zurückgreifen auf die Didaktik und Methodik des „eigenverantwortlichen Lernens (EVA)“ nach Klippert geradezu an. Am wichtigsten erscheint die Relevanz von EVA für **alle unsere Schülergruppen**. Bereits 1995 hatte ich im Resümee eines Aufsatzes über die Königswinterer Schulkonzeption zu verdeutlichen versucht, dass wesentliche Erkenntnisse unserer schulischen Hochbegabtenförderung - vielleicht in nicht gleicher Dringlichkeit oder in etwas modifizierter Weise - doch auch durchaus relevant für unsere nicht hochbegabte Schüler sind. *(Gardyan, H.-J. (2000). *Ein Akt auf dem Drahtseil: Wie macht man Begabtenförderung dem Kollegium, der Elternschaft und den Schülern schmackhaft?* 2. überarbeitete Auflage mit Nachwort. In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 232 f), Bad Honnef: Bock)** Die Folgerung kann nur darin bestehen, die „kulturkämpferische“ These „Eliteförderung – auf wessen Kosten?“ *(So der gleichnamige Titel einer Sendung des SFB „Berliner Platz“ Mitte der achtziger Jahre zum Thema. Hochbegabtenförderung)** aus der Frühgeschichte der schulpolitischen Auseinandersetzung um Hochbegabtenförderung durch die These: „Eine in die Schule integrierte Hochbegabtenförderung ist ein Gewinn für die **ganze Schulgemeinschaft**“ *(vergl. Gardyan 2000 *Akt auf dem Drahtseil* a.a.O., Seite 217)** abzulösen.

So ergeben sich durchaus **hochbegabenspezifische Förderaspekte:**

1. Hilfen zur Erlangung der ersten Schlüsselqualifikation „**Fachkompetenz**“ sind für den Aufbau von Expertise unerlässlich.
2. Die zweite Schlüsselqualifikation „**Lern- und Arbeitstechniken**“ ist in doppelter Weise relevant. Beherrscht ein Hochbegabter diesen Grundlagenbereich für eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, schafft er sich ein Stück Unabhängigkeit, wenn sein Wissensdrang einmal an schulische Grenzen stößt und ermöglicht divergentes Denken und Kreativität. Zum zweiten wissen wir alle, daß auch bei einer hohen kognitiven Begabung ein Mangel an Lern- und Arbeitstechniken dem Schüler den schulischen Leistungserfolg erschwert und sogar verhindern kann.
3. Viele Hochbegabte sehen Defizite in der dritten Schlüsselqualifikation „**Medienkompetenz**“. Seit Jahrzehnten erkennen Lehrer und Schüler in der Hochbegabtenförderung den Unterschied zwischen dem gelernten Stoff und der schriftlichen bzw. mündlichen Präsentation desselben. Auch bei uns wünscht man sich Rhetorikkurse. Seit Jahren beginnt der Aufbau von Medienkompetenz in unserer Schule in der fünften Klasse mit der Einführung von Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen.
4. Die vierte Schlüsselqualifikation „**Sozialkompetenz**“ ist die Grundlage für ein gedeihliches Miteinander hochbegabter und nicht hochbegabter Schüler in der Schule und später auch im Leben. Da durch eine problematische schulische Sozialisation es auch Hochbegabte gibt, die eher allein, als Einzelgänger oder Eigenbrötler ihren Lernprozeß gestalten wollen, ist die Aufgabe, ihnen Teamfähigkeit und Sozialverhalten beizubringen, naheliegend. Bisweilen entscheidet die Qualität ihrer Sozialkompetenz sogar über den Erfolg der schulischen Laufbahn.
5. Schließlich ist die fünfte Schlüsselqualifikation „**Personenkompetenz**“ von großer Bedeutung, wenn es gilt, Hemmungen und mangelndes Selbstwertgefühl, das ebenfalls durch eine schwierige schulische Sozialisation des Hochbegabten entstehen kann, abzubauen. Auch die bisweilen mangelnde und für den Erfolg so wichtige Anstrengungsbereitschaft bei Underachievern gehört dazu.

Auch für hochbegabte Schüler gilt, daß EVA durch **hohe Eigenaktivität intrinsische Motivation** der Schüler fördert und durch **Produktorientiertheit Erfolgserlebnisse** und damit eine positive Einstellung zur Schule zuläßt. In fächerverbindender und fachimmanenter produktorientierter Projektarbeit wie z. B. in den advanced-learning-Projekten der Jahrgangsstufen 5 bis 10 *(Gardyan, H.-J. (2000) Integrationsklassen S. 212 f.)** spiegelt sich EVA ebenso wider wie in zielgerichtetem Arbeiten bei Wettbewerben, Teamarbeit in der Übungsfirma und Sozialverhalten in integrativen Arbeitsgemeinschaften.

In der Sekundarstufe II ist Eigenverantwortung in Lernprozeß besonders in der Vertiefungsphase *(Im Förderzweig für Jugendliche mit einer hohen allgemeinen Intelligenz bestehen die Jahrgangsstufen 11 und 12 aus drei Trimestern. Das dritte Trimester besteht aus inner- und außerschulischen Enrichmentprogrammen, die unter intensiver Mitwirkung der Schüler konzipiert werden.)** eine Grundvoraussetzung. Dies gilt aber auch in der besonderen Lernleistung und der Facharbeit. Mit ein Ergebnis unserer Evaluation ist, daß auch in der Oberstufe ein großer Bedarf an Methodentraining besteht. So werden seit diesem Schuljahr Angebote in Rhetorik, Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten, Lernmethoden, Präsentationsmethoden usw. angeboten.

Als ein besonderes Beispiel eigenverantwortlichen Lernens in der Unterstufe wird abschließend das Klassenprojekt „Eine CD für unsere neuen Fünftklässler“ vorgestellt. So gut wie alle Schritte zur Umsetzung des Projektes, von der Idee, den zukünftigen Fünftklässlern zur besseren Integration eine CD anzubieten bis hin zur technischen Realisation gingen alle Schritte von den Schülern selbst aus. Mit ihren Ideen baten sie um Unterstützung beim Musiklehrer (musikalische Sequenzen wurden selbst produziert und aufgenommen) und Kunstlehrer (Das Cover wurde kreiert und eine werbekräftige Pinwandgestaltung erstellt), denn die CD-ROM sollte zum Selbstkostenpreis verkauft werden. An drei Projekttagen wurden die Schülerideen vorgestellt, begutachtet, verbessert, auf den Rechner geschrieben und schließlich auf CD gebrannt. Schüler informieren Schüler: - Skizze des Schulgeländes und viele Photos und Illustrationen

- Interviews mit Hausmeister, Sekretariat, Kiosk, Bibliothek und den zukünftigen Klassenlehrern der neuen Fünfer,
- Erläuterungen zum Umgang mit dem Vertretungsplan
- die Schulordnung umformulieren in einen freundlichen „Du-darfst-Text“,
- wichtige Erlebnisse aus dem eigenen fünften Schuljahr in Erzählungen und Berichten präsentieren und vieles mehr.

1. Auswertung

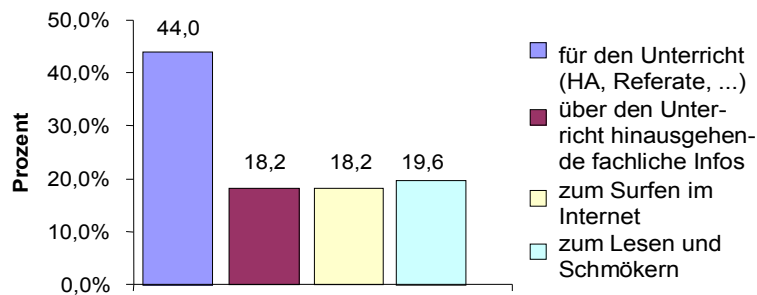
Dipl. Psych. Miriam Martini 2003: Selbstverantwortung im Lernprozess Hochbegabter an der CJD Jugenddorf- Christophorusschule Königswinter

Da die Auswertung unserer Schülerbefragung nach der Akzeptanz unserer schulischen Angebote und Programme durch unsere Psychologin noch nicht abgeschlossen ist, können erste Bewertungen zu folgenden schulischen Angeboten gemacht werden:

1. **Im Unterricht**
 - a. **Lern- und Arbeitsbibliothek (steht allen Schülern offen)**
 - b. **Facharbeit (verpflichtend für alle Sek. II-Schüler)**
 - c. **Vertiefung (besondere Enrichmentphase nur für Schüler des Förderzweiges der Oberstufe)**
2. **Außerunterrichtlicher Bereich**
 - a. **Wettbewerbe (freiwillig)**
 - b. **Wahlpflichtarbeitsgemeinschaften (verpflichtend)**

Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 E bis 13 E, d.h.: In der **Oberstufe** getestete Hochbegabte, (35). In der **Sek. I** enthält die Summe der E-Klassen zur guten Hälfte hochbegabte Kinder und Jugendliche (120). Insofern kann die Auswertung zum jetzigen Zeitpunkt nur Tendenzen angeben und keine signifikanten Ergebnisse liefern

Nutzung der Arbeitsbibliothek

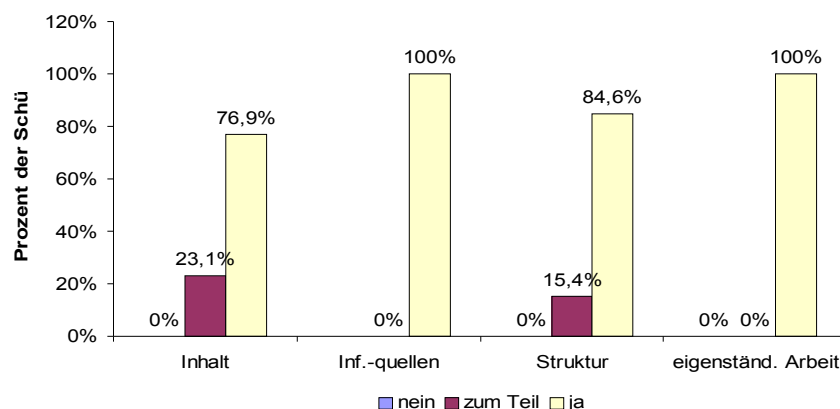


Über 60 % der Arbeitsbibliotheksnutzer geben an, für den Unterricht, für Hausaufgaben, Referate oder fachliche Infos die Arbeitsbibliothek zu benutzen. Allerdings nutzt etwa nur ein Drittel die Arbeitsbibliothek wöchentlich oder mehrfach wöchentlich. Möglicherweise ist die Bibliothek zu wenig attraktiv. Dies würden zahlreiche Verbesserungsvorschläge, was weitere Computerarbeitsplätze und Fachbücher angeht, bestätigen.

1b. **Facharbeit**

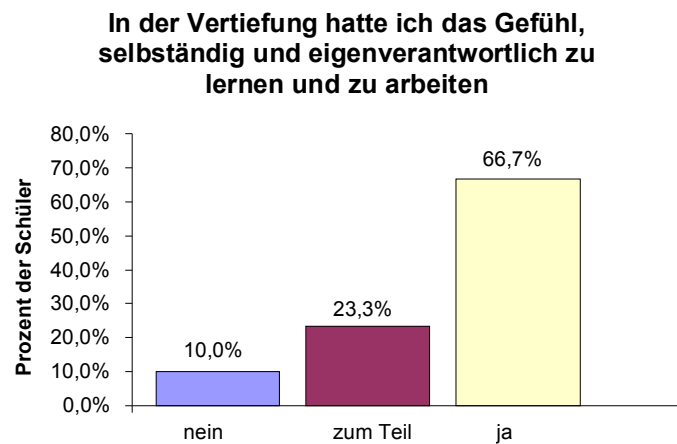
Wie zu erwarten, schätzten die befragten Schüler ihre Eigenverantwortung bei der Erstellung der Facharbeit sehr hoch ein.

Eigenverantwortung in der Facharbeit



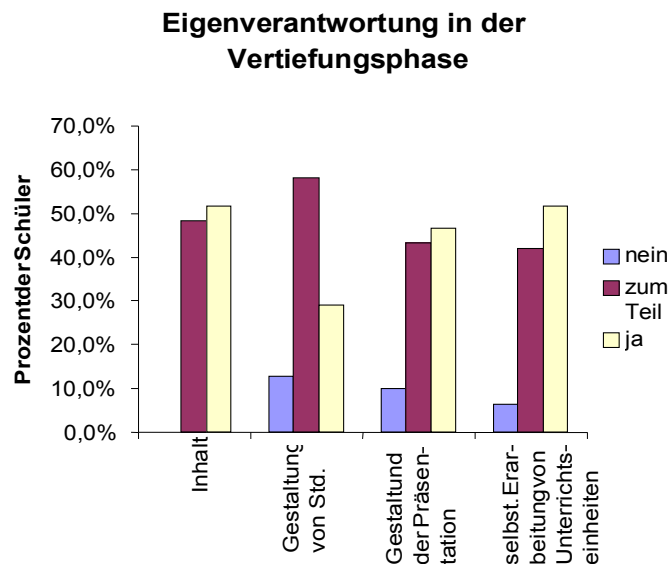
1c. **Vertiefung**

Zwei Drittel aller Schüler bejahen vorbehaltlos, daß sie in der Vertiefung das Gefühl hatten, selbständig und eigenverantwortlich zu lernen und zu arbeiten.



Die wahrgenommene Eigenverantwortlichkeit in der Vertiefungsphase differiert bezüglich Inhalt, Gestaltung einzelner Stunden, Gestaltung der Präsentation und der selbständigen Erarbeitung von Unterrichtseinheiten wie folgt

Sie zeigt eine von Schülern deutlich wahrgenommene überwiegende Eigenverantwortlichkeit in der Vertiefungsphase.



Außerunterrichtlicher Bereich

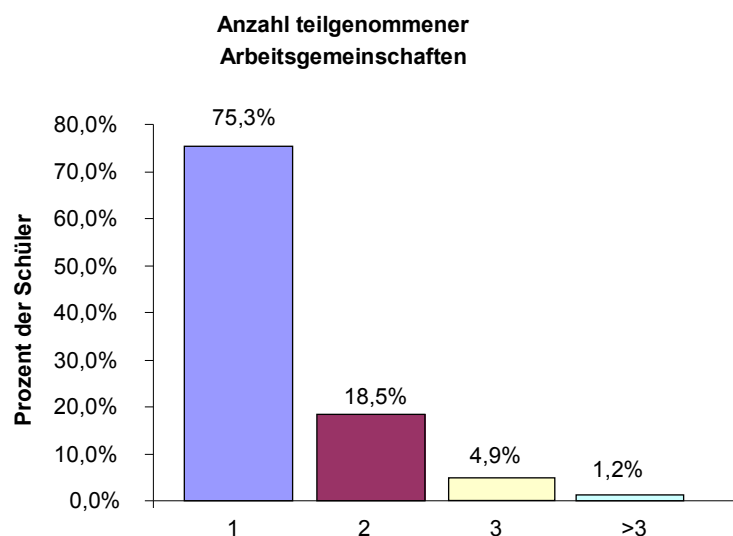
2a. Wettbewerbe und sonstige Gruppenaktivitäten

An die dreißig recht unterschiedliche Wettbewerbe wurden von Schülern genannt, wobei sowohl der Wunsch nach mehr Wettbewerben als auch die Befürchtung, zeitlich sich zu überfordern, zum Ausdruck kam.

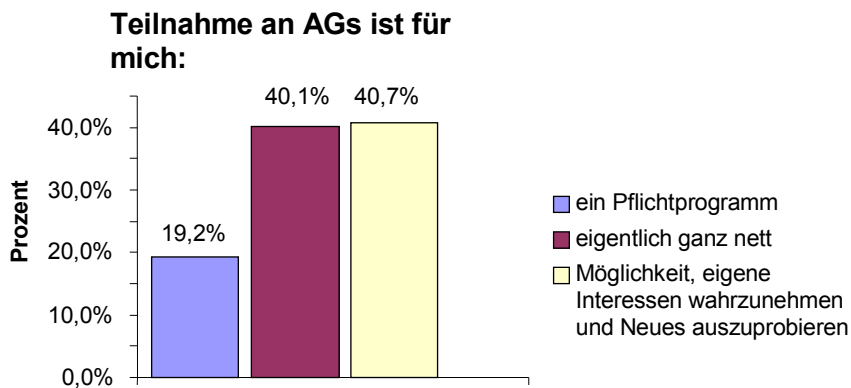
W01: Teilgenommene Wettbewerbe	Anzahl der Schüler
→ Kängurutest	64
→ Mathe-Olympiade	32
→ Türme für Pisa	6
→ Chemie-Olympiade	4
→ Physik-Olympiade	3
→ Jugend musiziert	3
→ Bundesfremdsprachenwettbewerb Latein	2
→ A-Lympiade der Mathematik,	2
→ Bundeswettbewerb Mathematik	2
→ Gestaltung einer Homepage	2
→ Internetrallye	2
→ Französischer Lesewettbewerb	2
→ Schulbanker: Bankenplanspiel	1
→ Fremdsprachenwettbewerb Spanisch	1
→ Jugend forscht I	1
→ Bundeswettbewerb Fremdsprachen Chinesisch	1
→ Fremdsprachenwettbewerb,	1
→ Wettbewerb der Sanitäter	1
→ Geschichtenwettbewerb	1
→ Theaterwettbewerb	1
→ Musische Festtage	1
→ Musizierende Jugend	1
→ Wettlauf der Farben	1
→ Malwettbewerb	1
→ Robolab First Lego League (Regional- und Bundesebene)	1

2b. Wahlpflichtarbeitsgemeinschaften

Da alle Schüler eine Arbeitsgemeinschaft belegen müssen, ist interessant, daß vierzig Schüler zwei oder mehrere AGs gewählt haben, die überwiegend auch Gelegenheit zu integrativem gemeinsamen Lernen und Arbeiten bieten. (Grafik 3).

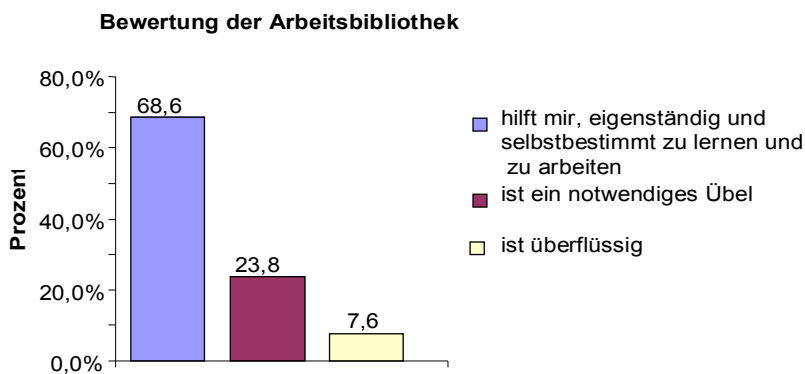


Durchweg positiv ist auch das Ergebnis, wie Schüler die Teilnahme an den AGs einschätzen, zu denen sie immerhin verpflichtet sind. Über achtzig Prozent sehen die Teilnahme an den AGs positiv



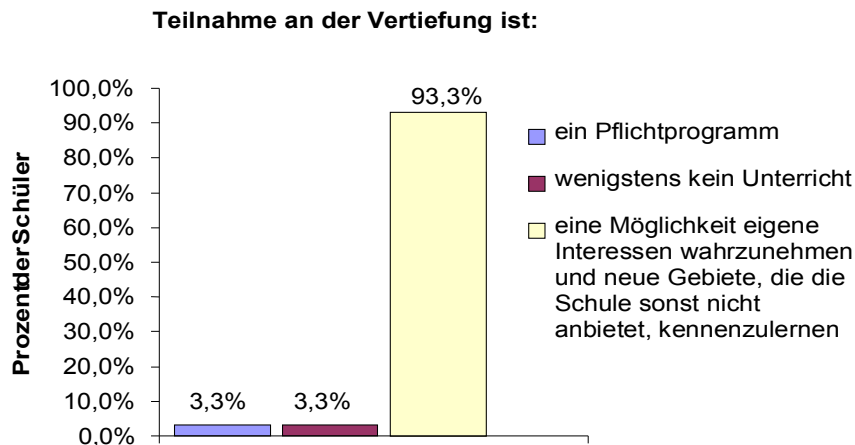
Zahlreiche Vorschläge, wie mehr Gestaltungsmöglichkeiten in den AGs wurden gemacht. Der Wunsch der gemeinsamen Vorbesprechung mit dem Lehrer bezüglich des genauen Themas, aber auch AG-Pläne und –Ablauf mitbestimmen zu können, sind durchgängig.

Wie nimmt der Schüler die Möglichkeiten, Eigenverantwortung zu übernehmen, wahr?



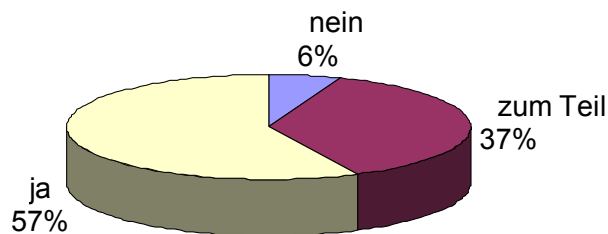
In Bezug auf die Arbeitsbibliothek antworten mehr als zwei Drittel, daß sie dort Hilfen zum eigenständigen und selbstbestimmten Lernen und Arbeiten erhalten, wobei allerdings erinnert werden muß, daß nur ein gutes Drittel der hochbegabten Schüler die Arbeitsbibliothek intensiv nutzt .

Das positive Abschneiden der Vertiefungsphase überrascht nicht



Die Frage, ob die Schule zur Eigenverantwortung für das eigenen Lernen und Arbeiten auffordert, wird nur von sechs Prozent abgelehnt.

**Ich werde in der Schule aufgefordert
Eigenverantwortung für mein Lernen und
Arbeiten zu übernehmen!**



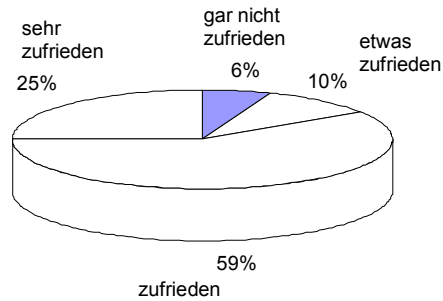
Allerdings ist der Wunsch an die Schule, sie solle stärker die Verantwortung für das eigene Lernen und Arbeiten dem Schüler überlassen, für ein Drittel der Schüler nicht gegeben. Auf die Frage, **für welche Bereiche wünsche ich mir mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit, und wie soll das dann aussehen**, gab es über sechzig Antworten, wobei quasi alle Fächer und auch außerunterrichtliche Bereiche erwähnt, Projekte und Freiarbeit gefordert wurden. Mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit wurden auch in integrativen Gruppierungen gefordert: „in denen ich mich oft langweile“, „extra Projekte vom normalen Kurs“, „Differenzierung für Klassen, in denen die Klasse sehr stark mit ihrem Wissen auseinanderght“

Auf die Frage „**ich wünsche mir, daß nur das Ziel des Lernprozesses vorgeben wird; wie ich dann dahin komme, bleibt mir selbst überlassen. Für welche Bereiche wünsche ich mir das?**“, sind ebenfalls an die sechzig Antworten eingegangen, wobei immer wieder verstärkt Wünsche nach Projektarbeit und Referaten, nach Projekt- und Gruppenarbeit, aber auch nach einer Erweiterung der Vertiefungsphase vorkamen. Ein Schüler aus einer unteren Klasse bemerkte: „Für Aufgaben in der Schule nicht sagen, wie man es machen soll!“ oder die etwas ausformuliertere Variante „Lehrer sollten nur Hilfestellung geben; es ist wichtig, selbständig arbeiten zu können.“ Aber auch die Grenze eigenverantwortlichen Lernens wird erwähnt „Gefahr, daß dann einige gar nichts mehr machen; Kontrolle sehr wichtig.“ Klippert wird von diesen Schülerantworten bestätigt.

Die überwiegende Anzahl der Schülerantworten und ihr Wahlverhalten bei den Fragen zeigen, daß Eigenverantwortung im Lernprozeß bei den meisten hochbegabten Schülern einen hohen Stellenwert genießt und durchaus fortentwickelt werden sollte. Auch wenn zum jetzigen Zeitpunkt keine abschließende Einschätzung vorgenommen werden kann, fühlt die Schule sich in ihren Angeboten und Konzepten bestätigt, sieht aber Handlungsbedarf, den Anteil des EVA durch systematisches Schülertraining und entsprechende Lehrerfortbildungen zu vergrößern. Besonderes Augenmerk muß auf Seiteneinsteiger gerichtet werden, wenn sie nicht oder kaum an Eigenverantwortliches Lernen herangeführt wurden. Interessant ist die Tendenz, dass das Verlangen hochbegabter Schüler unserer Einrichtung nach eigenverantwortlichen Lernen und Arbeiten in separierten „reinen“ Hochbegabtengruppen stärker ist als in integrativen Unterrichts- und Arbeitsformen.(!)

Zum Schluß die Frage, wie der einzelne Schüler insgesamt mit seiner Schule zufrieden ist.

Insgesamt bin ich mit meiner Schule:



Erfreulich, daß nur sechs Prozent gar nicht zufrieden sind. Anhand der letzten Grafik wird deutlich, daß durchaus eine Korrelation zwischen der wahrgenommenen eigenen Verantwortung und der (positiven) Einstellung zur Schule besteht., die allerdings durch weitere Auswertungen noch erhärtet werden muß.

Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Eigenverantwortung und der Einstellung zur Schule

