Zur Betreuungsqualität von besonders begabten Kindern und Jugendlichen in mentoriellen Kursmodellen

Bild: http://www.lsr-ooe.gv.at/begabtenfoerderung/

Mag.Dr. Rupert SODL ,
St. Georgen 26.11.2014

Coaching, Mentoring

- Begriff „Coaching“:
  - Bezeichnungskraft weitgehend verloren
  - hohe semantische Elastizität (s. Fatzer et al. 1999, S.105)
- Begriff „Mentor“: (s. Fatzer et al. 1999, S.107)
  - ein lebens- und arbeitserfahrener persönlicher Berater
  - Qualität der Seniorität, des Erfahrungswissens
  - in Zeiten der Turbulenz hilft der „Mentor“ nicht
- „Coach“ = „Kutscher“ und Betreuer der Pferde … Fürsorge, Herausforderung, Pflege und Betreuung, Konfrontation, Unterweisung und Antrieb zur Leistung
- In der Domäne des Sports: Sicht auf Leistungssteigerung.
- Definition nach Looss 1997: „Coaching ist die professionell betriebene, personenzentrierte Einzelberatung von Menschen zu der Frage, wie diese in schwierigen Situationen ihre berufliche Rolle handhaben.“
  (siehe Fatzer et al. 1999, S.109)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede Coaching und Mentoring

Gemeinsamkeiten

- im Profit-Bereich entwickelt, dort primäre Anwendung
- Analyse der Wahrnehmung der Aufgaben, Gestaltung der Rolle
- Rolle des Beraters als Zuhörer und Gesprächspartner
- Beschäftigung mit dem Praxisfeld des Klienten
- Abgrenzung von der Psychotherapie
- Selbstmanagementfähigkeiten des Klienten müssen funktionstüchtig sein
- Karriere- und Lebensberatung
- Beziehungsaufnahme und -gestaltung als Ziel

(siehe: http://www.coaching-report.de/definition-coaching/modelltheoretischer-hintergrund/coaching-vs-mentoring.html , zuletzt aufgerufen 19.11.2014)

Unterschiede Coaching und Mentoring

Coaching	Mentoring
- Zielgruppe: Personen mit Managementaufgaben	- Zielgruppe junge bzw. neue Organisationsmitglieder
- externe und interne Berater	- Mentor immer intern, ein erfahrenes Organisationsmitglied
- zwischen Coach und Klient Beziehungsgefälle unerwünscht	- zwischen Schützling und Mentor ein klares Beziehungsgefälle
- Der Coach ist als Prozessberater qualifiziert und verfügt über eine Methodenvielfalt	- Der Mentor berät hauptsächlich vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der Organisation
- Meist hohe Kosten bei den Varianten mit externem Coach	- Nur organisationsinterne Kosten durch die Zeit für die Beratung

Unterschiede Coaching und Mentoring

Coaching	Mentoring
- Neutralität des externen Coach	- Angehöriger der Organisation Mentor ist nie unabhängig
- Freiwilligkeit als Voraussetzung	- Freiwilligkeit nicht immer gewährleistet
- Hilfe zur Selbsthilfe als Ziel - I.d.R. mittelfristige Betreuung eines Klienten	-Andauernde Beratung meist ohne festes Ende - Langfristige Betreuung

(siehe: http://www.coaching-report.de/definition-coaching/modelltheoretischer-hintergrund/coaching-vs-mentoring.html , zuletzt aufgerufen 19.11.2014)

Coachingvarianten

- **Gruppencoaching** für kleinere Teams, max. 15 Personen Probleme: Hemmschwellen, Synergieeffekte, Zweifel am Konzept, Keine Notwendigkeit?, Einzelcoaching unter Zeugen, Gegenseitige Behinderung,… (vgl. Rauen, 2005, S.127)
- **Teamcoaching** : Entwicklung von Teams, Großer Einfluss des Coaches, Agieren auf mehreren Ebenen,
- **Projektcoaching**
- **TeleCoaching, OnlineCoaching, E-MailCoaching**
- Einteilung nach den Kriterien (vgl. Fatzer et al. 1999, S.110f) **Anlass -- Tiefgang** -- **Inhalt** -- **Dauer, Ziel, Aufwand eines Coachings**…

Zu Qualitätskriterien im Coaching

Qualitätsstandards – z.B. des Deutschen Bundesverbandes Coaching e.V. (www.dbvc.de).

Strukturqualität (Ausstattung)

Prozessqualität (Handlungen, zur Zielerreichung)

Ergebnisqualität (Grad des erreichten Erfolges)

- Diese drei Qualitätsdimensionen sind unabhängig voneinander bedeutsam.
- Insgesamt weisen Heß & Roth (2001) den drei Qualitätsdimensionen über 50 Kriterien zu.

(siehe: http://www.coaching-report.de/definition-coaching/qualitaetskriterien.html , zuletzt aufgerufen 19.11.2014)

Mentoring - Qualitätsstandards (1)

Erster Kriterienkatalog 2005 – 2008 in Anbindung an das Forum Mentoring e.V.

Drei Qualitätsbereiche:

Institutionelle Voraussetzungen

Programmelemente

Mentoring-Beziehung

(vgl.: Kamm, 2012)

Mentoring - Qualitätsstandards (2)

Ad Institutionelle Voraussetzungen

- Prozessorientierte Konzeptentwicklung
- Ressourcenplanung
- Öffentlichkeitsarbeit
- Qualitätsmanagement

Ad Programmelemente

- Auswahl
- Rahmenprogramm
- Qualifizierung
- Netzwerkaufbau

(vgl. Kamm, 2012)

Mentoring - Qualitätsstandards (3)

Ad Mentoring-Beziehung:

- **Formen** des Mentoring
  one-to-one, Gruppen- oder Peer-Mentoring
- **Bedingungen** der Mentoring-Beziehung
  Freiwilligkeit, Hierarchiefreiheit, definierter Zeitraum, persönlicher Kontakt, Verbindlichkeit, Vertraulichkeit, Vereinbarungen (über Erwartungen)
- **Matching**
  Berücksichtigung von Wünschen/Erwartungen, Profilbögen
- **Inhalte** des Mentoring-Prozesses
  persönliche Entwicklung, übergreifendes Ziel: Begleitung

(vgl. Kamm, 2012)

Mentoring - Qualitätsstandards (4)

Aktuelle Fragestellungen:

- In welcher Form lassen sich Mentoring-Systeme in das System Schule integrieren?
- Wie können gleichzeitig die Qualität der Angebote und ihre spezifische Ausgestaltung gesichert werden?

(vgl. Kamm, 2012)

Qualitätsbereiche: Beratungsprozess, Beratungsablauf (1)

Qualität ist ein **politischer Begriff**, den jede Organisation mit Blick auf ihr spezielles Umfeld und für jeden Arbeitsbereich unterschiedlich zu definieren hat. … Erst wenn diese Klärungen vorliegen, können qualitätssichernde Instrumentarien definiert und eingeübt werden.
(siehe Fatzer et al. 1999, S.126)

(1) Qualität und Beratungsprozesse: (siehe Fatzer et al. 1999, S.117)

Schon der **Anlass** muss mehreren Bedingungen genügen!

-> es ist eine in der Person des Betroffenen liegende Schwierigkeit

-> Betroffene erlebt die Schwierigkeit im täglichen Arbeitsvollzug

-> mit eigenem Aufwand veränderbar

-> Vorgeschichte, Rollenproblem, Einflussfaktoren explizit besprochen.

Qualitätsbereiche:
Beratungsprozess, Beratungsablauf (2)

(2) **Transparenz und Klarheit der Coachinganlässe**

Soviel Transparenz wie möglich und soviel Diskretion wie nötig

- Seit wann besteht die Rollenschwierigkeit…
- Wer und was hat sie verursacht
- Warum ausgerechnet jetzt beratungswürdig?
- Wie kommt es dass sie sich von einem Coaching Abhilfe versprechen
- Angenommen, Coaching wäre noch nicht erfunden, was würden sie dann tun?

(3) **Das Umfeld**

zwischen „Selbstverständlichkeit“ bis hin zum Gegenpol „wir-können-alles-alleine-schaffen“.

(siehe Fatzer et al. 1999, S. 127-129)

Qualitätsbereiche: Beratungsprozess, Beratungsablauf (3)

(4) **Die Werkzeuge**
Ein guter Beraterpool von ausgewählten Coaches und andere etablierte Handhabungsformen

(5) **Die Steuerung des Beratungsablaufes im Einzelfall**

- Mit dem Klienten: Problemhintergrund, Erwartungen, Zeitaufwand, sonstige Spielregeln (…) besprechen
- Mit dem Berater: Thema, organisatorischer Hintergrund, Person und Rolle des Klienten, …
- Mit dem Vorgesetzten: ggf. Problemlage, Ziele und Erwartungen,…
- Nach Abschluss des Coachings gemeinsames Gespräch mit Vorgesetztem und Klient nützlich

(siehe Fatzer et al. 1999, S.130)

Qualitätsbereiche: Expertiseerwerb (4)

- „Förderung kann auch darauf abzielen, dass Kinder ihre Fähigkeiten in *einem* bestimmten Bereich in heraus-ragende Leistungen umsetzen“ (Arnold u. Preckel, 2011, S.174)

  lt. Ziegler 2004, S.135 fünf wichtige Faktoren:
  - ein hohes eigenes Anspruchsniveau in Bezug auf Leistungen
  - die Wertschätzung hoher Leistungen
  - das Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit
  - gute Lerntechniken sowie
  - eine hohe Leistungsmotivation (dieser Faktor hat die größte Bedeutung)

  -> d.h. Forderung nach einem fachlich guten Unterricht, sowie eine intensive und langjährige Übungsphase.

Qualitätsbereiche: Expertiseerwerb (5)

- **Üben** (sog.: Deliberate Practice) spielt entscheidende Rolle bei der Umsetzung eines hohen Potenzials, d.h. aber auch **Beziehung**/Kontakt zum Kind
  (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.174)
- Im Prozess des Expertiseerwerbs müssen zwei Anforderungen bewältigt werden.
  - zum einen die **Strukturierung** des Lernprozesses
  - und zum anderen die Aufrechterhaltung der **Motivation** des Kindes (Gruber 2006)
- Problem bei ganz frühem Starten: Wechsel des Themas im Jugendalter
- Hochbegabungsmodell von Heller zeigt u.a., dass für einen optimalen Förderertrag Umwelt- und Personenmerkmale zusammenpassen müssen.
  (Schneider und Stumpf 2006). (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.174ff)

Ziele – Förderung (1)

- „angemessene Förderung von zentraler Bedeutung“ „im Lauf der Jahre teilweise unrealistische Erwartungen bei den Eltern wahrgenommen.“ (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.158)
- Fassen Förderung indes weiter auf: „Förderung erfolgt vor allem im Kontakt und in der Begegnung mit Bezugspersonen“ (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.160)
- **Förderung so, dass Kinder in ihrer ganzen Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden und es ihnen und auch ihrer Umgebung gut geht**
- zitieren Rost: Die individuelle Förderung kommt grundsätzlich zu kurz. (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.160)
- Diese Vorgangsweise setzt die Bereitschaft sowie die strukturellen und persönlichen Möglichkeiten voraus, auf verschiedene Kinder individuell einzugehen! (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.161)

Ziele – Förderung (2)

- Umgang mit Diversität, Unterschiede sind normal, Vielfalt zulassen, Heterogenität mitdenken.
- „Grundsätzlich ist daher bei jeder Förderung wichtig , dass sie den Kindern die Erfahrung vermittelt, in jedem Fall wertvoll zu sein – egal was die Kinder in welchen Bereichen leisten.“(siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.162)
- Förderung kann und muss nicht perfekt, sondern passend sein. (Gerd F. Müller 2005) in Arnold u. Preckel, 2011, S.161.
- kein „Fördermarathon“, dem sich viele Eltern und Fachkräfte aussetzen (lt. Maier 2010)
- auf das Machbare begrenzen
- Jungen Kindern einen Überblick über Bereiche geben Ältere Kinder haben tw. ihren Begabungsbereich entdeckt

(vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.163)

.

Ziele Förderung (3)

Projekte zur Förderung Hochbegabter sollten ….

- mit anderen Angeboten (Kiga, Schule) **verknüpfbar** sein
- bzgl. Durchführung **nachhaltig** geplant sein
- bzgl. Aufnahme **nicht nur an formale Kriterien** (Tests,..) hängen
- Möglichkeiten zu verschiedenen **Sozialformen** bieten (allein, in begabungshomogenen Gruppen, im Klassenverband,…)
- Kinder in die Lage versetzen, sich **selbst Anregungen** zu suchen und ihre Förderung aktiv mitzugestalten
- zu den **individuellen Voraussetzungen** und Bedürfnissen des Kindes passen (Stabilität)
- sollten in ein sinnvolles Gesamtkonzept eingebettet sein und dass auch die Bedürfnisse und Grenzen der Eltern Beachtung finden.

(siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.167ff)

Ziele Förderung (4)

Merkmale hilfreicher Ziele: (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.238,239)

- klein einfach tatsächlich erreichbar
- positiv formuliert
- bedeutsam für alle Beteiligten
- beschreiben den Beginn neuer Verhaltensweisen

- Das Ergebnis: Zielbezogene Problemlösung plus Lerneffekt.
- Merkmal „guter“ Coachings (vgl. Fatzer et al., 1999, S.123)

→ die Problemsicht selbst ist eine andere geworden
Klient hat etwas über seine Art und Weise gelernt, eine Situation als Problem zu beschreiben

-> Zugewinn an Lösungspotenzial für das „Problem“

-> auch ein Lerneffekt, der darüber hinausreicht.

Qualitätsbereich: Mentor (1)

Bedeutung und **Spielregeln** eines Mentors:

- Vorbild und Rollenmodell
- Begleiter/in und Ratgeber/in
- ermöglicht Kontakte und öffnet Türen
- gibt wohlwollend, ausreichend und kritisch Feedback
- ist selbst Lernende/r
- an Vereinbarungen halten
- Missverständnisse sofort klären
- keine schnellen Lösungen forcieren
- Unterschiede akzeptieren
- Angemessene Erwartungshaltung
- Beziehung pflegen/ strukturiert arbeiten

(siehe Folie 10 von: http://www.university-partners.de/fileadmin/user_upload/downloads/Forum_4_Praesentation.pdf Helga Rudack Univ. Bochum, Forum Mentoring e.V., aufgerufen 20.11.2014)

Qualitätsbereich: Mentor (2)

- Coaches lassen sich nicht mit Hilfe einiger persönlicher „Eigenschaften“ auswählen, entscheidender ist die „Passung“ zwischen Berater, Klient Organisation und Thema.
- Vorerfahrungen werden oft von Coachs verlangt, weil man glaubt dass es dann leichter/besser zu einer guten „Passung“ kommen kann, was aber nicht stimmen muss.
- Sogenannte „gute“ Coachs sind daran erkennbar, dass sie:
  - Aufträge rasch ablehnen, deren Nichtgelingen sie erahnen
  - auf den einzelnen Auftrag nicht angewiesen sind und deswegen wählen können
  - ihre Kriterien parat haben, nach denen sie wählen
  - dem Klienten rasch ermöglichen, eine Wahl zu treffen
  - niemals um diesen oder jenen Auftrag „baggern“

(vgl. Fatzer et al. 1999, S.124,125)

Qualitätsbereich: Coach (3)

(siehe Fallner, 2010, S.67)

Gute Coaches	Schlechte Coaches
Kontakt- und begegnungsfreudig	Haben ein technologisches Verhältnis zum Einsatz von Methoden
Stellen sich rollenklar als echtes Gegenüber zur Verfügung	Verschanzen sich hinter guruhaftem Experten-tum oder windelweicher Beliebigkeit
Eröffnen andere Sichtweisen und zeigen neue Wege auf	Haben starre Konzepte und spulen ihre oder fremde Programme ab
Sind zum offenen und respektvollen Dialog fähig	Neigen zu Besserwisserei und Überheblichkeit
Arbeiten kontinuierlich an der eigenen Entwicklung	Sind manchmal „echt fertig“, weil sie sich für fertig halten
Sind neugierig und kreativ	Denken insgeheim „das hab‘ ich doch alles schon mal gehört“
Haben Mut zu Risiko und Konfrontation	Verwechseln „Fairplay“ mit „Friedhöflichkeit“

Qualitätsbereich: Coach (4)

(vgl. Fallner, 2010, S.67f)

- Coachingkompetenz muss man lernen
- Talent allein reicht nicht
- ausgewählte Kriterien/Kompetenzen:
    - Arbeit an sich selbst
    - Berufs- und Lebenserfahrung
    - Professionalisierte Sozialkompetenz
    - Ständige Entwicklungs- und Auseinandersetzungsbereitschaft

Qualitätsbereich:
Bausteine guten Coachings- bzw. Mentorings (5)

1) Aufbau einer Beziehung: (vgl. Tolhurst, 2012, S.25)

- Verstanden und wertgeschätzt fühlen
- Kommunikation ist zentral; Vorsicht auf Sprache
- Offene Kommunikation nur bei guter Beziehung mögl.

Ziel: Lernender baut Vertrauen auf, dass ihm zugehört wird

2) Zuhören und Lernen:

- Verzicht auf Wertung, Nonverbales beachten, Zusammenfassung, Reflexion, Empathie,…

Ziel: mit aktivem Zuhören verstehen was Lernender sagt

3) Das effektive Fragen:

- Um das Verständnis zu verbessern, zu sehen ob sich der Lernende erinnert/etwas versteht, um Fragen zu klären, um Meinung des Gegenübers zu erfahren

Qualität: Die Beziehungsebene (1)

- Beginnt beim Zustandekommen der Beratungsbeziehung: Kontaktprozess , Rollenverteilung im Vorfeld.
  (vgl. Fatzer et al. 1999, S.119)
- Der erste Schritt gelingender Förderung besteht darin, mit einem Kind so in Kontakt zu treten, dass es seinem Gegenüber mit Offenheit begegnen kann.
  Wir können uns sich dann am besten auf ein Gegenüber einstellen, wenn wir das Gefühl haben, als Person nicht in Frage gestellt zu werden. (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.165)
- „Förderung findet immer in und auf der Basis von Beziehungen statt“. Die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson entscheidet maßgeblich über Nutzen und Erfolg der Förderung.“ (vgl. Fatzer et al. 1999, S.120)

Qualität: Die Beziehungsebene (2)

- Ein wichtiger Wirkfaktor gelingender Förderung liegt in einer guten **Passung** zwischen den Menschen und Maßnahmen.
- Für hochbegabte Kinder sind eine hohes Leistungsmotiv und häufig auch ein ausgeprägtes Autonomiestreben zentral.
- Wenn sich hb. Kinder als kompetent, sozial eingebunden und autonom erleben, dann entwickeln Kinder aus sich heraus Motivation.
- Fokus auch darauf, ob die äußeren Rahmenbedingungen es überhaupt ermöglichen, individuell auf einzelne Kinder einzugehen….. personelle Ausstattung, Qualifizierung der agierenden Personen, inhaltlicher Rahmen
- Irritationen steigen mit der Zahl der Beteiligten

(vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.166ff)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (3)

(siehe Strobl, 2009, Boja-Fachtagung, S.1)

- wesentliches Merkmal des Jugendalters -> Jugendliche suchen sich außerhalb der Familie Bezugspersonen.
- diese für das Individuum bedeutsamen Personen dienen als Rollenmodell und erweitern den Erfahrungshorizont.
- Der Einfluss dieser Personen nimmt im Jugendalter zu.
- In dieser Personengruppe gibt es sog. „Mentor/innen“, die eine besondere Beziehung zum Jugendlichen haben.

Drei Kernelemente charakterisieren Mentor/innen:

(1) mehr (Lebens-)Erfahrung als der Mentee,

(2) bietet Anleitung mit dem Ziel, die Entwicklung des Mentees zu fördern

(3) Mentor und Mentee haben eine emotionale Verbindung, die durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet ist

(Freedman, 1992 in Strobl, 2009)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (4)

Wie stehen diese Personen in Beziehung zu Jugendlichen?

- Im Durchschnitt sind Mentor/innen um 6-8 Jahre älter als der Mentee (Strobl, 2006; Preiß, 2006; Leitner, 2009; Simon, 2009; Hartl, 2009).
- Ältere Jugendliche (ab 16) haben vermehrt erwachsene Mentor/innen - Jüngere Jugendliche (bis 16 Jahre) häufig auch Peers als Mentor/innen (Strobl, 2006; Preiß, 2006; Hartl, 2009).
- Peer-Mentor/innen (Vorteile):
  - Austausch auf symmetrischer Ebene,
  - vergleichbarem Erfahrungshintergrund und dadurch ein besseres in der Situation des Mentees Einfinden.
- Austausch mit erwachsenen Mentor/innen verläuft auf einer asymmetrischen Ebene, jedoch liegt gerade in diesem Vorsprung der Vorteil von erwachsenen Mentor/innen. (siehe Strobl, 2009, Boja-Fachtagung, S.2)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (5)

- rund Zweidrittel der Jugendlichen wählen eine Person des gleichen Geschlechts als Mentor/in.

  -> Identifikation, Rollenvorbild

  (Strobl, 2006; Preiß, 2006; Leitner, 2009; Simon, 2009; Hartl, 2009).

Wie entsteht eine Beziehung zwischen Jugendlichen und Mentor?

- Beinahe die Hälfte der Jugendlichen lernen ihre/n Mentor/in über die Familie kennen, ein Drittel über Ausbildung bzw. Beruf und andere über ihre Freizeit bzw. den Freundeskreis (Leitner, 2008).
- Gerade wenn diese Unterstützung von Seiten der Eltern fehlt, suchen sich Jugendliche eine Mentor/in zur Kompensation dieses Mangels.

  (Zimmerman et al., 2005) (siehe Strobl, 2009, Boja-Fachtagung, S.2)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (6)

Merkmale für die Beziehungsqualität:

- Bestehen einer emotionale Bindung und Nähe zwischen Mentor/in und Mentee (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002),
- Mentor/in ist empathisch, Vertrauen besteht. (Rhodes, 2005)
- Regelmäßiger, häufiger Kontakt, eine Beziehung, die über ein Jahr andauert (DuBois et al., 2002) sind zentral.
- Für einen Einfluss auf die sozial-emotionale, kognitive und Identitätsentwicklung eines Jugendlichen, gilt vor allem Vertrauen als wesentliche Voraussetzung. (Rhodes, 2005)
- Als wesentlichen Vertrauensgrund geben Jugendliche die Verschwiegenheit an und die Gewissheit, dass der/die Mentor/in die Selbstenthüllungen nicht ausnützt oder gegen sie verwendet. (Hartl, 2009)

(siehe Strobl , 2009, Boja-Fachtagung, S.2f)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (7)

Merkmale für die Beziehungsqualität:

- Jugendliche zeigen Peer-Mentor/innen im selben hohen Ausmaß Vertrauen wie erwachsenen Mentor/innen. Mädchen mehr als Jungen .
- Jugendliche offenbaren gegenüber ihren Mentor/innen ihre Gefühle und Gedanken häufiger, als dass sie z. B. um Hilfe oder Feedback bitten (Hartl, 2009).
- Jugendliche sprechen zwar gerne über Probleme mit dem/der Mentor/in, aber sie bitten nicht gerne direkt um Hilfe. Ursache hierfür könnte sein, dass sie sich in ihren Autonomiebestrebungen eingeschränkt sehen könnten bzw. „zugeben“ müssten, dass sie noch Hilfe benötigen.

(siehe Strobl , 2009, Boja-Fachtagung, S.2f)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (8)

Merkmale „guter“ Mentor/innen aus Sicht der Jugendlichen:

unterstützt, hört zu, vertraut, gibt Rat und Informationen, ist Kamerad und fordert heraus (Leitner, 2008), hat Verständnis, Einfühlungsvermögen, ermutigt, hat Erfahrung. (Strobl, 2006; Preiß, 2006)

Drei Komponenten hinter diesen Merkmalen: (vgl. auch Ryan & Deci, 2002)

1. … dem Jugendlichen Verbundenheit ermöglichen
2. … dem Jugendlichen ein Gefühl der Kompetenz vermitteln: Raum geben sich selbst auszuprobieren, seine Fähigkeiten zu trainieren und dabei ermutigt.
3. …ermöglichen, dass der Jugendliche sich selbst als Quelle seines eigenen Verhaltens wahrnimmt, Selbstwirksamkeit zu erleben. (siehe Strobl, 2009, Boja-Fachtagung, S.3f)

Qualität: Die Beziehungsarbeit (9)

Wie können Mentor/innen nun die Entwicklung fördern?

- viele gemeinsame Aktivitäten setzen und hohes Interesse an den Zielen und Beziehungen des Jugendlichen hat (Strobl, 2006).
- gerade die Unterstützung scheint ein sensibles Thema im Jugendalter zu sein, da Jugendliche nicht gerne direkt um etwas Bitten.
  Zentral wäre daher – „Hilf mir, ohne mich merken zu lassen, dass du mir hilfst“.
- Mentor/in soll ermutigen und Ressourcen und Erfahrungen zur Verfügung stellen, sodass der Jugendliche seine Probleme selbständig lösen lernt.

(siehe Strobl, 2009, Boja-Fachtagung, S.4)

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (1)

- Förderung soll der Entwicklung der gesamten Persönlichkeit dienen und daher sowohl auf Stärken als auch auf Schwächen abzielen.

Möglichkeiten zur Unterstützung eines positiven Selbstbildes (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.147)

- Vereinfacht: Selbstbild eines Menschen ist die Folge eines äußeren und inneren Bewertungsprozesses
- Menschen mit geringem Selbstwertgefühl schauen zuerst auf die äußere Bewertung durch andere und ordnen sie dann innerlich ein. Vorteilhafter ist die umgekehrte Reihenfolge.
- eine Veränderung der ungünstigen Bewertungsabfolge von außen nach innen in die selbstwertdienlichere Bewertung des innen nach außen kann trainiert werden. (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.148)

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (2)

Eine Zielvorstellung wäre (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.149f) :

(1) Kind entwickelt eigenen Maßstab dafür, mit welchem Ergebnis es zufrieden sein kann.

(2) Dieser Maßstab wird mit Bezugsperson oder Menschen der Umgebung abgeglichen.

(3) Vergleich innen mit außen: Skala beibehalten oder leicht ändern.

- Wichtig: Kinder entwickeln einen Gütemaßstab für ihre Leistung, d.h. sie können einschätzen, was ihren Möglichkeiten und den Erwartungen und Anforderungen der Umwelt entspricht.
- statisches und dynamisches Selbstbild
  Fähigkeiten stabil vs. Fähigkeiten veränderbar
- Lob: lobe den Vorgang – nicht den „schlauen Kopf“

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (3)

- **Lob** wirkt sich positiv aus, wenn es die Prozesse bzw. die Anstrengung würdigt. (s. Arnold u. Preckel, 2011, S.153)
- **Lob** wirkt sich eher negativ aus, wenn es sich auf relativ stabile Eigenschaften (etwa Begabung) bezieht
  Gefahr: Kinder meiden risikoreiche, schwierige Aufgaben. Denn ein Misserfolg könnte die getroffene („stabile“) Aussage in Frage stellen (-> „Bin doch nicht so schlau…“)
- Verunsicherung: Heftiges **Lob** für die Beantwortung von für „leicht“ gehaltene Aufgaben.
  -> „Was traut er/sie mir nur zu?“
  Fähigkeitsniveau des zu Lobenden berücksichtigen!
- Manche hb. Kinder begreifen, dass **Lob** meist ein hierarchisches Gefälle auslöst.
  Tipp: …beschreiben, was das Verhalten oder die Fähigkeit des Kindes bei ihnen auslöst! (s. Arnold u. Preckel, 2011, S.153)

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (4)

- **Selbstbild** bzw. **Selbstkonzept** ist in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlich
- **Selbstbewusstsein** und **Selbstwert** sind Teile des SK. Selbstbild im Alltagsverständnis: Menschen haben ein (positives) Bild ihrer Person und ein sicheres Auftreten im Kontakt mit anderen Menschen, sie wissen um sich selbst. (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.139f)
- **Selbstwahrnehmung** wird durch Erfahrung mit der jeweiligen Umwelt und durch die jeweiligen Interpretationen dieser Erfahrungen durch die Person gebildet. (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.141)
- Allgemeines SK ist ein Gesamtbild, eine globale Bewertung der eigenen Person; (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.142)

  akademisches Selbstkonzept – soziales SK
  emotionales SK – körperliches SK.
  -> hierarchisch und mehrdimensional.

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (5)

- Akadem. SK: leistungsbezogen schulisch fachspezifisch
- soziales SK: Bild des Menschen von sich in Bezug auf den Kontakt mit anderen
- emotionales SK: welche Gefühle ein Mensch als typisch für sich einschätzt, mit welchen Gefühlen das Bild der eigenen Person verbunden ist; Selbstwertgefühl
- körperliches SK: Einschätzung der eigenen körperlichen Erscheinung, Attraktivität, das eigenen Aussehen

- Das Selbstkonzept oder Selbstbild einer Person entsteht vor allem durch Erfahrungen mit der jeweiligen Umwelt und deren Interpretationen durch die Person selbst oder anderer Personen. Generell „lernen“ Menschen das Bild von sich im Laufe ihrer Entwicklung. Die Quellen sind vielfältig:
  Lernen aus der Beobachten, direkte Merkmalszuschreibungen, soziale Vergleiche (mit dem Alter), Oberhypothesen und eigene Rückschlüsse,….. (siehe Arnold u. Preckel, 2011, S.143)

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (6)

- Hochbegabte Kinder sollten angesichts ihrer Fähigkeiten ein sehr positives Bild von sich haben ….. so könnte man meinen.
- Auf der anderen Seite gibt es aber auch die Ansicht, dass hb. Kinder weniger selbstbewusst sind.
  Etwa, weil sie in einer Vielzahl von Situationen die Erfahrung machen, nicht der Norm d.h. den Erwartungen ihrer Umwelt zu entsprechen. (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.137)
- Das akad. SK ist entsprechend der tatsächlich höheren intellektuellen Leistungsfähigkeit bei hb. Kindern i.d.R. höher ausgeprägt als bei durchschnittlich begabten Kindern. (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.146)
- Hochbegabte Jugendliche übertreffen ihre durchschnittlich begabten Peers auch im allgemeinen Selbstkonzept bedeutsam…. ABER bezüglich der wahrgenommenen Beliebtheit bei den Gleichaltrigen schätzen sie sich etwas niedriger ein. (Marburger Hochbegabtenprojekt von Rost 1993).

Qualität: Persönlichkeitsentwicklung (7)

- Manche Untersuchungen weisen darauf hin, dass hb. Jugendliche selbst offenbar ein positives Bild von ihren hohen Fähigkeiten haben, aber gleichzeitig befürchten dass ihre Peers diese eher negativ einschätzen. (Fiebig 2004, S.286)
- Generell nimmt das Selbstwertgefühl bei den meisten Kindern mit zunehmenden Alter etwas ab.
  Am deutlichsten war dieses Absinken bei begabten Mädchen auf der weiterführenden Schule zu beobachten.
- Hochbegabung hat generell einen überwiegend positiven Einfluss auf das Selbstkonzept des Kindes in verschiedenen Altersstufen… (vgl. Arnold u. Preckel, 2011, S.147)
- Für etliche Fördermaßnahmen sind positive Auswirkungen auf das SK dokumentiert
  (Hoogeveen, van Hell, Verhoeven, 2009 in Arnold u. Preckel, 2011, S.147)

Projekt „Sprungbrett“ (Mentoring - 1)

Projekt: Sprungbrett, Uni Salzburg (s. Mackinger, 2014, S.53)

- Kinder treffen sich **rund eineinhalb Jahre** lang mit Lehramts-studierenden mit ähnlichen Begabungen und Interessen
- über Steckbriefe und über wissenschaftlich fundierte Fragebögen wird die „**Passung**“ optimiert..
- Fragebögen erfassen die Einschätzung der **Lehrer** inwieweit die Chance der Schüler auf Zugang zur Bildung erschwert ist bzw. inwieweit die Schüler ein gutes **Entwicklungspotenzial** aufweisen (zB. Anstrengungsbereitschaft, Eigeninitiative,..)
- **persönliche Gespräche** über Motivation, Gewissenhaftigkeit, und das Verantwortungsbewusstsein
- **Identitätsentwicklung** von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund: das Bewusstmachen und Akzeptieren von verschiedenen Aspekten des Selbst (zB ich bin ein Mädchen und technisch versiert und musikalisch und große Schwester) eine vielseitige und **stabile Identität** fördern.

Projekt „Sprungbrett“ (Mentoring - 2)

- Mentor/innen werden geschult: Kinder anzuregen, neugierig zu sein, die verschiedenen Aspekte des Selbst zu reflektieren und sich möglichst wenig von vorgegebenen Stereotypen und Gruppenzugehörigkeiten einengen zu lassen.
- So finden Mädchen, die in ihrer Familie keine **Rollenmodelle** für naturwissenschaftliche oder technische Berufe haben, vielleicht durch die Mentorin eines. Es kann auch sein, dass ein Studium außer Acht gelassen wird, weil noch niemand aus der Familie eine Hochschule besucht hat.
  Das neue Rollenmodell der Mentorin/des Mentors kann somit auch neue (Bildungs)Wege eröffnen
- Die angehenden Lehrerinnen vom Projekt „Sprungbrett“ lernen in ihrer Mentoringausbildung, wie sie ihren Mentees eine autonomiefördernde Umgebung bieten können, in der sie ohne Bewertung über das eigene Selbst nachdenken dürfen. (s. Mackinger, 2014, S.53/54)

Projekt „Sprungbrett“ (Mentoring - 3)

- Das ist ein erster Schritt der Aufbau einer guten, offenen und ehrlichen Beziehung
- Forschung zeigt, dass nur Mentoringprogramme mit ausreich. professioneller Begleitung sowie wissenschaftl. und theoret. Fundierung wirkungsvoll. (Du Bois et al 2002)
- Die Mentor/innen setzen sich damit auseinander, wie sie die Lernsituationen optimal gestalten und als Rollenmodell Einblicke in ihr Leben geben können.
- 2x im Monat nehmen die Mentorenpärchen gemeinsame Aktivitäten, die drei Facetten abdecken sollten:
  - gemeinsamer Spaß (zu Beginn wesentlich)
  - die Persönlichkeitsentwicklung des Mentees
  - Entfaltung von Potenzialen (in einer fortgeschr. Phase)
- Seit Okt.2012 haben 6 Mentorenpärchen (2.3.Klasse Unterstufe) abgeschlossen; derzeit 28 Pärchen betreut;

(vgl. Mackinger, 2014, S.54/55)

Zu den Wirkungen (1)

- Enrichmentmaßnahmen:
  - Der Wert von Enrichmentmaßnahmen liegt vor allem in der Förderung der Lernfreude und Motivation.
  - Die Auswirkungen auf den sozial-emotionalen Bereich sind in der Regel zumindest neutral, häufig sogar positiv. Aber: negativ: verpassen Unterrichtsstoff, wichtige Ereignisse in der Klasse verpassen,
  - Herkunftsklasse des Kindes informieren
  - Gewinn für die begabten Kinder vor allem in den Bekanntschaften und Freundschaften zu Mädchen und Jungen mit ähnlichen Interessen und Fähigkeiten, die sie in den Kursen knüpfen können.

(s. Arnold u. Preckel, 2011, S.184)

Zu den Wirkungen (2)

Wirkungseinschätzungen von Coaching aufgegliedert in Kriterien und nach Klient und Coach: (lt. Rauen 2005, S.59-75)

-> Reflexion: Veränderung des Verhaltens …

-> Persönlichkeitsentwicklung: Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, Motivation, Akzteptanz…..

-> Verbesserung interpersonaler Beziehungen …..

-> Steigerung des Wohlempfindens ….

-> Veränderungen im beruflichen Bereich …..

-> Veränderungen im privaten Bereich …

-> Negative Effekte durch das Coaching …

-> …

Zu den Wirkungen (3)

Laut Rauen 2005, S.59-75 mit Regressionsanalysen:

Prädiktor-Variablen: Veränderungsmotivation, Beziehung, Zielkonkretisierung

Kriteriumsvariablen: Kognitive Wirkungen, Emotionale W., Verhaltensbezogene W., Zielerreichung, Zufriedenheit.

Zusammenhänge: (s. Rauen 2005, S.69-70)

„Beziehung & Zielkonkretisierung“ klären 30% der Varianz von „kognitiver Wirkung“

„Beziehung“ klärt 19% der Variation von „Zielerreichung“

„Beziehung & Zielkonkretisierung“ klären 48% der Varianz von „Zufriedenheit“ (Beziehung hat stärkeren Einfluss)

Tele-Mentoring (1)

- **Begriffe: Tele-Mentoring , Virtual-Mentoring, E-mentoring**
- Erste Gedanken: (vgl. Kinscher 2012)
  - Distanzen durch moderne Kommunikationsmittel wie Email, Internet, Telefon, Handy, Videokonferenzen, Apps usw. überbrückt.
  - Vorteile: die Unterstützung ist orts- und zeitunabhängig
    die Überbrückung von räuml./zeitl. Distanz
    Organisation und Dokumentation des Prozesses
    Wissensmanagement
    Inhalte kumulativ weiterentwickeln
    Entwicklung von Medienkompetenz
  - Nachteil: rein virtuelles Mentoring wäre nicht zielführend, deswegen regelmäßige Präsenzphasen

Ein Beispiel: Tele-Mentoring (2a)

Organisation der Mentoringtermine

- Ein festgelegter Termin „Fragen und Antworten“
  für Interessenten - Unverbindlich!
  (Telefonkonferenz 1 h, Anmeldung per Email)
- Vier festgelegte Termine: Gruppen Mentoring
  (gemeinsame Telefonkonferenz je 1h30min)
- Individuelles Mentoring: 4x nach individueller Absprache
  (jeweils 1h, telefonisch)

Programm (….)

Weiterer Ablauf:

- 6 Stunden Mentor Coaching in der Gruppe
  (4 Telefonkonferenzen zu je 1.5 Stunden)

Ein Beispiel: Tele-Mentoring (2b)

Beispiel: Organisation der Mentoringtermine

- 4 Stunden Einzelmentorcoaching per Telefon: Auswertung & schriftliches Feedback zu je einer 30 minütigen Aufzeichnung/oder zum live Mithören eines Ihrer Telefoncoachings (je 2 Stunden)
- 1 Stunde Telefonkonferenz: gemeinsames „Q&A“ zum Programm, Ablauf, Erwartungsklärung
- Bestätigung der 10 benötigten Mentor Stunden

Ihre Investition

- Motivation und rege Teilnahme
- xxx € zzgl. MwSt.

(siehe: http://www.crossculturalcoaching.de/11.html 19.11.2014)

Tele - Mentoring: Werkzeuge (3)

Beispiele für Software, Tools: (siehe Kinscher, 2012)

- Lernplattformen Moodle oder eCampus
- Virtual Classroom mit Adobe Connect
- ePortfolio mit Mahara
- Lehre – Wiki

Weitere Aspekte:

→ Avatars?
→ Gamifikation? Game based Learning?
→ Patches?
→ Social Ranking? (vgl. Highscorelist)
→ Fun & Recreation Area
→ Videoconferencing-Tool

Tele - Mentoring: Werkzeuge (4)

Beispiel: „**ePortfolios mit Mahara“** besteht aus:

- Artefakten (Inhalte, externe Ressourcen und Medien)
- Ansichten (Sammlung von Artefakten)
- einer umfassenden Zugriffskontrolle
- Gruppenbereich mit Mitgliederübersicht
- Foren
- Dateiupload
- Individueller Bereich mit eigenem Profilbereich bestimmt Zugriffseinstellungen, das eigene Datenverwalten
- Blogfunktionen stehen zur Verfügung
- Vorlagen für biografische Informationen

(siehe Kinscher, 2012)

Soziale Lernplattformen (1)

- Lernplattformen als Orte im Internet, die Ressourcen für das Lehren und Lernen bereitstellen
- häufigste Aktivität auf Lernplattformen, ist oft das Einstellen und Verteilen und von Dokumenten und Lernressourcen

  (vgl. Petschenka & Engert, 2011).
- seltener gelingt es, eine soziale Lernsituation auf der Plattform zu gestalten, wo gemeinschaftlich an Aufgaben gearbeitet wird, wo Gruppen beschäftigt sind.
- *Zunehmend Web 2.0-Werkzeuge, um mit Materialien und Dokumenten – auch mit Anderen – zu arbeiten und diese dort verfügbar zu machen* *(s.a. Conole & Alevizou, 2010)* *(siehe Kerres et al, 2011, S.1)*

Soziale Lernplattformen (2)

- Soll man als Bildungsanbieter auf Web 2.0 Plattformen setzen? Gibt es eine Verschiebung, von formellen Bildungsanbietern hin zu offenen Bildungsangeboten, auf sozialen Plattformen im Netz?

Was ist „Soziales Lernen“?

- vgl.: *soziale Netzwerke (XING, Facebook,…) und Social Media Plattformen (wie YouTube, Slideshare, ...).*
- *So entstehen große Mengen an Ressourcen für das Lernen … und die interessant sind für solche Lernprozesse, die nicht an eine lehrende Institution gebunden ist: autodidaktisch, selbst-gesteuert, in sozialen Netzwerken und im Austausch von Wissen „peer-to-peer“.*
- Lebenslanges Lernen: die Bedeutung solcher Formen von Lernaktivitäten für Individuen, Organisationen und die Gesellschaft zunehmend erkannt: Zugang zu kulturellen Wissensressourcen, zur Teilhabe an gesellschaftlicher Wissenskommunikation. (siehe Kerres et al. 2011, S.2)

Soziale Lernplattformen (3)

- „Soziales Lernen“ kann sich auf unterschiedliche Sachverhalte beziehen:
  - auf einen bestimmten Lerngegenstand und Lehrziele, die mit dem Erlernen von Sozialverhalten zusammenhängen (Rollenübernahme, Gesprächsführung, Empathie, Respekt,…)
  - auf eine bestimmte didaktische Methode: z.B. das kooperative Lernen
  - auf verschiedene technische Medien und Werkzeuge, die den kommunikativen Austausch der Lernenden unterstützen (vgl. Haake, Schwabe, & Wessner, 2011): z.B. Wikis oder Videokonferenzen,…
  - auf eine bestimmte Lernorganisation und das Lernen in einem sozialen Kontext / mit anderen Menschen („peers“).

(siehe Kerres et al. 2011, S.2ff)

Soziale Lernplattformen (4)

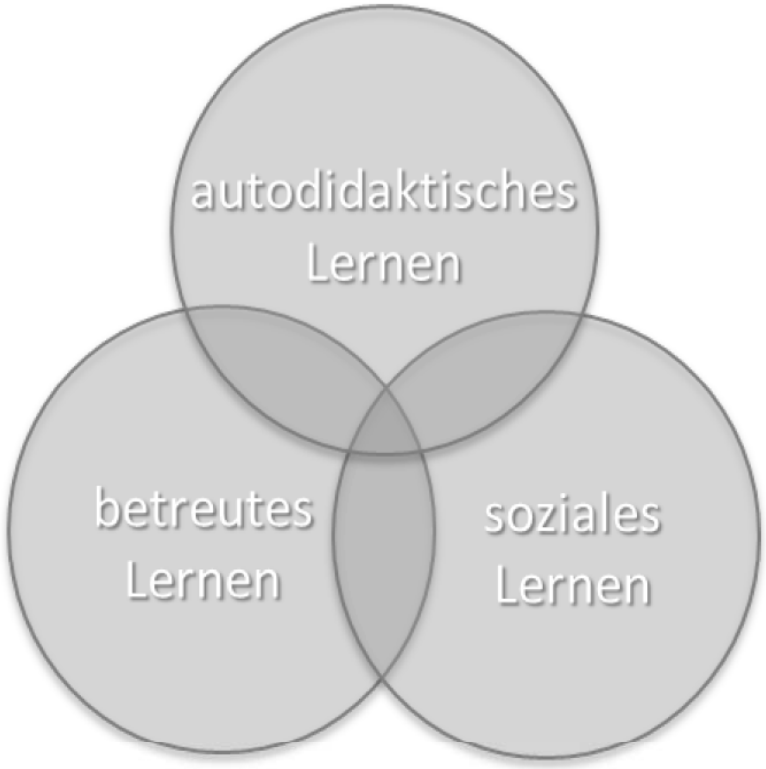


Abbildung 1: Varianten der Lernorganisation

Abb.1: siehe Kerres, 2011, S.4

- Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen sind fließend
- Das Soziale Lernen kann dabei von einer lehrenden Instanz betreut werden oder nicht.
- Soziales Lernen wird im Folgenden als Variante der Lernorganisation diskutiert und ist damit nicht identisch ist mit einer didaktischen Methode oder gar bestimmten technischen Medien.

(siehe Kerres, 2011, S.4)

Soziale Lernplattformen (5)

- Das Besondere daran:
  Durch das soziales Lernen in Communities und im Internet, durch Wissens- und Kommunikationsplattformen und soziale Netzwerke finden Menschen zunehmend alternative Wege des Lernens – zum Teil ohne jegliche institutionellen Formen der Strukturierung und Betreuung.
- Siemens (2009) Lernen als eine Aktivität der Netzwerkbildung, wo verfügbare Wissensbestände aufgegriffen und durch neue Verknüpfungen im Netzwerk rekonstruiert werden. Online-gestützte Verfahren der Wissens(re)konstruktion stellen solches Wissen immer wieder dem Netz und damit Anderen (oder Allen) zur Verfügung.

(siehe Kerres, 2011, S.5f)

Soziale Lernplattformen (6)

DREI Perspektiven für künftige Lernplattformen

1) Verzicht auf die klassische Lernplattform

Die konsequente Nutzung von Web 2.0-Werkzeugen kann mit einem vollständigen Verzicht auf eine Lernplattform einhergehen.

- Die Lehrperson kann dabei etwa folgendermaßen vorgehen (s.a. Conole & Alevizou, 2010)
  - Eigene Dokumente und Materialien werden auf eine Plattform, wie Scribd oder Slideshare, eingestellt.
  - Verfügbare Materialien werden auf Plattformen wie YouTube oder Flickr gesucht.
  - Verweise auf alle relevanten Materialien werden mit einem Bookmarking-Dienst, wie z.B. Diigo, gespeichert.

(s. Kerres et al. 2011, S.6)

Soziale Lernplattformen (7)

- Den Lernenden wird die Bookmark-Liste per E-Mail zugesendet. Sie bilden zusammen mit der Lehrperson eine Gruppe im Bookmarking-Dienst, um weitere Materialien und Fundstücke zu teilen und gemeinsam zu verwalten.
- Alternativ dazu kann die Lehrperson eine eigene Webseite für den Kurs einrichten, zum Beispiel über einen kostenlosen Blog-Dienst, und die Verweise dort einstellen.
- Oder die Lehrperson lädt zu einem Wiki (wie z.B. Etherpad) ein, in der sie die Verweise einträgt und die Lernenden auffordert, weitere Materialien und Fundstücke dort einzutragen.
- Schließlich könnte sie (Teile) dieser Dienste auch zusammenführen auf einer Anwendungs-Suite im Internet, wie Google Apps (für Education), Microsoft Live oder Zoho Apps. (siehe Kerres et al. 2011, S.6)

Soziale Lernplattformen (8)

→ Dieses Szenario ist auch dort möglich, wo eine engere persönliche Beziehung zu den Lernenden besteht, wie z.B. in der Schule …

→ Das eigentliche Management des Kursablaufes, die zuverlässige Vereinbarung von Terminen, Prüfungen und die Notenvergabe, die persönliche Kommunikation – auch bei Problemen – kann face-to-face erfolgen.

→ Das Arbeiten mit Web 2.0-Werkzeugen erfolgt parallel dazu und erfordert nicht zwingend einen Ort im Internet, der als zentrale Anlaufstelle für die Organisation der Lehr-Lernaktivitäten dient.

(siehe Kerres et al. 2011, S.6)

Soziale Lernplattformen (9)

DREI Perspektiven für künftige Lernplattformen

2) Community-Werkzeuge

Alternativ können Lernangebote, die stark auf eine sozial-kommunikative Komponente setzen, primär auf einer Community-Plattform statt auf einer Lernplattform realisiert werden. Es existiert eine Fülle an Anbietern. ….
Man stellt Informationen über sich ein und kann Informationen über Andere einsehen. Es lassen sich Beiträge und Materialien einstellen, kommentieren und oft auch bewerten. Andere Personen können als „friends“ gekennzeichnet werden und man kann Gruppen bilden, in denen man sich mit Anderen austauscht.

3) Soziale Lernplattformen

… Charakteristika… Spezifika… a) b) c) d)

(siehe Kerres et al. 2011, S.7f)

Soziale Lernplattformen (10)

a) *Aktivitäten im Fokus*

Das System macht sichtbar, wer die Lernenden und Lehrenden sind, und zeigt ihre Aktivitäten: Kooperatives Lernen

Erfolgsfaktoren müssen gegeben sein:

(vgl. Fischer, Heinz Mandl, & Todorova, 2009)

- die Lernenden benötigen eine gewisse Zeit des Kennenlernens, wo sich wechselseitige Erwartungen entwickeln.
- Voraussetzung ist, dass sich grundlegendes Vertrauen bildet
- Gemeinsames Lernen im Austausch funktioniert nicht, wenn die Personen vollständig anonym bleiben würden.
- Beim Online-Lernen ist es damit ebenfalls erforderlich, dass die Lernenden (und Lehrenden) sich zu einem gewissen Maße „kennen“ müssen bzw. sollten.

(siehe Kerres et al. 2011, S.8)

Soziale Lernplattformen (11)

- Es muss eine Motivation entstehen, warum die Lernenden Interesse an einem Austausch empfinden
  -> einerseits durch entsprechende Aufgabenstellungen
  -> andererseits, dass sich in der Interaktion Interesse entwickelt, mit bestimmten Personen zusammen zu arbeiten bzw. zusammen zu sein.
- Dabei ist z.B. nicht wesentlich:
  -> bürgerlichen Namen bekannt sind, es reicht auch eine pseudonyme Identität aus
  -> Foto der Person ist nicht wesentlich, es sollte lediglich ein Bild (oder ein Avatar) vorliegen, das die Person einstellt
  Eine virtuelle Identität, die für die anderen Lernenden einen Wiedererkennungseffekt hat.

(siehe Kerres et al., 2011, S.9)

Soziale Lernplattformen (12)

b) Permeabilität: Durchlässigkeit der Plattform zum Internet

- Der geschützte Lernraum bietet gerade aus pädagogischer Sicht zunächst wichtige Vorteile …. aber:

Einbinden externer Ressourcen!

Kopieren in „meine Lernplattform“? – Rechtlich ok? Beschwerlich! - Warum nicht Link legen?

Feeds von externen Quellen auf der Lernplattform einbinden, so erhalten die Lernenden regelmässig die neuesten Beiträge der Feeds angezeigt … externe Informations- und Nachrichtendienste oder wissenschaftliche Zeitschriften lassen sich so einbinden.

(siehe Kerres et al. 2011, S.9f)

Soziale Lernplattformen (13)

- **Durchlässigkeit nach Außen:** Die Lernplattform soll zunächst einen geschützten Raum bieten, in dem Lernende Fehler machen, etwas ausprobieren…können, was nicht dauerhaft und für Alle sichtbar im Internet verbleibt. Dennoch kann überlegt werden, ob und an welchen Stellen es förderlich ist, Informationen aus der Lernplattform „nach Außen“ verfügbar zu machen.

c) Abbildung von sozialen Beziehungen

- In der Lebenswelt sind Menschen in verschiedenen Rollen Mitglieder in mehreren sozialen Gruppen.
  In jeder Gruppe habe ich „Bekannte“, die mir näher stehen (…). Gruppen bilden hier ein spezifisches Konzept, um soziale Gemeinschaften und Beziehungen auszudrücken.

(siehe Kerres et al. 2011, S.10f.)

Soziale Lernplattformen (14)

- Aus der Theorie der sozialen Identität von Tajfel (1982) lässt sich ableiten, dass ein menschliches Bedürfnis existiert, Gruppen zuzugehören.

  - **Verbale Kommunikation:** Die Menschen innerhalb der Gruppe müssen Wege finden, sich kommunikativ auszutauschen und zu verständigen. (Audio- und Videokonferenz, (Video)Beiträge in Foren..)
    Es dominiert weiterhin die textbasierte Kommunikation.

  - **Arbeiten mit Artefakten**

- In Lernplattformen werden Gruppen üblicherweise mit Kursräumen gleichgesetzt. Community Building beinhaltet mehr als den fachlichen Austausch. Es geht auch um die persönliche und emotionale Ebene, die Anteilnahme und Wertschätzung, die etwa durch einfache Formen der Bezugnahme („Danke für den Hinweis!“) ausgedrückt wird.

(s. Kerres et al., 2011, S11f)

Soziale Lernplattformen (15)

d) Optionen für Privatheit

- Wir können dabei **drei Grade** der Öffnung unterscheiden:
  Private Lernaktivitäten …. nur dem Lernenden und viell. der Lehrperson zugänglich.
  Teilweise private Lernaktivitäten …. sind beschränkt sichtbar für Mitglieder einer sozialen Gruppe, deren Mitglieder definiert und bekannt sind, etwa eine Schulklasse
  Öffentliche Lernaktivitäten …sind für „Alle“ sichtbar

Wofür?
- ***Inhalte erfassen***
- ***Inhalte beitragen***
- ***Leistung zeigen***

(s. Kerres et al., 2011, S12-15)

Soziale Lernplattformen (16)

Nachsätze:

- Oft ist in Communities bei mehreren tausenden Teilnehmenden nur ein kleiner Anteil sehr aktiv und füllt die Community mit Leben.
  Insofern ist es schwer, diese Phänomene übertragen zu wollen auf kleinere (Lern-) Gruppen im Kontext etwa von Lehrgängen. Gerade dort fällt es oft schwer, Lernende auf Lernplattformen zum Austausch und zu sozialer Kommunikation zu motivieren.
- Auch wird man eine Reihe von Fällen finden, in denen solche sozial angelegten Lernumgebungen nicht zielführend sind, etwa wenn es um die eng vorstrukturierte Vermittlung von Fakten-, Konzept- und Regelwissen geht.

(siehe Kerres et al. 2011, S.15f)

Die Zukunft hat schon begonnen
- Talente 2.0 an der TAAK -

- An der TAAK Schloss Traunsee gibt es einige Mentoring-Kurse auf div. Feldern
  (Nachfrage seitens SuS kann nicht völlig befriedigt werden)
- Ziel vs. Herausforderung:
  Systemisches Mentoring vs. Oö ist ein flächiges, landschaftlich hoch strukturiertes Bundesland
- Talente 2.0 nutzt die Schulkenntnisse der SuS hinsichtlich der Lernplattformen (Moodle)

Talenteakademie Schloss Traunsee

Leitung und Ansprechpartner:

Dipl. Päd. Jörg Kurzwernhart
ECHA-Diplom

Tel.: 0664 8557739
e-mail: joerg.kurzwernhart@lsr-ooe.gv.at
Fax: 07612 6241518

Leitung-Stellvertreterin:

Dipl. Päd. Erika Racher
Hauptschullehrerin, ECHA-Diplom

Die Zukunft hat schon begonnen
- Talente 2.0 / HyQ -

- Drei Säulen:
  - > Präsenzkurse an der TAAK (wie bisher)
  - > Mentoringkurse für SuS (wie beschrieben)
  - > E-Mentoringkurse für SuS mittels „Talente 2.0“
- Daher Neu-Strukturierung aller Kursangebote
- Orientierungsphase –> Vertiefung/Präexpertise -> Expertiseerwerb
- Betreuungsweg herausarbeiten

Bestand vor "Talente 2.0":

(1) Kurse im VS-Bereich auf Bezirksebene

(2) Sommerakademien im VS-Bereich

(3) (Kurz-)Kurse im Bereich Sekundar I an TAAK Schloss Traunsee

(4) (Kurz-)Kurse im Bereich Sekundar II an TAAK Schloss Traunsee

(5) diverse Mentoring-Kurse an TAAK (Dauer 3-7 Monate)

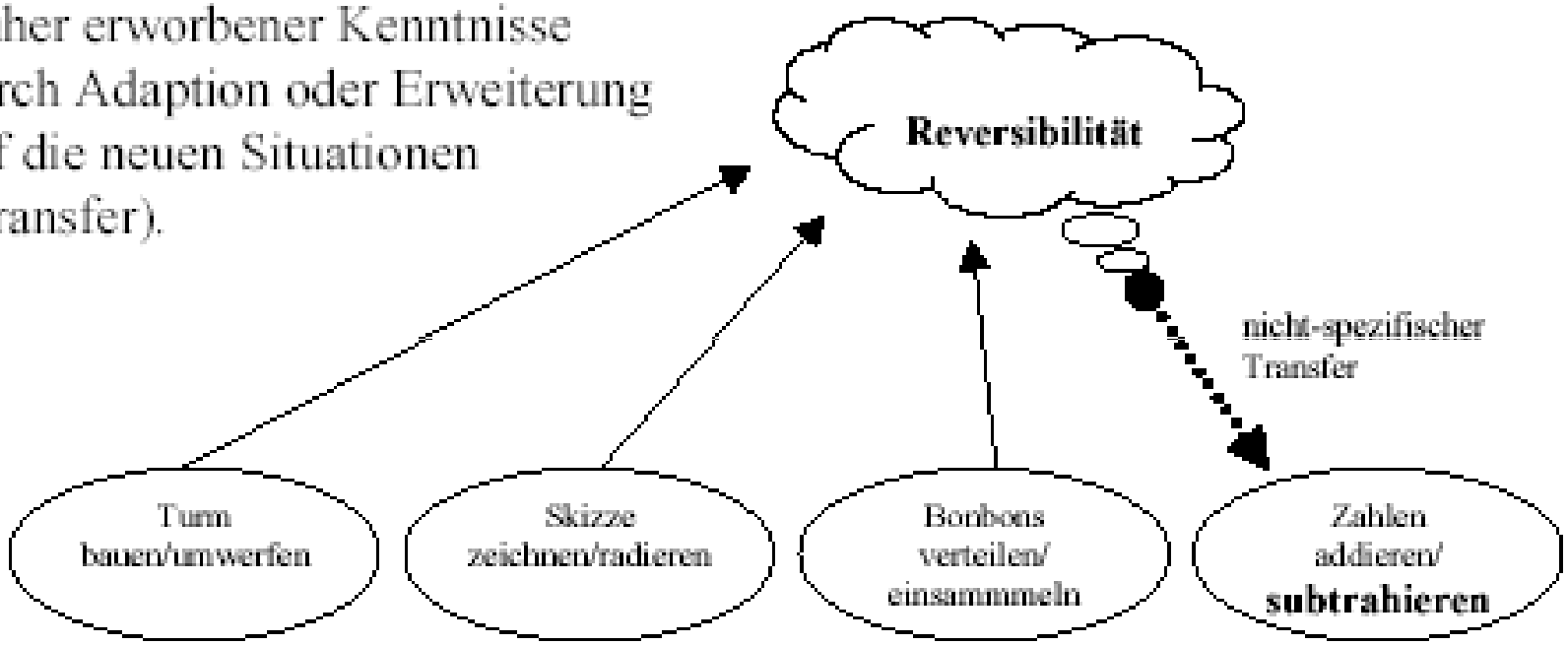
(6) Sommerakademie für Sek II

(7) Woche der angewandten Mathematik

(8) sonstige Kurse und Fördermaßnahmen

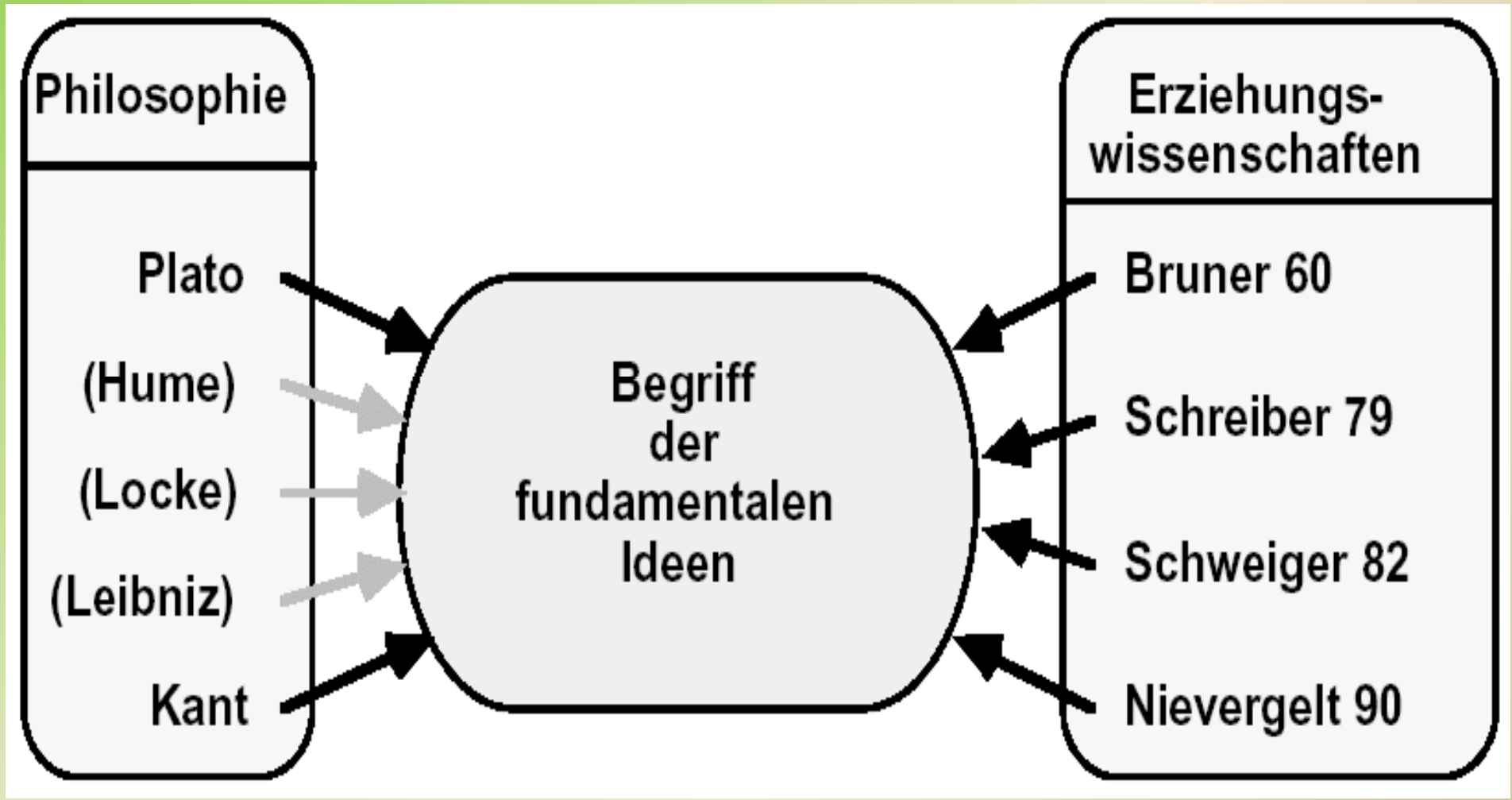
Konzept der Fundamentalen Ideen

- Non scholae sed vitae dicismus
- Bruner (1960): Übertragung früher erworbener Kenntnisse durch Adaption oder Erweiterung auf die neuen Situationen (Transfer).

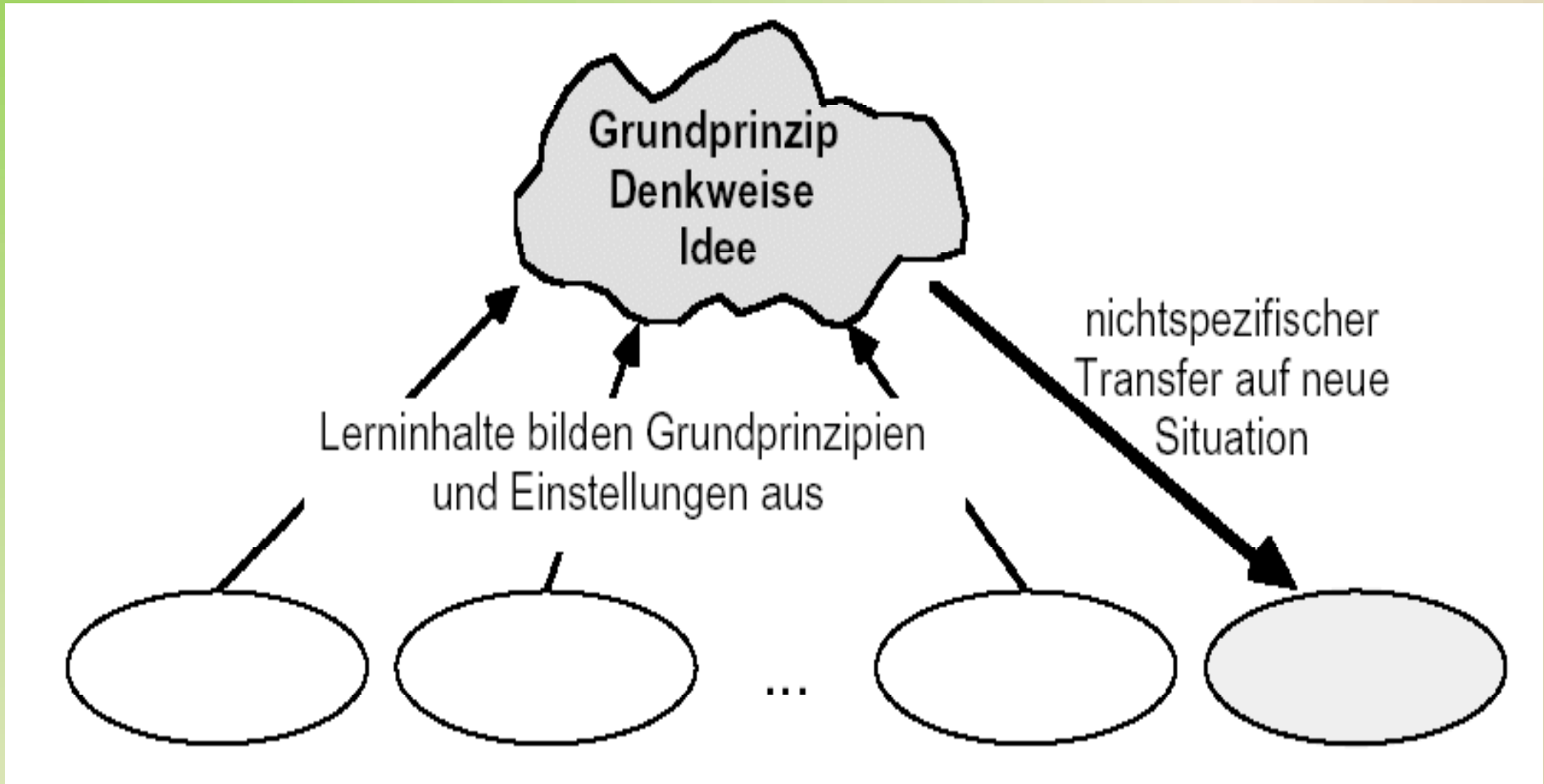


- Lernen von grundlegenden Begriffen, Prinzipien und Denkweisen

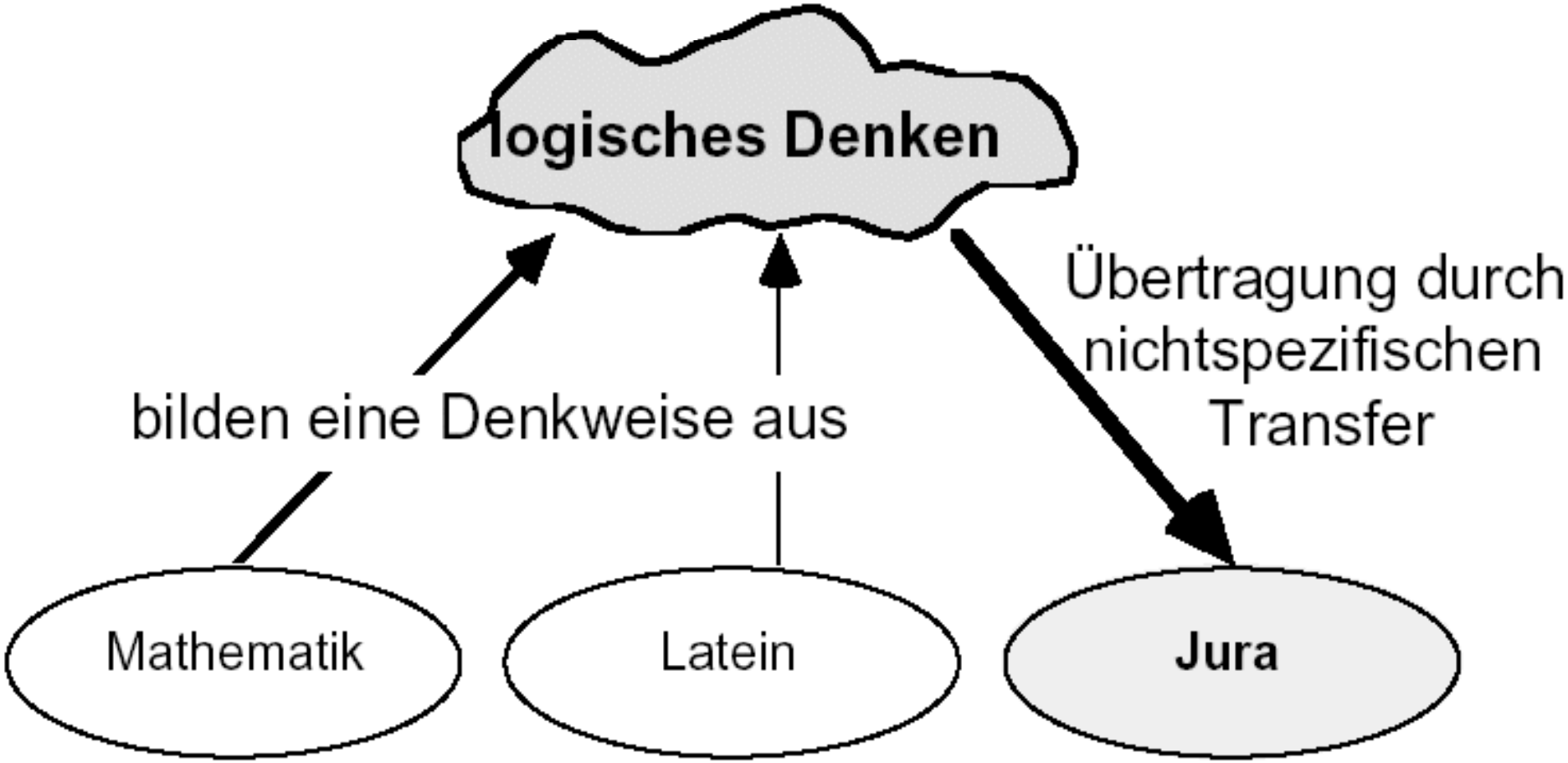
http://www.spolwig.de/sp-hu/spolwig/einfuehrung_02/spolwig/ds_07.htm



http://www.spolwig.de/sp-hu/spolwig/einfuehrung_02/dokumente/eckardt/index.htm

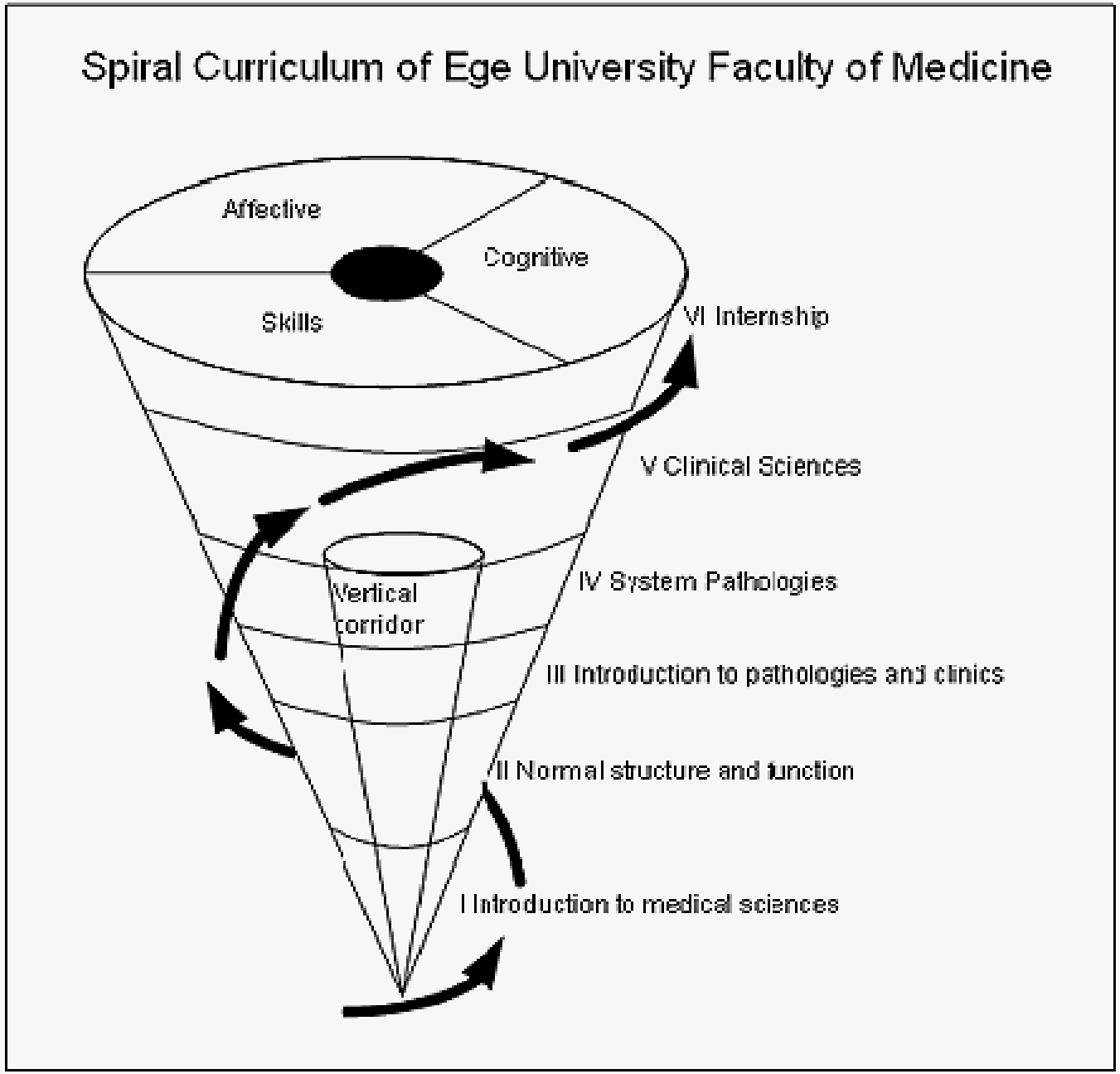


http://www.spolwig.de/sp-hu/spolwig/einfuehrung_02/dokumente/eckardt/index.htm

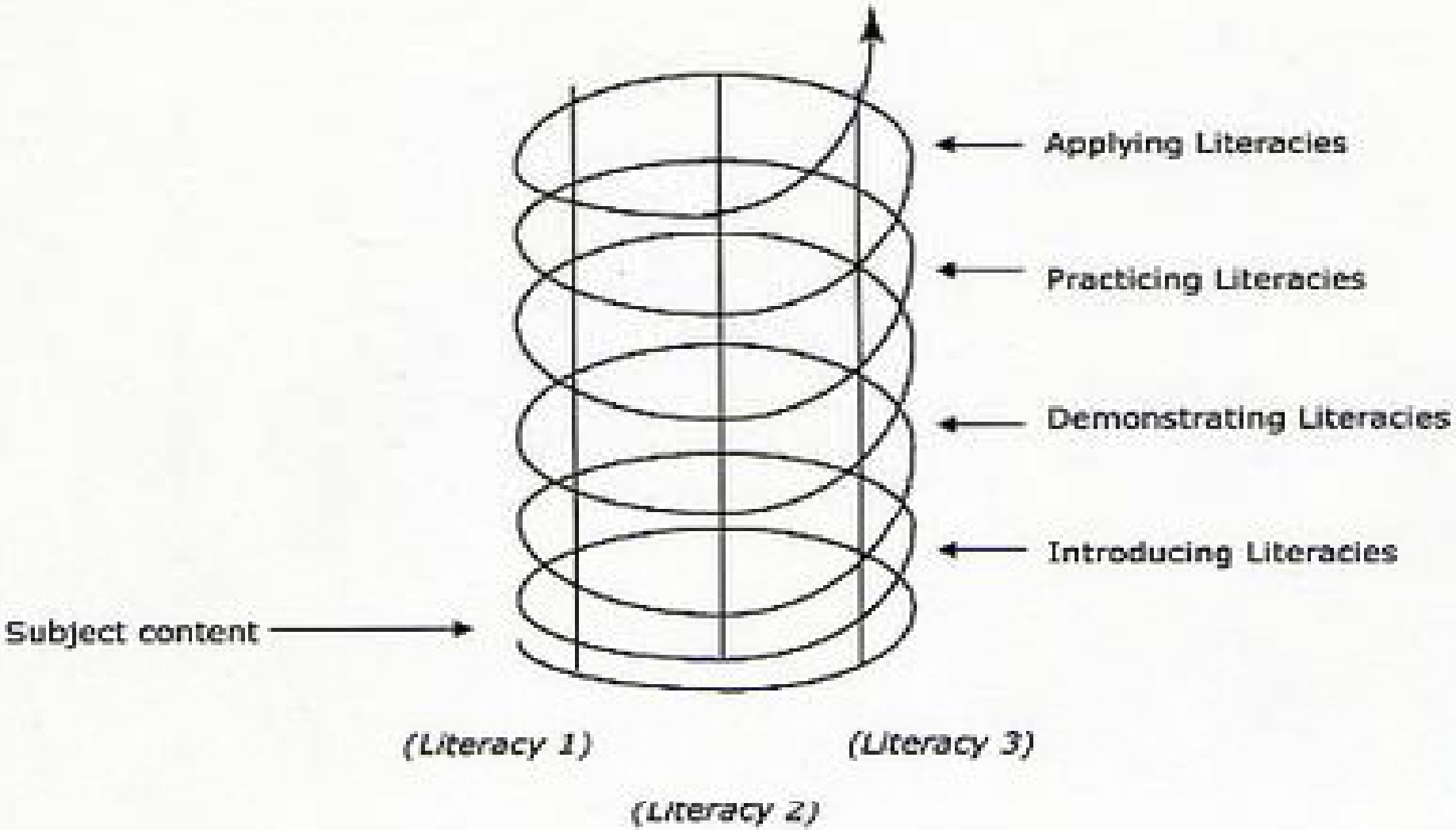


http://www.spolwig.de/sp-hu/spolwig/einfuehrung_02/dokumente/eckardt/index.htm

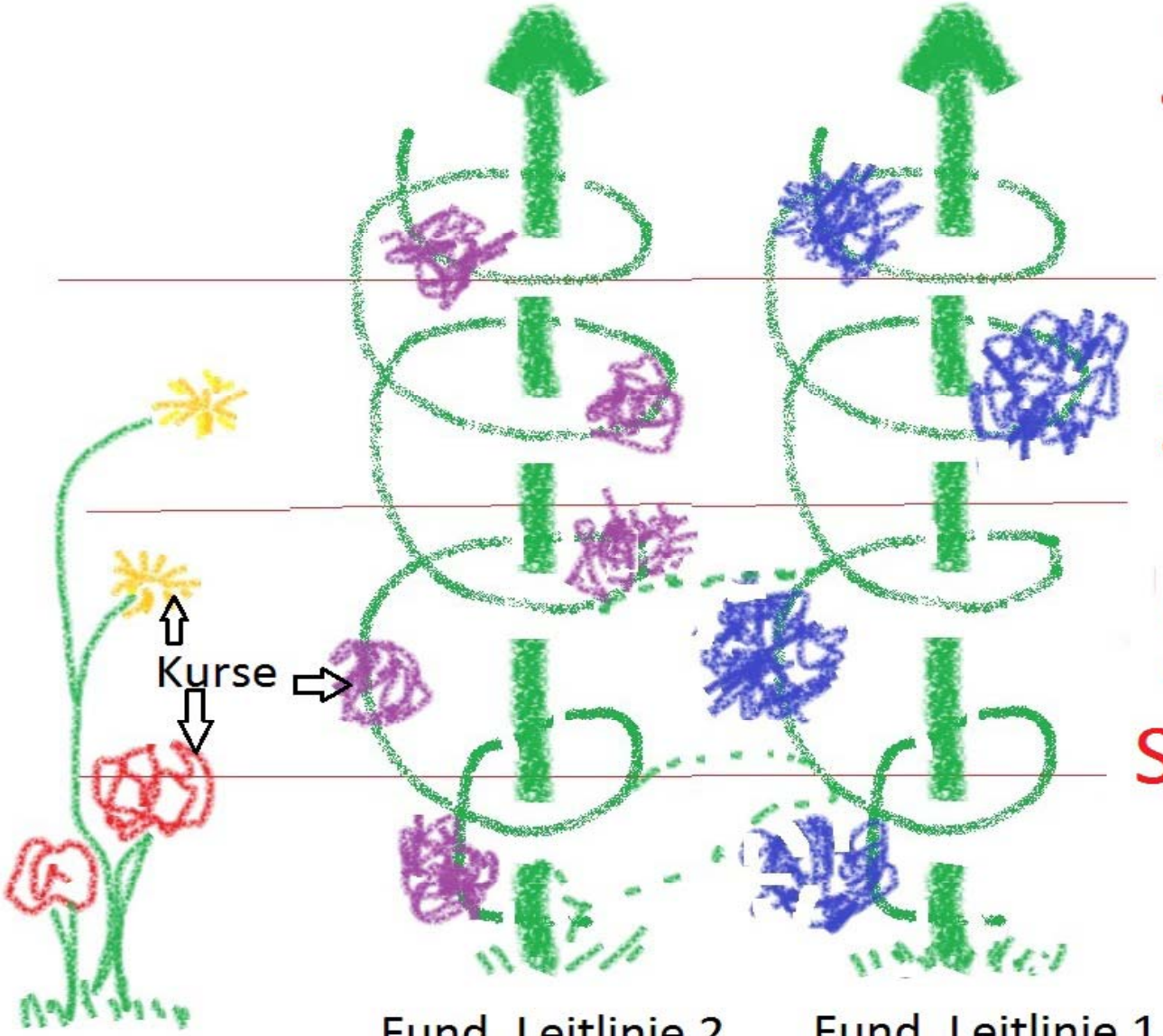
talente
Hochbegabtenförderung Oberösterreich



http://www.educationforhealth.net/articles/subviewnew.asp?ArticleID=126



http://uwacadweb.uwyo.edu/CLAAS/Literacies.asp



Univ., FH
Betriebe

Schnittstelle

Sek. 2

Sek. 1

Schnittstelle

VS

Fund. Leitlinie 2
z.B.: "Sprachen
z.B.: "Mathematik"

Fund. Leitlinie 1
z.B.: "Literatur"
z.B.:"Algorithmik"

Dr. Rupert Sodl

GIS

Sek2: Realbegegnung mit...
- + Uni. (Raumplanung), FH
- + Betriebe **(Passende Betriebe aus div. Sparten…)**
- + Behörden (BH, ...)

Sek 1/2:
- + Satellitenbilder
- + GPS (an TAAK)
- + Geoinformatik, GIS

VS:
- + Arbeiten mit Karten und Plänen
- + Städte planen
- + Geocatching

Dr. Rupert Sodl

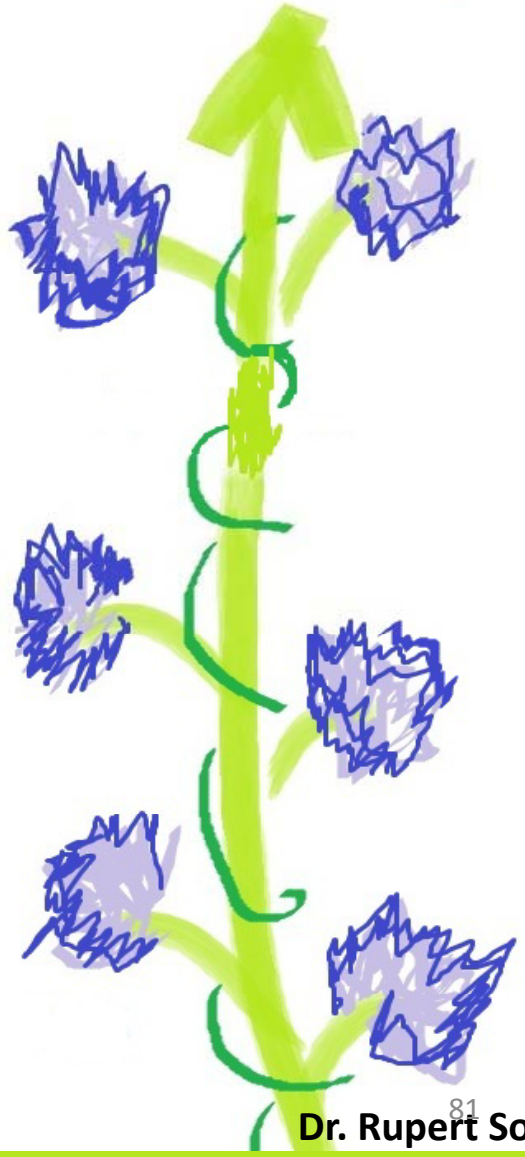
MODELLIERUNG

Sek 2: + Realbegegnung
(Ferial)Praktikum

Sek 2: + Mentoring 2: MSV8i
+ Design (?)

Sek 1: + Modellieren mit GAM
+ Mentoring 1: MSV8i
+ Kunst/Architektur

VS: + Geometrie
+ Risse lesen
+ Modellieren mit GAM



Dr. Rupert Sodl

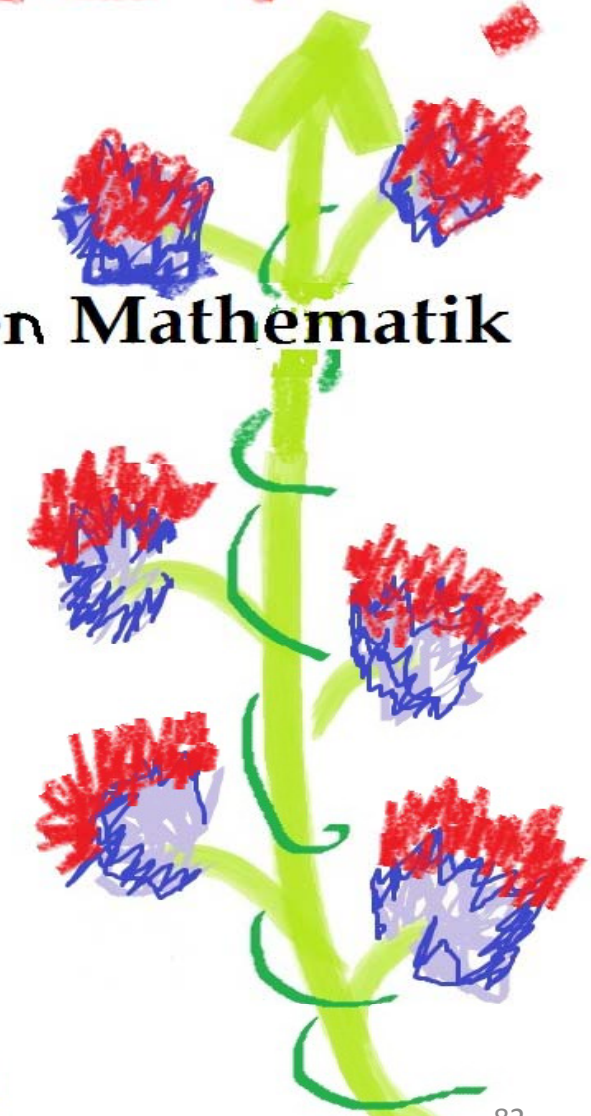
Logomatik

Sek 2: + Realbegegnung mit
Uni, FH,....

Sek 2: + Woche der angewandten Mathematik
+ M-Olympiade
+ Angewandte Statistik

Sek 1: + Mentoring (7 Monate)
Beweise, Theorie,
Geometrie, Algebra
+ Sommerakademiekurse

VS: + Zahlenwelten
+ logisches Denken, Rätseln



Dr. Rupert Sodl

Literatur (1)

ARNOLD Dietrich, **PRECKEL** Franzis **(2011):** „Hochbegabte Kinder klug begleiten“, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1.Auflage 2011, 287 S.

FALLNER Heinrich, **POHL** Michael **(2010**): „Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung“, VS Verlag für Sozialwissenschaften:Wiesbaden, 4.Auflage, 248 S.

FATZNER et al. **(1999):** „Qualität und Leistung von Beratung (Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung)“, Ed. Humanist. Psychologie : Köln, 204 S.

HESS Tatjana & **ROTH** Wolfgang **(2001):** „Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und –entwicklung“ , Asanger: Heidelberg, 198 S.

MACKINGER B., **WANG** Z. **(2014):** „Höher und weiter hinaus durch Mentoring“, S.53-55 erschienen in News & Science, Nr.38, Ausgabe 3, 2014, Hrsg. ÖZBF: Salzburg

RAUEN Christopher **(2014):** „Coaching“ , Hogrefe: Göttingen, 3.Auflage, 142 S.

RAUEN Christopher **(2005),** Hrsg., „Handbuch Coaching“ , Hogrefe Verlag : Göttingen, 559 S.

TOLHURST Judith **(2012):** „Coaching und Mentoring für Lehrkräfte“, Aulis-Verlag: Hallbergmoos, 260 S.

Literatur (2)

KAMM Ruth **(2012):** „Qualitätsstandards von Mentoring - Beitrag zum Workshop „M*entoring – (k)ein Instrument für Geschlechtergerechtigkeit und Diversity?“* , Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, 05. Juli 2012
https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/DE/HTW/Vertretungen_Beauftragte/Frauenbeauftragte/Mentoring_WS/20120705_HTW_Mentoring_Workshop_Kamm_Qualitaetsstandards.pdf

KERRES et al. **(2011):** „Zur didaktischen Konzeption von "Sozialen Lernplattformen" für das Lernen in Gemeinschaften „
http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/SLP-kerres-AN-TH.pdf

KINSCHER Birgitta **(2012):** „Wie kann Mentoring mit eLWerkzeugen unterstützt werden?“, Impulsreferat im Rahmen des WS „Mentoring –(k)ein Instrument für Geschlechter-gerechtigkeit & Diversity“, 05.07.2012
http://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral/DE/HTW/Vertretungen_Beauftragte/Frauenbeauftragte/Mentoring_WS/20120705_HTW_Mentoring_Workshop_Kinscher_eLearning.pdf

RAUEN Christopher **(2014)** Website, „Coaching Report“, Website der Rauen GmbH, Goldenstedt
http://www.coaching-report.de/

STROBL Sabine **(2009):** „Qualität in der Beziehungsarbeit – Wirkmechanismen von Beziehungsaufbau bei Jugendlichen“, Vortrag bei der BoJa Fachtagung 2009
http://www.boja.at/uploads/media/strobl_vortrag.pdf

Weitere verwendete Quellen:

- **Bandura, A. (1997).** *„Self-efficacy: The exercise of control“;* New York: Freeman.
- **Csikszentmihalyi, Mihaly (1996).** *“Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention”;* New York: Harper Perennial.
- **Howard Gardener (1994).** *„Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen“.*
  Greif Bücher; Stuttgart: Klett-Cotta. Zusammenfassung von Seiten 75-254.

_____

- http://www.lsr-ooe.gv.at/begabtenfoerderung/
- http://www.talente-ooe.at/
- Dr. Franz Hofmann über den „guten Lehrer“:
  https://www.youtube.com/watch?v=md8BLuauz1c
- E- Mentoring von Mädchen in MINT (28.1.2012):
  http://www.begabtenzentrum.at/wordpress/wp-content/uploads/2012/01/CyberMentor21.pdf

Mailadressen oö. Protagonisten:

LSI HR Prof. Mag. G. VORMAYR: Guenther.Vormayr@lsr-ooe.gv.at
(Geschäftsführer des Vereins Stiftung Talente)

Dipl. Päd. Wolfgang LANZINGER: w.lanzinger@buchzeit.at
(Generalsekretär des Vereins Stiftung Talente,
Leitung des Talente Kompetenzzentrums)

Dipl. Päd. Jörg KURZWERNHART: joerg.kurzwernhart@lsr-ooe.gv.at
(Leitung der Talenteakademie Schloss Traunsee)

Mag.Dr. Rupert SODL: cadkurs@aon.at
(Referent, Kursleiter und Mitarbeiter im Talente-
kompetenzteam OÖ, mitverwend. an der PH OÖ)

DANK auch an Sie, die sie diesen Workshop aufmerksam und **wach** er- und mit-getragen haben!

http://www.mein-picdump.de/picdump/kinder.html?seite=1