

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

SCHWERPUNKT GRUNDSATZERLASS BEGABTENFÖRDERUNG:
EIN ETAPPENSIEG UND MEILENSTEIN
GRUNDSATZERLASS ZUR BEGABTENFÖRDERUNG
HILFESTELLUNG BEI DER UMSETZUNG DES GRUNDSATZERLASSES

AUS DEM ÖZBF

GESCHLECHTSDISPARITÄTEN IM BILDUNGSBEREICH
ZUR PERSÖNLICHKEIT VON KOGNITIV UND KREATIV BESONDERS
BEGABTEN KINDERN
HOCHBEGABTE UND WALDORFSCHULE

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER PRAXIS

TAGUNGSBERICHTE AUS MÜNSTER, FRANKFURT UND VANCOUVER

REZENSIONEN

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Grundsatzterlass Begabtenförderung	T. KÖHLER: EIN ETAPPENSIEG UND MEILENSTEIN	4
	GRUNDSATZERLASS ZUR BEGABTENFÖRDERUNG	6
	HILFESTELLUNG BEI DER UMSETZUNG DES GRUNDSATZERLASSES	12
Aus dem ÖZBF	ÖZBF-KONGRESS 2010	13
	F. SCHMID: IMPULSE FÜR LEHRE UND FORSCHUNG AN PHS UND UNIS	14
	C. PERLETH: WELCHE LEHRKRÄFTE WÜNSCHEN SICH HOCHBEGABTE?	16
	BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM BERUFSBILDENDEN SCHULWESEN	19
science	H. STÖGER/C. SONTAG: GESCHLECHTSDISPARITÄTEN IM BILDUNGSBEREICH (TEIL 2)	21
	B. HAUSBERGER/C. GOMSI/D. DAGHOFER/W. HÄUSLER/H. KNAUDER/H. BRANDAU: ZUR PERSÖNLICHKEIT VON KOGNITIV UND KREATIV BESONDERS BEGABTEN KINDERN	25
	C. SOMMERFELD-LETHEN: HOCHBEGABTE UND WALDORFSCHULE	29
Organisationen	C. KUSWIK/S. RENGEL: GESTATTEN: DZBF	36
	E. SCHEIBER: EIN NEUES FÖRDERKONZEPT FÜR INTERESSIERTE BEGABTE IN CHEMIE	37
Begabtenförderung in der Praxis	M. AMANN: ÜBER DAS ERGRIFFEN SEIN UND DAS BEGREIFEN VON MUSIK	38
	WINGS 2010: INTENSIVSEMINAR ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG	39
	C. RESCH/J. BEIGLBÖCK/A. HACKL/W. WEILGUNS: ZWEI GROSSE DER BEGABTENFÖRDERUNG VERLASSEN DIE BÜHNE	40
	L. DUBOVAYA: HOCHBEGABTE MIGRANTENSCHÜLER/INNEN IM KREUZFEUER DER KULTUREN	42
	TAGUNG: DAS HECTOR-SEMINAR	47
	R. MIKULA/G. BACHMANN: FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN UND INTERESSEN	48
	G. BACHMANN/R. MIKULA: SCHULFREUDE UND INTERESSENSFÖRDERUNG	50
Tagungen	C. FISCHER-ONTRUP/M. POCHERT: BERICHT ZUM 3. MÜNSTERANER BILDUNGSKONGRESS	52
	O. RAMONAT/S. WEDEMEYER: EIN FESTES FUNDAMENT UND EINE KLARE GEOMETRIE	54
	H. PFEIFER: 18 TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN VANCOUVER	56
	TAGUNG: ES IST VERDAMMT HART, TALENTIERT ZU SEIN!	57
Rezensionen	G. KLEINSCHMIDT: BESONDERS LEISTUNGSSTARKE 15-JÄHRIGE	
	IN NATURWISSENSCHAFTEN (OECD)	58
	THE GERMAN TEAMS AT THE INTERNATIONAL MATHEMATICAL OLYMPIADS 1959–2008	59
	G. KLEINSCHMIDT: MUSIKALISCHE HOCHBEGABUNG (F. OLBERTZ)	60
	NEUE MEDIEN: DEUTSCHE SCHÜLERAKADEMIE	61
	G. KLEINSCHMIDT: DAS HECTOR-SEMINAR (K. HELLER)	62
	IMPRESSUM	63

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Zu Beginn dieses Schuljahres gelang mit der Veröffentlichung eines Grundsaterlasses zur Begabtenförderung ein Etappensieg und Meilenstein, wie MR Dr. Köhler dies formuliert. Mit dem Grundsaterlass ist in der Tat ein wichtiger und lang ersehnter Schritt gesetzt worden. Der Erlass vermittelt ein gemeinsames Verständnis von Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich und ist ein Aufruf an alle Schulen, im täglichen Unterricht auf die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse (hoch) begabter Schüler/innen Rücksicht zu nehmen.

Eine Studie der Bertelsmann Stiftung in Deutschland mit dem Titel „Was unzureichende Bildung kostet“ hat die Folgekosten unzureichender Bildung durch entgangenes Wirtschaftswachstum für Deutschland errechnet – die dort erwähnten Summen sind enorm – geschätzte 2.808 Milliarden Euro bis ins Jahr 2090¹. Die gezielte und angemessene Förderung der Leistungspotenziale aller Schüler/innen und im Speziellen der begabten stellt also nicht nur im Sinne der Chancengerechtigkeit ein Anliegen der Gesellschaft dar, sondern ist auch ein notwendiger Beitrag für die wirtschaftliche Zukunft.

Studien im Bereich Schulentwicklung zeigen, dass die entscheidenden Faktoren für „School Effectiveness“ intellektuelle Herausforderungen, hohe Erwartungen an die Schüler/innen und die Wertschätzung von Leistung sind². Im britischen Bildungsministerium ist man aber auch der Auffassung, dass die Entwicklung einer Schule zu einem Exzellenzzentrum nur dann gelingen kann, wenn Schulentwicklung über die Schule hinausgeht³.

Begabungs- und Begabtenförderung kann nur als gemeinsames Bemühen aller stakeholders und key players gelingen. Es braucht das Zusammenspiel vieler Akteure und Lebenswelten. Von Seiten des Ministeriums wurde durch den Grundsaterlass ein deutlicher Schritt gesetzt. Damit die Schule die Empfehlungen des Erlasses umsetzen kann, braucht sie starke Partner (Eltern, Gemeinde, Kindergärten, Universitäten, Wirtschaft etc.).

Besonderes Augenmerk sollte auch auf Schüler/innen aus so genannten benachteiligten Gruppen gelegt werden. Nach wie vor erhalten (hoch) begabte Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht die volle Unterstützung zur Entfaltung ihrer Bildungs- und Entwicklungspotenziale. Hier gilt es, die Vielfalt an Erfahrungen, Kulturen und Interessen als Bereicherung des schulischen Lernens wertzuschätzen. Nur wenn jedes Kind individuell in seinen Stärken und Bedürfnissen wahrgenommen wird, werden wir die Früchte einer bestmöglichen Schulbildung ernten können.

In diesem Sinne wünschen wir allen Schulen viel Erfolg und Freude bei der Umsetzung des Grundsaterlasses für Begabtenförderung!

Das Team des ÖZBF bedankt sich wie immer ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, sowie bei all jenen, die uns mit ihren wertvollen Beiträgen und Anregungen unterstützt haben.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und alles Gute für das Jahr 2010!

MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin



¹ Wößmann Ludger und Marc Piopiunik: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Bertelsmann Stiftung, 2009.

² Stephan Gerhard Huber (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. LinkLuchterhand, 2009, S. 72.

³ Department for Children, Schools and Families: Evaluating gifted and talented education. The school improvement partner's role in engaging the school. A handbook for school improvement partners. 2009.

EIN ETAPPENSIEG UND MEILENSTEIN

DER GRUNDSATZERLASS BEGABTENFÖRDERUNG IM RAHMEN EINES MOSAIKS AN MASSNAHMEN IM TEAMWORK



LOB VON KOMPE- TENTER STELLE

Im deutschen Sprachraum, wenn nicht darüber hinaus, sei Österreich führend, was Begabungsforschung und Begabtenförderung betreffe. Anlässlich einer vom Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) im Auftrag des Wissenschafts- und Unterrichtsministeriums im November 2009 in Salzburg veranstalteten Tagung zur Stimulierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mit Fokus auf Begabung und Talent, richtete der deutsche Psychologe und Pädagoge Dr. Christian Fischer, Professor an der PH Zentralschweiz in Luzern, diese Worte an den Verfasser und wiederholte sie auch gegenüber anderen Personen, u. a. der Geschäftsführerin des ÖZBF, Dr. Waltraud Rosner.

Auf Nachfrage, warum dies so sei, führte Fischer in erster Linie die in Österreich im Zeitraum der letzten zehn Jahre eingezogenen Strukturen ins Treffen, von denen ihrerseits viele thematische Maßnahmen ihren Ausgang genommen hätten. Darunter verstehe er v. a. das Tandem zwischen den beiden Bildungsressorts, eben dem Wissenschafts- und dem Unterrichtsministerium, einer- und dem ÖZBF andererseits, aber auch die Einrichtung von Koordinationsstellen in allen Bundesländern sowie den Versuch einer Ausweitung der Ansprechpersonen in Richtung vieler Schulen und Hochschulen.

Auf Nachfrage, warum dies so sei, führte Fischer in erster Linie die in Österreich im Zeitraum der letzten zehn Jahre eingezogenen Strukturen ins Treffen, von denen ihrerseits viele thematische Maßnahmen ihren Ausgang genommen hätten. Darunter verstehe er v. a. das Tandem zwischen den beiden Bildungsressorts, eben dem Wissenschafts- und dem Unterrichtsministerium, einer- und dem ÖZBF andererseits, aber auch die Einrichtung von Koordinationsstellen in allen Bundesländern sowie den Versuch einer Ausweitung der Ansprechpersonen in Richtung vieler Schulen und Hochschulen.

Die lobenden Worte Fischers, sicher einer der zentralen Figuren der Begabungsforschung und Begabtenförderung im deutschen Sprachraum ebenso wie in Teilen der Niederlande, sollen hier und jetzt an alle, die sich auf diversen Ebenen gestern wie heute dem Thema mit hoher Motivation und großem Engagement gewidmet haben und weiter widmen, mit höflichem und herzlichem Dank weitergegeben werden. Denn die Erfolge, die der Begabungsforschung und Begabtenförderung – Begabungsforschung i. S. von Erforschung der Materie, Begabtenförderung i. S. von Förderung der Person – in Österreich von Fischer und vielen anderen zugeschrieben werden, ist die Konsequenz von Teamwork.

Neben der angesprochenen Achse zwischen den Bildungsministerien und dem ÖZBF wären dabei primär die Leiter/innen und Mitarbeiter/innen der Bundesland-Koordinationsstellen hervorzuheben, ebenso wie alle an Schulen und Hochschulen, aber auch Kindergärten und Forschungsinstitutionen am Thema Interessierten, deren Einsatz und Leistung oft viel zu wenig bekannt und transparent sind. Sie stellen einen ganz wesentlichen Teil für das Gelingen des Ganzen dar. Wir alle sind Steine eines Mosaiks.

In der Tat erscheint es wichtig, alle Maßnahmen zur Begabungsforschung und Begabtenförderung, ob struktureller und thematischer Art, als einander bedingend zu erkennen. Sie sind Glieder einer Kette und hängen wie ein „roter Faden“ voneinander ab: möglichst schon vom Kindergarten ausgehend, jedenfalls aber von der Schule zur Hochschule und weiter in die Forschung (und wieder zurück) führend. Dass all das einen personellen und kommunikativen Aspekt hat, darf nicht vergessen werden. Nach innen bedeutet dies einerseits die permanente Vernetzung der wesentlichsten Akteure wie beispielsweise in der „Task Force Begabungsforschung und Begabtenförderung“ zwischen den Bildungsministerien und dem ÖZBF, der einschlägigen „Bundeskonferenz“ als weites Gremium zur Integration von Expertise etwa der Universitätenkonferenz (UNIKO) bzw. des Fachhochschulrats (FHR) sowie nicht zuletzt der periodischen Treffen der Bundesland-Koordinationsstellen.

Nach außen erreichen wir die allgemein interessierte Öffentlichkeit bzw. die pädagogisch-psychologisch versierte Fachöffentlichkeit regelmäßig durch die Veranstaltung von Kongressen, Tagungen und Seminaren regionaler, nationaler und internationaler Dimension. Permanente Treffen in den Bundesländern, beispielsweise zur Lehrer/innen-Fortbildung, „Sommerakademien“ für hoch begabte Schüler/innen, die im ersten Absatz genannte Tagung, die jährlichen Konferenzen von ECHA-Österreich, v. a. aber die alle zwei Jahre stattfindenden Kongresse des ÖZBF mit mittlerweile rund 650 Teilnehmerinnen und Teilnehmern fungieren hier als Vorbilder: Best Practice.

DER NEUE GRUNDSATZERLASS: ABSICHERUNG UND ANSPORN ZUGLEICH

Neben die Vielzahl an Projekten der Praxis ist ab dem Schuljahr 2009/10 eine Initiative der Theorie getreten, deren Wirkung weit reichen soll: die Verlautbarung des „Grundsatzterlasses zur Begabtenförderung“ (BMUKK–10.060/0130-I/14b-2009). Auf etwas mehr als 10 Seiten werden Optionen der Begabtenförderung in deren Varianten von Integration und Separation, Individualisierung und Differenzierung bzw. Enrichment und Akzeleration dargestellt. Von Definition, Zielen und Prinzipien reicht der Text über Förderungsvielfalt und Schulentwicklung bis zu diagnosebasierten Umsetzungsmöglichkeiten, Rechtsgrundlagen und Kontaktmöglichkeiten.

Definition, Ziele und Prinzipien stellen darauf ab, Begabungen und Talente der Menschen als dynamische und nicht statische Größen zu betrachten, die einer flexiblen und sensiblen Förderung bedürfen. Damit soll einerseits einer Unterforderung Vorschub geleistet bzw. andererseits Chancengerechtigkeit gewährleistet werden. Aus personalem Potenzial muss Performanz in Gesellschaft und Wirtschaft werden (Vermeidung Brain Drain bzw. Gewinn Brain Gain). Wertschätzung und Leistungsanreize sind dabei wichtig.



Was die Optionen der Realisierung in Integration und Separation anlangt, muss der Förderung eine entwicklungsorientierte Diagnostik zugrunde liegen. Auf dieser Basis können die bekannten Modelle der Differenzierung und Individualisierung bzw. von Enrichment und Akzeleration greifen. Institutionalisiertes Feedback soll die Überprüfung der Lernziele garantieren. Die Bedeutung einer Balance der Angebote wird unterstrichen.

Die Rechtsbasis betreffend reichen die Beispiele von „Überspringen von Schulstufen“ bis zur „Frühzeitigen Einschulung“, von Freigegebenständen, Unverbindlichen Übungen und Förderunterricht u. a. bis zur Aufsichtspflicht und zum Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler/innen.

VON DER AUSNAHME ZUR REGEL: AUCH IN WISSENSCHAFT UND ERZIEHUNG

Aber: Täuschen wir uns bitte nicht. Trotz des Lobs angesehener Wissenschaftler/innen wie oben ist in Österreich wie bei seinen Nachbarn noch sehr viel zu tun, um von einem durchschlagenden Erfolg einer systematischen Begabungsforschung und Begabtenförderung sprechen zu können. Viele Beispiele, wie sie im erwähnten Grundsatzlerlass, der Absicherung für Bestehendes zum einen sowie Ansporn für Vertiefung und Ausweitung zum anderen sein will, angesprochen werden, stellen im Schulwesen nach wie vor die Ausnahme und nicht die Regel dar. Erst wenn es umgekehrt ist, wird man sagen können, dass der „Vorreiter Österreich“ den ihm zugeschriebenen „Galopp“ wirklich verdient.

Last but not least: Was für den Unterricht wichtig ist, richtet sich ebenso an die beiden anderen Sektoren der Bildung, nämlich Erzie-

hung und Wissenschaft. Im Hinblick auf Letzteren: Meine neue Position im Wissenschaftsministerium wird hier gefragt sein, auf der Basis der vielen positiven Erfahrungen, die ich im Unterrichtsministerium machen konnte, weitere Maßnahmen der Anreicherung und Beschleunigung insbesondere für hoch begabte Studentinnen und Studenten zur Forcierung der Maxime zu setzen, wonach Begabung und Exzellenz die beiden Seiten derselben Medaille darstellen: Begabung als dynamisches Potenzial bzw. Exzellenz als dessen optimale Performanz.

Dies wird wiederum in enger Abstimmung mit der neuen im Verbund der Paris-Lodron-Universität Salzburg, der Kunstuniversität Mozarteum, der PH Salzburg und nicht zuletzt des ÖZBF noch 2010 ihren „Betrieb“ aufnehmenden Universitätsprofessur für Begabungsforschung und Hochbegabtenförderung erfolgen – ein weiterer Meilenstein bzw. Etappensieg, neben dem Grundsatzlerlass im Unterrichtswesen nun für den Wissenschaftsbereich.

Min.-Rat Dr. Thomas Köhler leitet seit Herbst 2009 die im Generalsekretariat des BMWF angesiedelte Stabstelle „Fachexpertise für Begabungsforschung und Exzellenzsicherung“ und ist Geschäftsführer der einschlägigen Task Force zwischen BMWF, BMUKK und ÖZBF.

MIN.-RAT DR. THOMAS KÖHLER
thomas.koehler@bmwf.gv.at

GRUNDSATZERLASS ZUR BEGABTENFÖRDERUNG

RUNDSCHREIBEN NR. 16/2009

PRÄAMBEL

Begabungsförderung als Unterstützung und Begleitung aller Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Leistungspotenziale ist ein zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit. **Begabtenförderung** ist darin inkludiert und bezieht sich auf die spezielle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonders hohen Potenzialen bzw. besonderer Leistungsfähigkeit. Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die Aufgabe, auch die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der (hoch) begabten Schüler/innen wahrzunehmen und ihnen mit adäquaten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen Rechnung zu tragen. Die hier folgenden Klärungen und Positionierungen entsprechen einer konsequenten Individualisierung und inneren Differenzierung, wie sie einer immer wieder geforderten neuen Lernkultur gemäß für alle Schulen von Bedeutung sind.

1. AUSGANGSDEFINITION

Angesichts der breiten Palette an Begabungsmodellen und der Tatsache, dass unterschiedliche Begabungskonzepte jeweils unterschiedliche Konsequenzen für pädagogisches Handeln nach sich ziehen, ist eine gemeinsame Ausgangsposition für eine nationale, aber auch schulinterne Grundsatzdiskussion zur Begabtenförderung notwendig.

Dieser Erlass geht von einem mehrdimensionalen Begabungsmodell aus, in dem (Hoch)Begabung als **das Potenzial eines Individuums zu herausragenden Leistungen** verstanden wird, das neben logisch-mathematischen, sprachlichen und visuell-räumlichen Fähigkeiten auch motorische, musikalische und sozial-emotionale Fähigkeiten umfasst. Um in Schule, Alltag und Beruf Potenziale in Leistungen umsetzen zu können, sind darüber hinaus weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Kompetenzen zur Stressbewältigung, Kreativität, vernetztes Denken, kommunikative Fähigkeiten, Verantwortungsbereitschaft usw. relevant.

Die Entfaltung des individuellen Leistungspotenzials geschieht in einem aktiven Lern- und Entwicklungsprozess in **Wechselwirkung zwischen Person und sozialem Umfeld**. Begabung ist also einerseits abhängig von der Reifung, Entwicklung und Selbstgestaltung der Person, andererseits von der Förderung durch die Umwelt, besonders durch Elternhaus und Schule. Begabungsförderung hat alle diese Komponenten einzuschließen.

2. ZIELE DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Das vorrangige Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die **Entwicklung der Persönlichkeit**, der Fähigkeiten und Werthaltungen des Individuums.



Im Sinne **sozialer Chancengerechtigkeit** hat die Schule zur Förderung aller Schüler/innen beizutragen und dabei auch auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen zu achten.

Begabtenförderung im täglichen Unterricht **verhindert Unterforderung** bei (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern, die unter Umständen zu Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten führen kann.

Darüber hinaus hat Begabungs- und Begabtenförderung ein bedeutendes **gesellschaftliches Ziel** als Beitrag für zukünftige Entwicklungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Kunst, Kultur und Sport.

3. GRUNDPRINZIPIEN

3.1. STÄRKENORIENTIERUNG

Die **Förderung von Fähigkeiten und Interessen** stehen im Mittelpunkt der Begabungsförderung. Schüler/innen sollen im Unterricht regelmäßig Lern- und Entwicklungsgelegenheiten zur Förderung ihrer individuellen Begabungen (stärkenorientiert) und zur Vertiefung ihrer Interessen erhalten. Eventuelle Schwächen in anderen Bereichen lassen sich durch Anknüpfung an individuelle Interessen und Stärken oftmals leichter überwinden.



3.2. UMGANG MIT STEREOTYPIEN GEGENÜBER (HOCH)BEGABTEN

Auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten (hoch) begabter Schüler/innen haben die Einstellungen und die Erwartungen der Lehrenden ebenso Einfluss wie deren didaktische und fachliche Expertisen. Entwicklungshemmende Vorurteile gegenüber Hochbegabung und daraus resultierendes wenig förderliches Verhalten der (hoch) begabten Schülerin/dem (hoch) begabten Schüler gegenüber sind daher unbedingt zu vermeiden.

Von allgemein (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern sind **nicht unbedingt in allen Unterrichtsfächern herausragende Leistungen** zu erwarten bzw. einzufordern. Wichtiger als die Erwartung von kontinuierlich ausgezeichneten Leistungen in allen Bereichen sind die Berücksichtigung individueller Talente und Interessen und das Zulassen von persönlichen Prioritäten.

(Hoch)Begabung als Potenzial offenbart sich **nicht zwingend in sehr guten Schulnoten**. Ebenso wenig gilt der Schluss, alle hoch leistenden Schüler/innen wären hoch begabt.

Auch (hoch) begabte Schüler/innen benötigen individuelle Unterstützung. Sie brauchen neben respektvoller Begegnung Ermutigung durch die Lehrerin/den Lehrer, angemessenes Feedback und auch metako-

gnitives Know-how, um sich Wissen und Kompetenzen anzueignen. Gerade bei lange andauernder Unterforderung und fehlenden Erfolgserfahrungen können große Defizite an angemessenen Lernstrategien, in der Arbeitshaltung und im Selbstkonzept entstehen. Insbesondere Underachiever (d. h. Minderleister aufgrund von Unterforderung oder anderen fehlenden Passungen zwischen individuellen Bedürfnissen und Reaktionen der Umwelt) brauchen besondere und langfristige Hilfe und Begleitung, um gute Leistungen zu erzielen.

Nicht alle (hoch) begabten Schüler/innen **sind motiviert und erfolgsorientiert**. Eigenmotivation entsteht u. a. aus der Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit und aus dem Interesse an bestimmten Fachbereichen und Inhalten sowie aus der Ermutigung durch andere (Lehrpersonen, Peers, Eltern, ...).

Die sozialen Kompetenzen, die motorischen und kognitiven Fähigkeiten von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern sind nicht immer gleich weit entwickelt (Asynchronie). Wichtiger als Bemühungen um die gleichmäßige Entwicklung aller Persönlichkeitsmerkmale sind Akzeptanz und das **Eingehen auf den individuellen Entwicklungsstand**.

(Hoch) begabte Schüler/innen sind nicht notwendigerweise sozial weniger integriert. Fehlende Integration kann eine Folge mangelnder **Wertschätzung** oder fehlender **Akzeptanz für die Besonderheiten** der betreffenden Person sein.

3.3. VIELFALT IN DER FÖRDERUNG

Vielfalt in der Begabtenförderung schließt sowohl die Förderung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern im täglichen Unterricht als auch Fördermaßnahmen, die über den regulären Unterricht hinausgehen, ein. Zwischen separativen und integrativen Phasen muss im Hinblick auf das benötigte Maß der Individualisierung situativ angepasst entschieden werden.

3.4. SCHULENTWICKLUNG

Die Förderung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern soll an allen Schulen systematisch und in allen Klassen erfolgen. Nur wenn Begabtenförderung als schulumfassendes Konzept institutionalisiert wird, ist **für alle** begabten Schüler/innen der Schule **kontinuierliche Förderung** gewährleistet.

Eine umfassende Begabtenförderung bezieht auch das **Elternhaus** und **außer- und vorschulische Institutionen** mit ein und berücksichtigt Erfahrungen und Entwicklungen aus allen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen (z. B. Kindergarten, Vorschule, Volksschule usw.).

LEHRER/INNENSTIMMEN

Im Gesamten ein sehr brauchbares Dokument, wenn auch einige Maßnahmenforderungen in unserem Schulsystem noch sehr schwer oder praktisch nicht umgesetzt werden können. Sehr nützlich ist die Anfügung der rechtlichen Grundlagen! Gerade auch zum Thema Aufsichtspflicht.

Meiner Meinung nach bringt der Grundsatzterlass wenig Neues, lenkt aber die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Begabtenförderung und erinnert daran, dass individuelle Förderung allen Schülerinnen/Schülern, egal ob hochbegabt oder normal begabt, zugute kommt und eine optimale Entfaltung ihrer Fähigkeiten ermöglicht.

Auffallend ist, dass dem Thema Differenzierung und Individualisierung weitaus mehr Raum gewidmet wird als beispielsweise dem Thema Enrichment. Dies verwundert insofern, da Differenzierung und Individualisierung ohnehin Grundprinzipien eines jeden Unterrichts sein sollten und nicht erst in Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung, während Enrichment viel spezifischer für Begabungs- und Begabtenförderung ist. Hier hält sich der Erlass jedoch sehr bedeckt, was bedauerlich ist.

Dieser Erlass ist in großen Städten mit Schulzentren und guter Infrastruktur eher durchsetzbar als auf dem Land! (leider) Zudem klingt er sehr gut, ist aber utopisch und bei den bestehenden Verhältnissen (räumlich, zeitlich, örtlich, rechtlich) nicht in diesem Ausmaß umsetzbar. Das mangelnde Problembewusstsein der Direktorinnen und Direktoren und der Lehrer/innen-schaft stellt unseres Erachtens die größte Hürde dar.

Ganz wichtig wäre meiner Meinung nach, dass man Seminare zur Begabtenförderung ab sofort verpflichtend für Lehramtskandidatinnen/Lehramtskandidaten an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten einführt. Nur so ist es möglich, auf lange Sicht einen neuen Zugang zu begabten Schüler/innen zu schaffen und mehr Akzeptanz in der Kollegenschaft zu erlangen. Bei uns an der Schule gibt es schon sehr viel Angebot im Hinblick auf Begabtenförderung, aber es gibt auch sehr viele Kolleginnen und Kollegen, die immer noch glauben, dass es Begabte nur an anderen Schulen (wenn überhaupt) gibt. Ein Erlass alleine wird deren Sichtweise nicht ändern.

Für eine standortspezifische Schulprofilentwicklung ist die Einhaltung klarer **Qualitätskriterien** notwendig. Diese sollen vom Lehrer/innenteam, von der Schulgemeinschaft oder auch von externen Stellen formuliert werden. Sie erleichtern die Optimierung des Entwicklungsprozesses sowie die Evaluation und dienen zudem als Orientierungshilfe für Eltern bzw. Erziehende und Schüler/innen.

Begabtenförderung erfordert einen hohen Grad an Professionalität der Lehrer/innen an einer Schule. Um eine entsprechende Informationsbasis zu schaffen, um Vorurteilen entgegenzutreten zu können und um die vielfältigen Aufgaben in kollegialen Teams bewältigen zu können, sind Maßnahmen kontinuierlicher **Lehrer/innenfortbildung** unumgänglich. Insbesondere sind Differenzierungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Teamorientierung wesentlich, um in besonderem Maße (hoch) begabte Schüler/innen im schulischen Kontext effizient fördern zu können. Die ziel- und ressourcenorientierte **Planung und Koordination** von methodisch-didaktischen und organisatorischen Maßnahmen stellt sicher, dass Begabtenförderung nicht zu einer langfristigen Mehrbelastung führt, sondern zu einem Paradigmenwechsel bezüglich des Rollenverständnisses der Lehrperson – **von der Lehrkultur zur Lernkultur**.

4. MÖGLICHKEITEN DER UMSETZUNG

Die konkrete Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung erstreckt sich von der **Identifizierung** von Begabungen und von anderen lern- und entwicklungsrelevanten Merkmalen über die individuelle **Förderung** bis hin zur förderorientierten **Leistungsrückmeldung**.

4.1. IDENTIFIZIERUNG UND DIAGNOSTIK

Die Schule ist neben dem Elternhaus die zentrale Stelle zur Identifizierung von Begabungen. Grundlage für Individualisierung und Begabungsförderung ist eine **förder- und entwicklungsorientierte** pädagogische Diagnostik durch Lehrer/innen und Erzieher/innen. Die Entwicklung und Stärkung dieser Kompetenzen ist im Wege der Lehrer/innenausbildung und der Fort- und Weiterbildung möglich.

Neben der Feststellung der **individuellen Ausprägungen** lern-, entwicklungs- und persönlichkeitsrelevanter Merkmale sollte pädagogische Diagnostik, im Sinne einer Prozessdiagnostik, besonders auch die **individuelle Begabungs- und Leistungsentwicklung** berücksichtigen. Bei Bedarf kann eine (schul)psychologische Abklärung zur Unterstützung der Förderung beigezogen werden.

4.2. FÖRDERUNG

DIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNG

Im differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht stehen die Lernenden als Individuen mit ihren vielfältigen Lern-, Entwicklungs-

und Sozialisationsvoraussetzungen im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung (und nicht eine fiktive Durchschnittsklasse). Differenzierung und Individualisierung gelingen umso besser, je mehr die unterschiedlichen Erfahrungen, Zugangsweisen und Problemlösungen der Schüler/innen als Ressourcen erkannt werden (z. B. für Teamarbeit, Projektarbeit, bei der Reflexion des Lernprozesses).

Differenzierung betrifft im Bildungsbereich alle organisatorischen, didaktischen und methodischen Maßnahmen, durch welche **unterschiedliche Lernsituationen** für einzelne Schüler/innen oder Gruppen geschaffen werden, z. B. flexible Gruppierung oder verschiedene inhaltliche und methodische Zugänge (Contracting¹, Curriculum Compacting², Jahresarbeiten, e-Learning, begabungsadäquate Materialien, unterschiedliche Aufgabenstellungen oder Zeitvorgaben etc.).

Differenzierungskriterien sind z. B. Lernfähigkeit, Lerngeschwindigkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft, Interesse, Begabungen sowie Lern-, Denk- und Ausdrucksstilpräferenzen. Durch Gruppierung nach unterschiedlichen Kriterien werden Gruppenzugehörigkeiten nicht nach Attributen wie „hoch begabt“ oder „leistungsschwach“ festgeschrieben und somit Etikettierung vermieden. Flexible Gruppierung ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an individuell angepasster Förderung.

(Hoch) begabte Schüler/innen bevorzugen oft abstrakte, interdisziplinäre, multiperspektivische Zugänge und besitzen die Fähigkeit zum Denken auf sehr hohem Niveau. Sie brauchen vermehrt **Selbstlernarchitekturen** und Know-how über **Wissensmanagement**, damit autonomes Lernen gelingen kann. Wichtige Voraussetzungen für selbstorganisiertes, kooperatives, forschendes, entdeckendes Lernen sind auch eine lernfördernde **Fehlerkultur** (z. B. ziel- und ressourcenorientiertes Feedback) und adäquate, situationsangepasste **Kausalattributionen**³. Die Lehrperson übernimmt in individualisierten Wissenserwerbsprozessen verstärkt eine Rolle als **Lernberater/in**, **Coach** bzw. **Mentor/in**.

Eine Grundvoraussetzung für Differenzierung und Individualisierung ist die aktive **Mitgestaltung** durch die Schüler/innen. Dazu gehört eine vermehrte Einbeziehung und Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung, der Gestaltung der Lernprozesse, der Auswahl der Lerninhalte, der Festlegung und der Überprüfung von Lernzielen sowie eine institutionalisierte **Feedback-Kultur** zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern.

Die **Einbindung der Eltern** bzw. Erziehungsberechtigten liefert wichtige Informationen für individualisierende Maßnahmen und trägt zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Förderung bei. Je jünger das Kind ist, desto stärker ist eine förderliche Zusammenarbeit mit den Eltern anzustreben.

ENRICHMENT

Enrichment bedeutet eine **qualitative Anreicherung** des Unterrichtsangebots, angepasst an die Bedürfnisse und Interessen der (hoch) begabten Schüler/innen. Diese Art des Unterrichtsangebotes ermöglicht sowohl vertiefendes als auch in die Breite gehendes Lernen. Enrichment ist nicht „ein Mehr des Selben“, sondern zielt auf die intensive Beschäftigung mit weiterführenden Inhalten ab. Als Unterrichtsbereicherung sollte Enrichment im Förderunterricht ebenso wie im Klassenunterricht geschehen.

AKZELERATION

Akzeleration ist eine Möglichkeit zur **Anpassung des Unterrichtsangebots an das geistige Entwicklungsalter**, das sich besonders bei hoch begabten Schülerinnen und Schülern deutlich von ihrem Lebensalter unterscheiden kann. Maßnahmen dazu wären u. a. vorzeitige Aufnahme, Überspringen, Frühstudium, Mehrstufenklassen etc.

Allerdings verlangen akzelerierende Maßnahmen, insbesondere die vorzeitige Aufnahme und das Überspringen von Schulstufen, meist zusätzliche **Begleitmaßnahmen** und eine verstärkte **Kooperation** aller Beteiligten. Der Unterricht in der höheren Schulstufe ist nicht automatisch an das Leistungsniveau und die Lernbedürfnisse des (hoch) begabten Kindes angepasst.

Um die Bedürfnisse von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern nach Vertiefung und Vernetzung von Inhalten und nach eigenem Forschen und Problemlösen zu berücksichtigen, gilt es eine Balance bzw. eine situationsangepasste Gewichtung zwischen Enrichment und Akzeleration zu finden: zwischen einer **vertiefenden Auseinandersetzung** mit persönlichen Interessen und der systematischen **Entwicklung von Kompetenzen** auf der einen Seite und einer **beschleunigten Vermittlung** bzw. Erarbeitung von Inhalten auf der anderen Seite.

4.3. LEISTUNGSRÜCKMELDUNG

Eine motivations- und selbstwertstärkende Leistungsrückmeldung erfolgt idealerweise von Lehrer/innen- und Schüler/innenseite. Sie lässt sowohl **Lernerfolge** als auch effektive **Lernstrategien** und **Lernhindernisse** erkennen und macht den **Lern- und Entwicklungsprozess** sichtbar. Sie dient sowohl als Navigationshilfe im Lernprozess als auch für Schul- und Berufslaufbahnentscheidungen.

Lernzielvereinbarungen⁴ und damit zusammenhängende transparente Leistungsbeurteilung sowie der Einsatz von **Instrumenten** der Leistungsdokumentation und -reflexion, die selbstreguliertes Lernen unterstützen (z. B. Lerntagebücher, individuelle Portfolios, Kompetenzraster, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen), können den Lernprozess begleiten und dienen der Qualitätssicherung. Leistungen, die über das Jahrgangsniveau hinausgehen (z. B. durch individuelle Projektarbeit), sollen ebenfalls dokumentiert werden.

¹ Contracting: eine (inoffizielle) Vereinbarung zwischen Lehrperson und Schülerinnen/Schülern zum individuellen Lernprozess

² Curriculum Compacting: ein Modifizieren oder beschleunigtes Durchnehmen des Lehrstoffes zu Gunsten zusätzlicher Lernangebote

³ Kausalattributionen: Begründung von Erfolg bzw. Misserfolg durch Glück/Zufall, eigene Anstrengung, eigene Fähigkeiten, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, etc.

⁴ Lernzielvereinbarung ist eine pädagogische Maßnahme auf freiwilliger Basis. Die Vorschriften über die Leistungsfeststellungen und die Leistungsbeurteilung bleiben davon unberührt.

5. RECHTLICHE GRUNDLAGEN

5.1. ALLGEMEINE GRUNDLAGEN

Nach § 2 des Schulorganisationsgesetzes obliegt der österreichischen Schule die Aufgabe, „an der **Entwicklung der Anlagen** der Jugend [...] durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“

§ 17 des Schulunterrichtsgesetzes fordert die Lehrer/innen unter anderem auf, „jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen“.

5.2. MASSNAHMEN DER AKZELERATION

Seit 1974 haben (hoch) begabte Schüler/innen die Möglichkeit zum **Überspringen von Schulstufen** (SchUG § 26). Seit September 2006 ist das Überspringen auch an so genannten „Nahtstellen“ möglich (SchUG § 26a).

Im September 2006 wurde der Dispenszeitraum zur **vorzeitigen Aufnahme** für nicht schulpflichtige Kinder ausgedehnt. Kinder können bereits in die erste Schulstufe aufgenommen werden, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden, und aufgrund ihres Entwicklungsvorsprungs bereits schulreif sind und über die für den Schulbesuch erforderliche soziale Kompetenz verfügen (Schulpflichtgesetz SchPflG § 7).

5.3. FREIGEGENSTÄNDE, UNVERBINDLICHE ÜBUNGEN UND FÖRDERUNTERRICHT

1988 wurden bei einer Novellierung des Schulorganisationsgesetzes (§ 6, Abs. 4) Freigegegenstände explizit als Maßnahmen zur Förderung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern erwähnt: „Darüber hinaus können in den Lehrplänen auch weitere Unterrichtsgegenstände als Freigegegenstände (auch **Freigegegenstände für besonders begabte und interessierte Schüler** mit entsprechenden Anforderungen) und unverbindliche Übungen sowie ein Förderunterricht vorgesehen werden.“

5.4. SEPARATIVE MASSNAHMEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Laut § 45 des Schulunterrichtsgesetzes kann der Klassenvorstand bzw. die Schulleitung das **Fernbleiben vom Unterricht „aus wichtigen Gründen“** erlauben. 1998 wurde dieser Paragraph in einem Erlass des Bundesministeriums (BMUKK-GZ 10.060/16-I/4b/98) im Sinne der Begabtenförderung ausgelegt. So gilt der Besuch von Universitätskursen (Programm „**Schüler/innen an die Unis**“) durch (hoch) begabte Schüler/innen als ein wichtiger Grund für das Fernbleiben von der Schule (Siehe auch § 9 Schulpflichtgesetz „aus begründetem Anlass“).

5.5. AUFSICHTSPFLICHT

Die Aufsichtspflicht von Lehrpersonen wird im Erlass des bm:bwk-10.361/0002-III/3/2005 (Rundschreiben Nr. 15/2005) zusammenfassend und teilweise kommentierend dargestellt. Bei Maßnahmen der Begabtenförderung, im Rahmen derer ein oder mehrere Schüler/innen außerhalb des Klassenzimmers arbeiten, finden die in diesem Erlass aufgenommenen Grundsätze Anwendung. Laut **§ 2 Abs. 1 Schulordnung** darf „die Beaufsichtigung der Schüler **ab der 7. Schulstufe** [...] **entfallen**, wenn dies **im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichtes [z. B. Projektunterricht]**, von Schulveranstaltungen (§ 13 SchUG), von schulbezogenen Veranstaltungen (§ 13a SchUG) und der individuellen Berufs(bildungs)orientierung (§ 13b SchUG) zweckmäßig ist und weiters **im Hinblick auf die körperliche und geistige Reife der Schüler entbehrlich** ist. Die Beaufsichtigung der Schüler ab der 9. Schulstufe darf entfallen, wenn sie im Hinblick auf die körperliche und geistige Reife entbehrlich ist.“

Weiters können **bei Unterrichtsstunden**, die „anschließend an einen in der Schule stattfindenden Unterricht, **an einem anderen Ort als in der Schule** (also disloziert)“ stattfinden, „**Schüler ab der 7. Schulstufe**, sofern es ihre körperliche und geistige Reife zulässt, auch **ohne Aufsicht an den betreffenden Ort** und allenfalls zur Schule zurück geschickt werden.“

Zusammenfassend ist nochmals zu betonen, dass unter Beachtung der Aufsichtspflicht und des **Prinzips der Selbsttätigkeit** der Schüler/innen dafür zu sorgen ist, dass

- die Schüler/innen innerhalb eines bestimmten räumlich abgegrenzten Bereichs und innerhalb eines genau festgesetzten Zeitraumes selbsttätig arbeiten,
- die Schüler/innen vor etwaigen besonderen Gefahren gewarnt wurden,
- die aufsichtsführenden Personen von den Schülerinnen und Schülern jederzeit erreicht werden können,
- bei der Festlegung des räumlich abgegrenzten Bereichs und des festgesetzten Zeitraumes auf die körperliche und geistige Reife der Schüler/innen und mögliche Gefahren zu achten ist, und
- die Schüler/innen im Zuge des selbsttätigen Handelns in der Regel nicht einzeln, sondern zumindest paarweise agieren.

Laut § 44a SchUG kann, bei Gewährleistung der Sicherheit für die Schüler/innen und wenn dies für die Aufgaben der Schule zweckmäßig erscheint, die **Beaufsichtigung der Schüler/innen auch durch andere geeignete Personen** (z. B. Erziehungsberechtigte) als durch die Lehrperson erfolgen.

5.6. HINWEISE AUF SACHLICH UNTERSTÜTZENDE ERLÄSSE DES MINISTERIUMS

Der Grundsatzterlass zum **Projektunterricht** (bm:bwk-10.077/5-I/4a/2001. Rundschreiben Nr. 44/2001) trägt der Forderung nach Neugestaltung des Lernens Rechnung. Im Mittelpunkt des Projektunterrichts stehen die Entwicklung und Förderung von dynamischen Fähigkeiten und unterschiedlichen Begabungen. Die Integration von Projekten in den Unterricht garantiert eine Differenzierung nach individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen, und gewährleistet die „Verbindung von theoretisch-begrifflichem Lernen und Lernen durch konkretes Handeln und Experimentieren“. Vermittelt werden dabei besonders die Fähigkeit, Zusammenhänge und Strukturen zu erkennen und die „Fähigkeit selbstständig zu lernen und mit Wissen umzugehen (Lernen lernen, Anwenden lernen, Vermitteln lernen)“. „Die Aufgaben des Lehrers/der Lehrerin liegen neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppendynamischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen.“

Der Erlass „**Besser Fördern**“ (BMBWK-36.300/0068-BMBWK/2005. Rundschreiben Nr. 11/2005) verpflichtet Schulen zur Erstellung von schulstandortspezifischen Konzepten zur Förderung: „Förderung meint [...] die bestmögliche Entwicklung der Leistungspotenziale aller Schülerinnen und Schüler. [...] **Differenzierung und Individualisierung** ist eine Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer. Dazu ist es notwendig, dass die Schule die Schülerinnen und Schüler individuell fördert und fordert und die **heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft** akzeptiert und konstruktiv damit umgeht. Ein solcherart verstandenes Förderprinzip braucht ein entsprechendes pädagogisches Gesamtkonzept. [...] In ein **STANDORTBEZOGENES FÖRDERKONZEPT** sollen alle schon bisher laufenden und künftige Maßnahmen aufgenommen werden, wie z. B. [...] Maßnahmen zur Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern.“

Der Erlass „**Initiative '25+': Individualisierung des Unterrichts**“ stellt die Persönlichkeit und die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen in den Mittelpunkt (BMUKK-20.200/0011-I/3b/2007. Rundschreiben Nr. 9/2007): „Unter **Individualisierung** verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die [...] darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei **gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale** bestmöglich zu fördern und zu fordern. Unser besonderes Augenmerk gilt daher den Bereichen Lernstandsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Aufgabengestaltung und Leistungsrückmeldung.“



Grundsatzterlass **Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen** (GZ 10.077/4-I/4/2009 – Rundschreiben Nr. 15/2009)

Da Kreativitätsförderung unmittelbar mit den Anliegen der Begabungsförderung und Potentialförderung zusammenhängt, sind hier viele Anknüpfungspunkte in ähnlichem Zugang zu finden. Lernen „mit allen Sinnen“, die Betonung von „Kopf, Herz und Hand“ ebenso wie die interdisziplinäre Betrachtungs- und Arbeitsweise stellt einen Schwerpunkt der Organisation von Unterricht im Sinne ganzheitlich-kreativer Lernkultur dar.

6. UNTERLAGEN UND KONTAKTE

Unterlagen

Unterlagen zu den Themen des Grundsatzterlasses finden Sie auf den Homepages des BMUKK und des ÖZBF:

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR

www.bmukk.gv.at

> Bildung/Schule > Grundsatzterlass zur Begabtenförderung 2009¹

ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

www.begabtenzentrum.at

> Förderung > Grundsatzterlass zur Begabtenförderung 2009

KONTAKTE

In jedem Bundesland gibt es vom jeweiligen Landesschulrat bzw. Stadtschulrat nominierte Bundeslandkoordinationsstellen für Begabungs- und Begabtenförderung (Adressen siehe in obigen Homepages)

Es wird ersucht, diesen Grundsatzterlass allen Schulen und Lehrer/innen im jeweiligen Bereich nachweislich zur Kenntnis zu bringen und seine Umsetzung zu unterstützen.

Die Bundesministerin: Dr. Claudia Schmied
Wien, 24. August 2009

¹ Aktueller Link: www.bmukk.gv.at/begabtenfoerderung

HILFESTELLUNG BEI DER UMSETZUNG DES GRUNDSATZERLASSES

DOKUMENTE ZUM DOWNLOAD AUF DER WEBSITE DES ÖZBF

Zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern bei der Umsetzung des Grundsatzterlasses stellt das ÖZBF verschiedene hilfreiche Dokumente auf seiner Website zur Verfügung:

- FAQs (Frequently Asked Questions) zur Begabungs- und Begabtenförderung
- Broschüre: „Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur“ von Friedrich Oswald & Walburga Maria Weilguny (Hrsg. ÖZBF, 2005)
- Broschüre von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education): „Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung“ (iPEGE, 2009)
- Lehrmittelpool: eine Sammlung von Fachliteratur, Unterrichtsmaterialien, Spielen, Videos, CD-Roms oder nützlichen Links zum Thema Begabung und Begabungsförderung, die laufend ergänzt und aktualisiert wird.
- Best-Practice-Datenbank: eine Sammlung von beispielhaften Projekten, Kursen und Modellen der Begabungs- und Begabtenförderung
- Handreichung: „Vorzeitiges Einschulen, Überspringen von Schulstufen, Wechsel der Schulstufen“ (ÖZBF, 2006)
- ÖZBF-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen: „Beiträge zur Kompetenzerhöhung von Lehrpersonen. Die Checkliste zur Selbsterfassung von Bewertungstendenzen CSBT“ (Heft 1) von Dr. Gerhard Lehwald unter Mitarbeit von Christian Waka (Hrsg. ÖZBF, 2008)
- ÖZBF-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen: „Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule“ (Heft 2) von Dr. Gerhard Lehwald (Hrsg. ÖZBF, 2009)
- Bericht des Forschungsprojekts zu Erwartungen an Begabtenförderer – „Wunschlehrerstudie“ (2008-2009); durchgeführt von Univ.-Prof. Dr. Christoph Perleth und Volker Runow, (Universität Rostock)
- Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dober, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagensfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

LEHRER/INNENSTIMMEN

Die notwendigen Rahmenbedingungen (Ausstattung, finanzielle Ressourcen usw. Aufklärungsarbeit), aus schulpolitischer Sicht unabdingbar, finden keine Erwähnung. Vielen Schulen bleibt kein großer Spielraum, spezielle Konzepte der Begabtenförderung zu verwirklichen, sei es durch die vorgegebene Stundentafel, durch die Eröffnungszahlen oder durch die Teilungszahlen. Die Gesellschaft und mit ihr die verantwortlichen Politiker sind gefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Insgesamt eine gelungene und praxisorientierte Handreichung, der ich es nur wünsche, mit viel Engagement und der nötigen finanziellen Unterstützung (von Seiten des BMUK-Ks) wirklich an allen Schulen beherzigt und für alle (!) Schüler/innen positiv umgesetzt zu werden!

Der Grundsatzterlass zur Begabtenförderung stellt einen weiteren Schritt in die richtige Richtung dar. Die Umsetzung bedarf jedoch noch einiger Konkretisierung.

Dieser Grundsatzterlass ist im Sinne einer allumfassenden Begabtenförderung und einer stärkeren Differenzierung und Individualisierung sehr begrüßenswert.

ÖZBF-KONGRESS 2010

BEGABUNG, WISSEN, WERTE WEGE ZUR LEISTUNGSEXZELLENZ



Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) veranstaltet vom **4.–6. November 2010** den 7. INTERNATIONALEN ÖZBF-KONGRESS zu Fragen der Begabtenförderung. Im Zentrum des Kongresses steht diesmal die Frage, welche Schwerpunkte in der Begabtenförderung zu setzen sind: Förderung von individuellen Begabungen, Aufbau von Wissen und Expertise und/oder Erziehung zu Verantwortung und Wertebewusstsein.

Im Rahmen des Kongresses werden u. a. folgende Themen behandelt:

- Zusammenspiel von Begabung und Expertise
- Persönlichkeitserziehung und Werte
- Potenzial und Risiko
- Bedeutung der Frühförderung für Potenzialentwicklung
- Modelle der Leistungsexzellenz aus Sport und Musik
- Autobiographische Erfahrungen hochleistender Expertinnen und Experten
- Verantwortung in Schule und Gesellschaft

Die Tagung richtet sich an alle an der Begabungs- und Begabtenförderung interessierten Personen, v. a. an Lehrer/innen aller Schulformen, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Eltern sowie Wirtschaftstreibende.

Wie 2008 findet die Eröffnung in der Residenz Salzburg, die weitere Tagung im Salzburg Congress statt.

Als Hauptreferenten konnten wir Robert J. Sternberg (Tufts University), Wolfgang Schneider (Universität Würzburg), Albert Ziegler (Universität Ulm), Christoph Perleth (Universität Rostock), Dieter Frey (LMU München) und Margrit Stamm (Universität Fribourg) gewinnen.

Weitere Informationen zum Programm und zum Anmeldeverfahren finden Sie unter www.begabtenzentrum.at/kongress2010 sowie in der nächsten Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“.

Tagungsgebühr:
Frühbucherbonus: € 125 (bis 31. Mai 2010)
Normalgebühr: € 145
Studierende: € 105

Informationen zum Tagungsort:
Salzburg Congress
www.salzburgcongress.at

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und
Begabungsforschung – ÖZBF
Schillerstr. 30/Techno 12
A-5020 Salzburg
Tel.: +43 (0)662/439581
Fax: +43 (0)662/439581-310
www.begabtenzentrum.at
E-Mail: oezbf-kongress2010@begabtenzentrum.at

IMPULSE FÜR LEHRE UND FORSCHUNG AN PHS UND UNIS

TAGUNG IN SALZBURG

Um die Vernetzung und den Aufbau von Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung zu initiieren oder auch weiter zu vertiefen, veranstalteten das BMUKK und das BMWF gemeinsam mit dem ÖZBF im November 2009 an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg eine Tagung zu diesem Thema.

Wesentlicher Inhalt der Tagung war es, über Möglichkeiten von Synergien hinsichtlich Lehrveranstaltungen und Forschungsvorhaben an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu diskutieren. Darüber hinaus wurden auch die notwendigen Kompetenzen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten in der Begabungs- und Begabtenförderung erörtert und die ideellen und finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten von Forschungs- und Kooperationsvorhaben vorgestellt.

Nach der Begrüßung durch den Rektor der PH Salzburg HR Dr. Josef Sampl skizzierte HR Mag. Gerhard Schäffer (ÖZBF) in seiner Eröffnung den steinigen Weg der Begabungs- und Begabtenförderung der Anfangszeit und verwies auf die Erfolge der letzten Jahre. MR Thomas Köhler (BMWF) illustrierte in einer Rundumschau die Begabungs- und Begabtenförderungslandschaft und wies auf zukünftige Initiativen hin.

Den Reigen der Impulsreferate eröffnete Mag. Dr. Waltraud Rosner (ÖZBF), die einen Überblick über die Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich gab. Über die Aktivitäten zur Begabungs- und Begabtenförderung an den Pädagogischen Hochschulen referierten Dipl. Päd. Renate Potzmann MA und Mag. Monika Perkhofer-Czappek (Bundeskoordinationsstelle für BBF an den PHs). Dabei stellten sie auch die neu geschaffene Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung, die an der Pädagogischen Hochschule Wien angesiedelt ist, vor. Prof. Dr. Kornelia Tischler (Universität Klagenfurt) und MMag. Birgit Hartel (BMWF) präsentierten in einem gemeinsamen Referat die Ergebnisse ihrer Recherche zum Thema Begabtenförderung in den Ausbildungsprogrammen der Univer-

sitäten. Prof. Ernst Hany (Universität Erfurt) stimmte zum Abschluss der Impulsreferate die Teilnehmer/innen noch einmal explizit auf das Thema der beiden Halbtage ein. Er gab einen detaillierten, aber kurzweiligen Überblick über Ansatzpunkte der Begabungsforschung und den aktuellen Forschungsbedarf im Bereich der Begabungs- und Begabtenforschung. Darüber hinaus ging er ausführlich auf die Notwendigkeit und die konkrete Ausgestaltung von Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten ein.

Nach der Eröffnung und den Impulsreferaten teilten sich die Teilnehmer/innen in zwei Arbeitskreise. Ein Arbeitskreis beschäftigte sich vorrangig mit der Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Lehre; der zweite Arbeitskreis widmete sich dem Thema Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Forschung.

Im Arbeitskreis, der die Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Lehre thematisierte, fand zum Einstieg eine Podiumsdiskussion zu den Kompetenzen von Begabtenförderern und der Implementierung des Themas Begabtenförderung in die Curricula von Lehramtskandidatinnen/Lehramtskandidaten statt. Die Teilnehmer/innen des Arbeitskreises traten in regen Austausch mit den Diskutantinnen/Diskutanten am Podium:



Prof. Dr. Christoph Perleth (Universität Rostock), Prof. Dr. Ilse Schrittemesser (EPIK-Gruppe) und Mag. Dr. Walburga Weilguny (ÖZBF). Im Anschluss daran wurden zwei innovative Kooperationsprojekte von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Lehre präsentiert. Zuerst stellten Mag. Dr. Gerhard Rath (Universität Graz) und Prof. DI Mag. Josef Ranz (Pädagogische Hochschule Steiermark) ein Kooperationsmodell zwischen der Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark vor. Daran anknüpfend präsentierte Prof. Franz Rauch (Universität Klagenfurt) gemeinsam mit Mag. Dr. Marlies Krainz-Dürr (Pädagogische Hochschule Kärnten) ein Kooperationsmodell zwischen der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten. In der gemeinsamen Arbeitsphase wurde in kleineren Arbeitsgruppen über die Vorteile, die konkrete Umsetzung und die Rahmenbedingungen von Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Lehre diskutiert. Zudem wurden auch die Kompetenzen von Lehrpersonen (in der Begabungs- und Begabtenförderung) erörtert.

Der zweite Arbeitskreis befasste sich mit möglichen Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Forschung und den möglichen Finanzierungsmöglichkeiten für kooperative Forschungsvorhaben im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung. Dazu wurden in einem Kurzreferat von MMag. Birgit Hartel (BMWf) der Ist-Zustand der Begabungsforschung und der Bedarf dargestellt. Über Fördermöglichkeiten und Antragsformalitäten gab Dr. Falk Reckling (FWF) einen kurzen Input. MR Dr. Thomas Köhler (BMWf) verwies in seinem Statement auf die Rolle von Exzellenz in den Leistungsvereinbarungen der Universitäten und betonte die Funktion der „Task-Force für Begabungs- und Begabtenförderung“ bei der Erstellung von Leitlinien für die Begabungsforschung. Im Anschluss daran stellte Dr. Celine Loibl (BMWf) das Forschungsprogramm „Sparkling Science“ vor, das Forschungsk Kooperationen von Schulen und Forschungseinrichtungen fördert.

In der gemeinsamen Arbeitsphase im Plenum wurden weitere Finanzierungsmöglichkeiten erörtert, ebenso die Qualifizierung von Vortragenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und mögliche Kooperationen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Am Abschlusstag wurden die gesammelten Ergebnisse der Arbeitskreise im Plenum vorgestellt und gemeinsam mit den übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern diskutiert. Dabei ergaben sich noch einmal interessante Diskussionen. So wurde beispielsweise eine vom Arbeitskreis Lehre erarbeitete Vision einer gemeinsamen Lehramtsausbildung für alle Schulstufen (inklusive der Kindergartenpädagogik) vorgestellt und im Plenum diskutiert. Im Zuge der Präsentation des Arbeitskreises Forschung wurde auf weitere Finanzierungsmöglichkeiten von Forschungsprojekten hingewiesen und Erfahrungen zu gelungenen kooperativen Forschungsprojekten ausgetauscht.

Mit Prof. Dr. Willi Stadelmann (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz), in seiner Funktion als „Präsident der Schweizerischen Kon-



ferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen“, referierte zum Abschluss ein Experte aus der Schweiz zur Thematik „Möglichkeiten der Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Bereich Fachdidaktik und Forschung“. Prof. Dr. Willi Stadelmann konnte in seinem Referat Visionen für die Implementierung der Forschung in die Lehrer/innenbildung aufzeigen und forderte vehement die Akzeptanz der Fachdidaktik als eigene Wissenschaft. Dabei wies er auch auf Widerstände und Stolpersteine auf dem Weg zur forschungsgestützten Aus-, Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen hin.

Die Schlussworte sprach Sektionschef Dr. Anton Dobart (BMUKK), der ein differenziertes Bild der Befindlichkeit der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeichnete und ihnen gleichzeitig die volle Unterstützung bei den Kooperationsbemühungen zusicherte.

Bereits während der Tagung betonten viele der 70 Teilnehmer/innen die Bedeutung des Themas und äußerten den Wunsch, dass weitere Initiativen zur Vernetzung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten folgen sollten. In diesem Sinne können die Worte von MR Dr. Thomas Köhler (BMUKK) als Ausblick gelten: „Es wird weiter gehen!“

Die gesammelten Powerpointpräsentationen der Referentinnen und Referenten finden Sie auf unserer Homepage unter www.begabtenzentrum.at > Aktuelles. 📄

MAG. FLORIAN SCHMID
ÖZBF

florian.schmid@begabtenzentrum.at

WELCHE LEHRKRÄFTE WÜNSCHEN SICH HOCHBEGABTE?

DIE „WUNSCHLEHRERSTUDIE“

Eine optimale Förderung ihrer Schüler/innen sollte das Ziel jeder Bildungseinrichtung sein. Nicht nur Renzulli (1968), sondern auch neuere Studien (Cohen & Hill, 2000; Darling-Hammond, 2000; Sanders & Horn, 1998; Wenglinsky, 2000) belegen, dass „der entscheidende Faktor für die akademische Entwicklung von Schülern/innen die Effektivität ihrer Lehrer ist“ (Kaffanke, 2007, S. 17). Was aber macht die Effektivität von Lehrkräften eigentlich aus? Sind es eher soziale Merkmale wie Verständnis oder ist es ein hohes Fachwissen? Im Hinblick auf die Inhomogenität der Schülerschaft stellt sich weiter die Frage, ob die Effektivität einer Lehrkraft durch die Besonderheiten ihrer Schüler/innen moderiert wird: Arbeitet eine Lehrkraft, die in einer bestimmten Klasse oder bei bestimmten Schülerinnen und Schülern effektiven Unterricht hält, auch unter völlig anderen Bedingungen genauso effektiv?

Ein besonderes Gewicht kommt dieser Frage zu, wenn man Empfehlungen für den Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit extremen Merkmalsausprägungen aussprechen möchte. Welche Lehrkräfte ar-

beiten beispielsweise mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern effektiv? Sollten Lehrkräfte für diese Zielgruppe bestimmte Merkmale aufweisen? Welche Lehrkräfte wünschen sich denn hochbegabte Schüler/innen? Um zur Beantwortung dieser Fragen beizutragen, hat das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) in Kooperation mit dem Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der Universität Rostock eine empirische Studie durchgeführt bzw. initiiert.

Der Frage, welche Merkmale Lehrkräfte für hochbegabte Schüler/innen haben müssten, gingen in der Vergangenheit etliche Studien nach. Nach Bishop (1976, zit. n. Vialle & Quigley, 2002) ist es eine Kombination von interpersonalen bzw. sozialen sowie intellektuellen bzw. akademischen Merkmalen, die von hochbegabten Schülerinnen und Schülern geschätzt werden. Andere Studien untersuchten, welche der genannten Merkmalsklassen von den Hochbegabten als wichtiger eingeschätzt wird. Die US-amerikanischen Studien von Lewis (1982), Abel & Karnes (1994), Dorhout (1983) sowie Maddux, Samples-Lachmann & Cummings (1985) fanden heraus, dass die sozialen Lehrermerkmale den intellektuellen vorgezogen werden. Ein analoges Resultat erhielten Vialle & Quigley (2002); jedoch nehme die Bedeutung der intellektuellen Merkmale im Verlauf der Schulzeit zu. Lediglich in einer israelischen Untersuchung (Milgram, 1979) bevorzugten hochbegabte Schüler/innen intellektuelle Merkmale. Eine gleichstarke Bedeutung beider Merkmalsklassen konnte Vialle (1998) nachweisen.

FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN

Der Literaturüberblick ergibt zwar Hinweise, welche Merkmale oder Merkmalsgruppen Hochbegabte bei Lehrkräften bevorzugen, es ist aber nicht klar, ob sich durchschnittlich Begabte nicht dieselben Lehrkräfte wünschen und ob es überhaupt erforderlich ist, sich auf die Zielgruppe hochbegabter Schüler/innen besonders einzustellen. Ziel unserer Untersuchung war es nun, mehr über die subjektive Wichtigkeit von Lehrermerkmalen für effektiven Unterricht aus der Sicht hoch- vs. durchschnittlich begabter Schüler/innen zu erfahren¹.

Die Fragestellung bzw. zentrale Hypothese lautete daher: Welche Unterschiede in der subjektiven Wichtigkeit von Lehrermerkmalen treten zwischen hoch- und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern auf? Da hochbegabte Schüler/innen keine homogene Schülergruppe darstellen, sollte im Rahmen einer erweiterten Fragestellung bzw. zusätzlicher Hypothesen untersucht werden, ob die Einschätzungen etwa von folgenden weiteren Schülermerkmalen moderiert werden: Geschlecht, Begabungsschwerpunkt, Lieblingsfächer, Freizeitaktivitäten, Schulleistung (hoch vs. nicht hochleistend), Klassenstufe (9 vs. 10) sowie Herkunftsland (Deutschland vs. Österreich). Befunde hierzu könnten u. a. zur Auswahl, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften genutzt werden, die Hochbegabte unterrichten.



¹ Man beachte: Konkret wurde wie in den hier zitierten Studien durchgängig nicht die tatsächliche Effektivität von Lehrer/innenmerkmalen untersucht, sondern die Wünsche der befragten Schüler/innen. Ob Lehrkräfte, die die von der Zielgruppe nachgefragten Merkmale aufweisen, mit ihrem Unterricht tatsächlich einen optimalen Lernerfolg erzielen, kann damit nicht beantwortet werden. Hierzu wären ungleich aufwändigere Untersuchungen nötig.

METHODISCHES VORGEHEN

Die Befragungen zur Überprüfung der genannten Hypothesen wurden in den Klassenstufen 9 und 10 (Österreich: entspricht 5. und 6. Klasse Gymnasium) an 293 deutschen und 321 österreichischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Frühjahr/Sommer 2008 durchgeführt. Dabei wurde so vorgegangen, dass zum einen auf Schüler/innen in speziellen Hochbegabtenklassen zurückgegriffen wurde, andererseits unausgelesene **Stichproben** „normaler“ Gymnasialklassen untersucht wurden. Grundsätzlich wurde mit allen beteiligten Schülerinnen und Schülern (auch mit denen aus Hochbegabtenklassen!) ein Fähigkeitstest durchgeführt. Nur wenn auf ein Testergebnis nicht älter als 2 Jahre zurückgegriffen werden konnte, wurde darauf verzichtet. Zur Erfassung von **Begabungshöhe** und **Begabungsschwerpunkt**

wurde die Kurzform des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) 4-12+ R (Heller & Perleth, 2000) eingesetzt (Perleth & Runow, 2008). Bestimmt wurde für alle Schüler/innen der T-Wert für die 3 Dimensionen (Verbale, Quantitative, Nonverbale Intelligenz) und die Gesamtleistung. Als Kriterium für Hochbegabung wurde ein IQ von mindestens 130 bzw. ein T-Wert von 70 gewählt (darunter fallen ca. 2,3 % der Population bzw. ca. knapp 4 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten). Als durchschnittlich begabt galt, wer einen Testwert im IQ-Bereich von 85 bis 115 bzw. im T-Wert-Intervall von 40 bis 60 hatte. Schüler/innen mit einem IQ darunter oder im überdurchschnittlichen, aber nicht weit überdurchschnittlichen Bereich (IQ zwischen 115 und 130 bzw. T-Wert zwischen 60 und 70) wurden also nicht in die Berechnungen einbezogen. Tabelle 1 informiert über die Stichprobe, die den hier berichteten Auswertungen zugrunde lag.

TABELLE 1: STICHPROBE

	Hochbegabte		durchschnittlich Begabte		Gesamt	
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
Deutschland	41	26	54	51	95	77
Österreich	11	6	37	132	48	138
Gesamt	52	32	91	183	143	215
	84		274		258	

Die Items des „Lehrerwunschfragebogens“ (LWFB) zu den für Unterrichtskontexte relevanten Lehrermerkmalen wurden aus verschiedenen Fragebögen bzw. Publikationen kompiliert und in einer Vorstudie erprobt, deren Stichprobe in die Hauptstudie einbezogen werden konnte (Perleth & Runow, 2008; Itemquellen: Krumboltz & Farquhar, 1957; Bishop, 1968, 1976, zit. n. Vialle & Quigley, 2002; Birt, 1988;

Gage & Berliner, 1996; Chalupsky, 1990; National Association for Gifted Children (NAGC), 1998, zit. n. Kaffanke, 2007; Urban, 1998; Strip & Hirsch, 2000; Heller, 2001; Strecker & Noack, 2002; Vialle & Quigley, 2002; Croft, 2003; Kaffanke, 2007). Über die Inhaltsbereiche des Fragebogens informiert Tabelle 2. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Ratingskala gewählt.

TABELLE 2: MERKMALSBEREICHE UND ANZAHL AN ITEMS DES LWFB

Nr.	Skala	
1	Schulische Situation des Schülers	4
2	Persönliche allgemeine Lehrermerkmale	8
3	Persönliche soziale Lehrermerkmale	11
4	Persönliche intellektuelle Lehrermerkmale	13
5	Professionelle Haltung und pädagogische Absichten des Lehrers	13
6	Fachlich-methodische Kompetenzen des Lehrers	45
7	Institutionelle Merkmale	3

Alle erhobenen Merkmale lassen sich entweder eher stabilen Persönlichkeitseigenschaften (Wie ist eine Lehrkraft?) oder eher konkreten (erlernbaren) Verhaltensweisen zuordnen (Was tut eine Lehrkraft?). Aus inhaltlichen Gründen erschien nur bei den Skalen 2, 3 und 4 („Hauptpersönlichkeitsskalen“) die Bildung von Skalenwerten (Gesamtwert) sinnvoll. Die anderen Fragebogenbereiche beinhalten Merkmale, die nur schlecht unter einem Begriff/einem Skalengesamtwert subsumiert werden können.

Weiter wurden die Schüler/innen um **Angaben zur Klassenstufe**, zu den **Lieblingsfächern** sowie zu den letzten Zensuren (Deutsch, Mathematik, Englisch), zur schulischen Situation und zu ihren Freizeitaktivitäten gebeten.

stärker von der Lehrerin/vom Lehrer ab. Hochbegabte dagegen hören mehr zu und interessieren sich mehr für das Fach.

- Skala ‚Institutionelle Merkmale‘: Hochbegabte sind eher der Meinung, dass in einer Schulklasse möglichst Schüler/innen mit vergleichbaren Leistungen lernen sollten.
- Skala ‚Persönliche allgemeine Lehrermerkmale‘: Vernachlässigbare Unterschiede.
- Skala ‚Persönliche soziale Lehrermerkmale‘: Es finden sich zwar bestenfalls (vernachlässigbar) kleine, aber größtenteils negative Effektstärken, d. h. dass den durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern diese Merkmale tendenziell wichtiger sind (besonders das Merkmal „Geduld“).
- Skala ‚Persönliche intellektuelle Lehrermerkmale‘: Hier sind die



Zur **Überprüfung der Untersuchungshypothesen** wurden zunächst t-Tests oder einfaktorielle Varianzanalysen für die jeweilige Nullhypothese zur Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha=0,05$ („keine Unterschiede vorhanden“) gerechnet, wobei wegen des exploratorischen Charakters der Studie (mit entsprechend vielen Variablen) auf eine Alpha-Adjustierung verzichtet wurde. Stattdessen wurden Effektgrößen (K nach Cohen bzw. η^2) als Maß für die Größe oder Bedeutung der signifikanten Effekte herangezogen (Hager, Patry & Brezing, 2000), um der Gefahr entgegenzuwirken, angesichts der relativ großen Stichprobe auch für geringe Unterschiede viele signifikante Effekte zu erhalten. Die Effektstärken wurden wie von Bortz & Döring (2006) vorgeschlagen interpretiert (genauer auch Perleth & Runow, 2008; statistisch stellt insbesondere die Analyse von Schülerurteilen, die klassenweise schulische Erfahrungen teilen, ein Problem dar).

BEFUNDE

Genaue Angaben über die Befunde zu den vielen untersuchten Einzelaspekten würden den verfügbaren Rahmen dieses Berichts sprengen. Daher sei nur telegraphisch über die wichtigsten Ergebnisse berichtet (genauer bei Perleth & Runow, 2008):

- Skala ‚Schulische Situation des Schülers‘: Bei durchschnittlich Begabten hängt das Interesse für das jeweilige Unterrichtsfach etwas

(eher kleinen) Effektstärken größtenteils positiv, d. h. dass den Hochbegabten diese Merkmale tendenziell wichtiger sind (besonders: „Eine Lehrperson sollte fachliche Neugier besitzen“).

- Der Vergleich sozialer mit intellektuellen Merkmalen ergab wie bei Vialle (1998) keine bedeutsamen Unterschiede, die tendenzielle Bevorzugung intellektueller Merkmale durch die Hochbegabten kommt dem Befund von Milgram (1979) am nächsten.
- Skala ‚Professionelle Haltung und pädagogische Absichten des Lehrers‘: Hochbegabte stimmen vor allem der Aussage „Eine Lehrperson soll auch andere und ungewöhnliche Lösungsansätze würdigen“ eher zu.
- Skala ‚Fachlich-methodische Kompetenzen des Lehrers‘: Bei diesen konkreten Verhaltensweisen finden sich die meisten Unterschiede, beispielsweise wünschen sich Hochbegabte, dass die Lehrkraft mit einem relativ hohen Lerntempo unterrichtet ($d=0,94!$), während durchschnittlich Begabten Wiederholungen wichtiger sind ($d=0,73$).

ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION

Die Auswertungen lassen den Schluss zu, dass sich hoch- und durchschnittlich Begabte in ihren Lehrerwünschen unterscheiden, wenn auch nicht besonders stark. Während den Hochbegabten diejenigen Aspekte wichtiger scheinen, die sich auf die zu erbringende Leistung,

einen forschungs- und wissensorientierten Unterrichtsstil sowie auf ständige Begabungsförderung beziehen, möchten durchschnittlich Begabte Unterrichtsinhalte lieber in Gruppenarbeit als nur durch einen Lehrervortrag erarbeiten und schätzen es stärker, wenn eine Lehrkraft den Lernstoff mehrfach mit ihnen wiederholt. Neben dem Begabungsniveau erweisen sich das Begabungsprofil, die Lieblingsfächer, die Freizeitaktivitäten sowie das Schulleistungsniveau als Variablen, die die subjektive Wichtigkeit von Lehrermerkmalen moderieren bzw. wo sich die entsprechenden Schülergruppen unterscheiden.

Weiter kann festgehalten werden, dass die bedeutsamen Unterschiede diejenigen Variablen betreffen, die sich auf konkrete, erlernbare Verhaltensweisen beziehen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die gezielte Förderung von (hoch)begabten Schülerinnen und Schülern.

Zur Erklärung der zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse bisheriger Studien wäre eine Ausweitung der Untersuchungspopulation auf verschiedene Alters- bzw. Klassenstufen wünschenswert. Mit einem solchen Design könnten auch Altersunterschiede in der Präferenz der so-

zialen vs. intellektuellen Lehrermerkmale, wie Vialle & Quigley (2002) sie nahelegen, abgebildet werden.

Etwas ernüchternd erscheinen in Hinblick auf die von uns untersuchte Problematik auf den ersten Blick Erkenntnisse aus Metaanalysen und Forschungssynthesen, die Ernst Hany auf dem ÖZBF-Kongress 2008 in Salzburg präsentierte (Hany, 2008). Er resümierte, dass Lehrkräfte erwiesenermaßen unterschiedliche berufliche Leistungen erbringen. Was für diese Unterschiede verantwortlich ist, sei systematisch allerdings kaum zu beschreiben. Ebenso wenig fänden sich eindeutige Auswirkungen von Aspekten der Lehrerqualität auf den Lernzuwachs bei Schülerinnen und Schülern. Mögliche Zusammenhänge seien nicht allgemein gültig, sondern sehr differenziert. Insgesamt, so Hany, scheinen die Schülermerkmale für den Lernerfolg von größerer Wichtigkeit zu sein.

Wenn aber nach solchen Befunden Begabung, Motivation, Arbeitsverhalten u. a. Schülermerkmale entscheidender für den Lernerfolg sind als tatsächliches Lehrerverhalten im Unterricht, dann kommt den Merkmalen, die sich Schüler/innen von ihren Lehrkräften wünschen und die sie an ihnen wahrnehmen, möglicherweise doch eine größere



DOKUMENTATION

BEGABUNGS- UND BEGABTEN-FÖRDERUNG IM BERUFSBILDENDEN SCHULWESEN

EINE ÜBERSICHT UND EXEMPLARISCHE DARSTELLUNG

In Kürze wird die Dokumentation „Begabungs- und Begabtenförderung im Berufsbildenden Schulwesen. Eine Übersicht und exemplarische Darstellung“ erscheinen. Die Broschüre ist eine gemeinsame Publikation der Abteilung II/6 des BMUKK und des ÖZBF. Sie dient einerseits der Bewusstseinsbildung und andererseits der Information über die zahlreichen einschlägigen Initiativen zur Begabtenförderung an Berufsbildenden Schulen. In einer exemplarischen Darstellung werden sowohl schulartenübergreifende Aktivitäten als auch Beispiele für spezielle Initiativen an einzelnen Schulstandorten einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Die Dokumentation erscheint als Printversion und wird zudem auf den Websites des BMUKK und des ÖZBF als Download zur Verfügung gestellt.

Rolle zu als von uns ursprünglich angenommen. Denn motivationale und Interessenvariablen sowie andere Personenmerkmale hoch- und durchschnittlich begabter Schüler/innen werden von deren Wünschen an ihre und der Wahrnehmung der Merkmale ihrer Lehrkräfte möglicherweise entscheidend beeinflusst.

LITERATUR:

- Abel, T. & Karnes, F. A. (1994). Teacher preferences among the lower socioeconomic rural and suburban advantaged gifted students. *Roeper Review*, 17 (1), 52-57.
- Birx, E. (1988). Mathematik und Begabung: Evaluation eines Förderprogramms für mathematisch besonders befähigte Schüler (S. 193). Hamburg: Dr. R. Krämer.
- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Chalupsky, J. (1990). Die Motivation für die Wettbewerbe aus der Sicht erfolgreicher Teilnehmer. *Mitteilungen der Mathematischen Gesellschaft der DDR*, (1-2), 51-60.
- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (2000). Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California. *Teachers College Record*, 102, 294-343.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- Dorhout, A. (1983). Student and Teacher Perceptions of Preferred Teacher Behaviors Among the Academically Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27 (3), 122-125.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Hager, W., Patry, J., & Brezing, H. (2000). Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. *Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 289). Bern: Huber.
- Hany, E. (8. November 2008). Brauchen wir förderbegabte Begabtenförderer/innen? – Was gute Lehrer/innen bewirken können. Vortrag am ÖZBF-Kongress 2008, Salzburg. Abgerufen 16. Dezember 2008, von http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/begabung/Hany_oezbf2008_Foerderer.pdf.
- Heller, K. A. (2001). Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. *Labyrinth*, (68), 4-10.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). KFT 4-12+R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klasse, Revision. Manual. Göttingen: Beltz.
- Kaffanke, E. (2007). Begabte(n) Lehrer. Gefragt sind Persönlichkeit, Lebenserfahrung und Sensibilität. *Labyrinth*, (94), 17-23.
- Krumboltz, J. D., & Farquhar, W. W. (1957). The Effect of Three Teaching Methods on Achievement and Motivational Outcomes in a How-To-Study Course, *Psychological Monographs*. (Bd. 71, S. 26). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or Chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 16-19.
- Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I. & Cummings, R. E. (1985). Preferences of Gifted Students for Selected Teacher Characteristics. *Gifted Child Quarterly*, 29 (4), 160-163. doi: 10.1177/001698628502900404.
- Milgram, R. M. (1979). Perception of Teacher Behavior in Gifted and Non-gifted Children. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 125-128.
- Perleth, C. & Runow, V. (2008). Bericht zur Evaluation der ELCAD-Kurse. Rostock: Universität Rostock.
- Renzulli, J. S. (1968). Identifying key features in programs for the gifted. *Exceptional Children*, 35, 217-221.
- Sanders, W. L. & Horn, S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), 247-256. doi: 10.1023/A:1008067210518.
- Strecker, J. & Noack, P. (2002). Wichtigkeit und Nützlichkeit von Mathematik aus Schülersicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 359-372.
- Strip, C. A. & Hirsch, G. (2000). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Urban, K. K. (1998). Die Förderung Hochbegabter zwischen demokratischem Anspruch und pädagogischer Herausforderung. In U. Hoyningen-Süess & P. Lienhard (Hrsg.), *Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem* (S. 21-48). Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Vialle, W. (1998). Unveröffentlichte Rohdaten.
- Vialle, W. & Quigley, S. (2002). Selective Students' Views of the Essential Characteristics of Effective Teachers. In P. L. Jeffery (Hrsg.), *Association for active educational researchers Conference*. Brisbane: University of Wollongong.
- Wenglinsky, H. (2000). *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality*. Princeton: Milken Family Foundation and Educational Testing Service.

PROF. DR. CHRISTOPH PERLETH

Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der
Universität Rostock
christoph.perleth@uni-rostock.de

VOLKER RUNOW

Institut für Schulpädagogik der Universität Rostock
volker.runow@uni-rostock.de

GESCHLECHTSDISPARITÄTEN IM BILDUNGSBEREICH

DIE SITUATION HOCHLEISTENDER UND HOCHBEGABTER MÄDCHEN UND FRAUEN – TEIL 2



In der letzten Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ wurden folgende Kapitel behandelt:

1. Von „Gewinnern“ und „Verlierern“
2. Jenseits von Schwarz-Weiß-Malerei
3. Schul-, Studien-, Berufswahlen und Karriereverläufe von Mädchen und Frauen
4. Befunde zum Anteil vielseitig hochkompetenter Schülerinnen in PISA

5. URSACHEN FÜR GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE BEZÜGLICH DER BETEILIGUNGSRATEN

Erklärungsansätze zu Geschlechtsunterschieden lassen sich grob in zwei Zugänge unterteilen (für einen Überblick vgl. Stöger, 2007): Zugänge, die auf die individuelle Ebene fokussieren und kontextuelle Zugänge, die neben individuellen Merkmalen auch andere Faktoren wie beispielsweise gesellschaftliche Normen mit einbeziehen.

Erklärungsansätze, die individuelle Merkmale als Erklärungsvariablen für Geschlechtsunterschiede untersuchen (z. B. Eccles, 1994; Eccles et al., 1989), gingen zunächst der Frage nach, ob Begabungsunterschiede für die unterschiedlichen Partizipationsraten – vor allem in den MINT-Fächern¹ – verantwortlich seien.

Trotz teilweise uneinheitlicher Befunde (vgl. Deaux & Lafrance, 1998) kann mittlerweile als sicher gelten, dass nach der Berücksichtigung von Sozialisationseinflüssen keine Geschlechtsunterschiede bezüglich der Begabung von Mädchen und Jungen bestehen. Wenn man Sozialisationseinflüsse außer Acht lässt, reichen die in manchen Studien gefundenen Geschlechtsunterschiede (z. B. bezüglich des räumlichen Problemlösens) keinesfalls aus, um die deutlich voneinander abweichenden Beteiligungsraten zu erklären.

Eindeutig nachweisbare Geschlechtsunterschiede (im MINT-Bereich)

zeigen sich in den meisten Studien hingegen bezüglich verschiedener Motivationsvariablen. Beispielsweise weisen Mädchen im Schnitt weniger Vertrauen in ihre eigenen MINT-Fähigkeiten auf (Eccles et al., 1989; Schober et al., 2004). Auch konnte nachgewiesen werden, dass das Interesse an MINT von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter zwar bei beiden Geschlechtern deutlich abnimmt, diese Abnahme bei Mädchen jedoch wesentlich stärker ausgeprägt ist (Gardner, 1985; Hoffmann, Lehrke & Todt, 1985). Zudem haben Mädchen in diesen Domänen durchschnittlich einen deutlich ungünstigeren Attributionsstil. Damit ist gemeint, dass sie sich ihre eigenen Erfolge wenig motivationsförderlich und wenig selbstwertdienlich – unabhängig von den tatsächlichen Ursachen – erklären. Tatsächlich führen sie ihre Erfolge bevorzugt auf Glück oder leichte Aufgaben zurück; ihre Misserfolge erklären sie sich hingegen häufig durch mangelnde Begabung. Zahlreiche Studien zeigen, dass diese Attributionsmuster einen ungünstigen Einfluss auf das Lern- und Leistungsverhalten und darüber vermittelt auf das Wahlverhalten ausüben (Heller & Ziegler, 1996; Ziegler & Schober, 2001).

Kontextuelle Erklärungsmodelle (z. B. Deaux & Major, 1987; Eagly, 1987) haben einen breiteren Fokus. Sie betrachten neben individuellen Unterschieden auch andere Faktoren außerhalb der Person, wie beispielsweise interpersonale Erwartungseffekte, Beurteilungen Dritter, Gelegenheitsstrukturen, gesellschaftliche Stereotype oder soziale Normen. Wir wollen im Folgenden lediglich die Bedeutung von Geschlechtsrollenstereotypen, das Fehlen weiblicher Rollenmodelle und die Bewertung der Mädchen durch andere Personen thematisieren.

Geschlechtsrollenstereotype kommen beispielsweise im MINT-Bereich zum Tragen. Untersuchungen zeigen, dass für gewöhnlich ein rationales Männer- und ein emotionales Frauenbild (Deaux & Lewis, 1984) sowie das Stereotyp vom mathematisch-naturwissenschaftlich begabten Mann und der mathematisch-naturwissenschaftlich

¹ Mathematik, Informatik Naturwissenschaften und Technik



unbegabten Frau vorherrschen (Glick, Wilk & Perreault, 1995). Daraus resultierend werden bestimmte Fächer und Berufe als typisch männlich (z. B. Physiker, Ingenieur) bzw. typisch weiblich (z. B. Erzieherin, Grundschullehrkraft) bewertet. Trotz einiger Veränderungen ähnelt das Frauenbild auch heute noch eher dem der Hausfrau und Mutter und weniger dem der Karrierefrau (Diekmann & Eagly, 2000). Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich Geschlechterstereotype vor allem in typisch männlichen Domänen ungünstig auf die Leistungseinschätzungen sowie die Leistungsbewertungen von Mädchen und Frauen auswirken (für einen Überblick vgl. Stöger, 2007). Aber auch die tatsächlich erbrachten Leistungen von Mädchen und Frauen werden durch diese Stereotype beeinflusst – ein Phänomen, das in der Literatur als Stereotyp-Bedrohung (engl. „stereotype threat“) bezeichnet wird (vgl. Schmader, Johns & Barquissau, 2004). Einflüsse dieser Stereotype erstrecken sich jedoch nicht nur auf den Leistungsbereich, sondern auch auf die Aspirationen, die Attributitionen, das Interesse, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und das Studienfach- bzw. Berufswahlverhalten (für einen Überblick vgl. Stöger, 2007).

Neben oder gerade wegen des Stereotyps vom mathematisch-naturwissenschaftlich begabten Mann und der mathematisch-naturwissenschaftlich unbegabten Frau trägt auch ein Fehlen weiblicher Rol-

lenmodelle zur niedrigen Beteiligungsrate von Mädchen und Frauen an MINT-Fächern und -Berufen bei (Hackett, Esposito & O'Halloran, 1989). Dies trifft sowohl für reale Rollenmodelle im Berufsleben, in der Schule oder an der Universität zu, als auch für medial dargebotene Rollenmodelle (Bussey & Bandura, 1999). Beispielsweise ist in Kinderbüchern, Schulbüchern, den Printmedien und im Fernsehen nach wie vor ein Mangel an weiblichen Rollenmodellen im MINT-Bereich zu verzeichnen.

Eine wichtige Informationsquelle für die Formung des eigenen Selbstkonzepts und die Interessenbildung sind Beurteilungen und Einschätzungen, die andere Personen vornehmen. Wenn beispielsweise eine Lehrkraft Mädchen für mathematisch unbegabter als Jungen hält, kann sich das in einer Vielzahl von Verhaltensweisen äußern, die Mädchen ihre angeblich mangelnde Begabung signalisieren. Manchmal erfolgt dies explizit, wie in der Aussage „Dir liegt Mathematik nicht“. Häufig erfolgt es aber auch implizit, beispielsweise indem eine Lehrkraft die schwierigeren Mathematikfragen an Jungen richtet und die leichteren an Mädchen. Beurteilungen durch andere Personen geben nicht nur Aufschluss über die eigenen fachlichen Begabungen, sondern können sich auf alle potentiell selbst-konzeptrelevanten Bereiche erstrecken. Beispielsweise zeigen Studien, dass die prototypische Person, die Führungsqualitäten aufweist, ebenso männlich ist wie die prototypische beruflich erfolgreiche Person oder die prototypische Person mit besonderen intellektuellen Fähigkeiten. Mädchen und Frauen, die solche Bewertungen in ihrem persönlichen Umfeld beobachten können, integrieren sie mit größerer Wahrscheinlichkeit in ihr Selbstbild und ihr Denken (für einen Überblick vgl. Stöger, Ziegler & David, 2004). Neben Auswirkungen, die hauptsächlich über das Selbstkonzept der Mädchen und Frauen vermittelt werden, haben Bewertungen durch Dritte – auch wenn sie objektiv falsch sind – auch unmittelbare Konsequenzen. Beispielsweise ist aus der Forschungsliteratur bekannt (für einen Überblick vgl. Endepohls-Ulpe, 2004), dass Lehrkräfte Hochbegabten häufig ungünstige Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben. Insbesondere gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass vor allem schlecht angepasste Schüler hochbegabt seien. Da Jungen aber eher unangepasstes Verhalten im Klassenzimmer zeigen, wenn sie sich langweilen oder es ihnen an Herausforderung fehlt, führt dieses Fehlkonzent dazu, dass Jungen von Lehrkräften häufiger als hochbegabt eingeschätzt werden, während die Hochbegabung von Mädchen leichter übersehen wird.

6. WAS KÖNNEN ELTERN HOCHBEGABTER UND HOCHLEISTENDER SCHÜLERINNEN TUN, UM ZU EINER REDUZIERUNG DER GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE BEIZUTRAGEN?

Die Vielfalt und Komplexität der Ursachen der dargestellten Geschlechtsunterschiede zeigt bereits, dass es keine einfachen Patentrezepte geben kann. Allerdings sind aus der Forschungsliteratur viele gut brauchbare Lösungsansätze bekannt, die auch Eltern teilweise

nutzen können. Da wir an dieser Stelle keinen umfassenden Überblick geben können, konzentrieren wir uns auf fünf relativ leicht umsetzbare, aber dennoch effektstarke Maßnahmen. Aus Gründen der Verständlichkeit und der Prägnanz wählten wir an manchen Stellen eine etwas pointiertere, stellenweise fast karikierende Darstellung.

Eltern als Lernmodelle: Der erste Schritt besteht in der Überprüfung des eigenen Verhaltens. Eine traditionelle Rollenverteilung im Elternhaus macht es schwierig für Mädchen, sich gesellschaftlichen Stereotypen bezüglich ihrer Begabung zu entziehen. Beispielsweise sollten Mütter, die kein Interesse an MINT-Fächern zeigen, bedenken, dass ihr Verhalten für ihre Töchter eine wichtige Information darüber gibt, was – für Frauen – interessant und was weniger interessant ist. Über den eigenen Horror vor der Mathematik zu berichten, mag zwar ehrlich sein, doch vergrößert dies die Mathematikangst der Töchter. Tatsächlich findet sich in Forschungsstudien immer wieder der Befund, dass Bildungsinteressen und -ängste der Eltern massiv die Bildungsinteressen und -ängste der Kinder beeinflussen (Ziegler & Stöger, 2007).

Auswahl von Medien-, Spiel- und Bildungsangeboten: Medien, Spielsachen und Bildungsangebote stellen für Mädchen eine Lernumwelt dar, in der sie sich nicht nur konkrete Lerninhalte aneignen, sondern auch Informationen über sich und erfolgreiche Verhaltensweisen erhalten (Finsterwald & Ziegler, 2005). Wenn beispielsweise ein Mädchen eine Puppe geschenkt bekommt und ein Junge ein Konstruktionsspiel, dann gibt dies den beiden auch Hinweise, wo ihre Begabungen liegen und welche Verhaltensweisen Eltern von ihnen eher erwarten. Es liegt daher vor allem auch an den Eltern, diese Angebote zu prüfen und eine geschickte Auswahl zu treffen. Übrigens ist der Hinweis mancher Eltern, dass doch die Jungen und Mädchen selbst solche Geschenkswünsche äußern, nur bedingt richtig. Es zeigt lediglich, wie früh sich solche Lernumwelten schon auswirken und in entsprechenden Ziel- sowie Interessenstrukturen der Kinder niederschlagen.

Erwartungshaltung: Erwartungen der Eltern spielen eine sehr große Rolle in der Entwicklung von Selbstkonzepten und Interessen der Mädchen. Grob gesagt gilt, dass sich positive Erwartungen der Eltern hinsichtlich Begabungen, Talenten und Intelligenz tatsächlich in nachweisbaren positiven Veränderungen hinsichtlich dieser Faktoren auswirken. Dieser Effekt wurde unter der Bezeichnung Pygmalioneffekt (Dresel, Schober & Ziegler, 2005) bekannt. Der Pygmalioneffekt hat sein Pendant im so genannten Golemeffekt, nach dem sich negative Erwartungen ungünstig auswirken. Dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Erwartungen entgegen gebracht werden, konnte in einer Vielzahl von Studien belegt werden. Beispielsweise geben sich Eltern bei Töchtern typischerweise gerade noch mit einer Physikzensur zufrieden, die etwa eine halbe Notenstufe schlechter ist als diejenige, mit der sie sich gerade noch bei ihren Söhnen zufrieden geben. Ganz ähnlich sind Eltern, die sich überrascht über das Interesse ihrer Töchter an Technik zeigen, aber das Interesse ihrer Töchter an schi-

cker Kleidung als ganz natürlich empfinden, Verstärker traditionellen Rollenverhaltens.

Attribuierungen sind Ursachenerklärungen von Erfolgen und Misserfolgen. Eine Fördermöglichkeit, die auf der individuellen Ebene ansetzt, sind **Reattributionstrainings** (für einen Überblick vgl. Ziegler & Schober, 2001). An einigen Beratungsstellen werden mittlerweile solche Trainings von Fachkräften angeboten. Es existieren auch Trainings, die von Eltern gemeinsam mit ihren Kindern durchgeführt werden können (z. B. Heller, Senfter & Linke, 2006). Hierbei wird zunächst untersucht, ob ein ungünstiger Attributionsstil vorliegt (vgl. Abschnitt 3), der sich negativ auf die Motivation und den Selbstwert der Mädchen auswirkt. Ist dies der Fall, so wird mit Hilfe verschiedener Maßnahmen (z. B. Modellierungstechnik, schriftliche und mündliche Kommentierungstechniken) eine Veränderung des Attributionsstils vorgenommen (für konkrete Durchführungsmöglichkeiten siehe Ziegler & Schober, 2001). Ziel ist es, Schülerinnen langfristig dazu zu befähigen, ihre Misserfolge und Erfolge vor allem auf kontrollierbare Ursachen zurückzuführen (z. B. ihr eigenes Lernverhalten, ihre Anstrengung oder Konzentration), die sie durch ihr Handeln beeinflussen können. Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass diese Attributionen besonders motivationsförderlich sind und langfristig zu einem günstigeren Lern- und Leistungsverhalten beitragen.

Mentoring: Die günstigste Lernsituation umfasst einen Lehrenden und einen Lernenden. Eine solche Lernsituation wird bei einem Mentoring realisiert. Studien zeigen entsprechend auch, dass die Förderung durch Mentoring die effektstärkste unter den im Hochbegabtenbereich eingesetzten Fördermaßnahmen darstellt. Wenn Eltern besondere Begabungen ihrer Mädchen vermuten, gerade auch im MINT-Bereich oder anderen eher männlich geprägten Domänen, bietet es sich daher an, eine Mentorin zu engagieren. Diese Fördermaßnahme bietet den Vorteil, dass einerseits ein weibliches Rollenmodell zur Verfügung gestellt wird, dass andererseits aber auch eine gezielte individuelle Lernförderung stattfinden kann.²

7. ZWEI SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wir möchten abschließend zwei Eindrücken entgegenwirken, die bei der Lektüre dieses Beitrags entstanden sein könnten. Erstens bestehen die Probleme der Identifikation und Förderung hochbegabter und hochleistender Mädchen und Frauen keineswegs nur im MINT-Bereich. Hier sind sie nur besonders auffällig und wohl vor allem deshalb gut untersucht. Vor dem Hintergrund gleicher Begabungen der Geschlechter mutet es nicht nur beim Blick auf den MINT-Bereich, sondern sogar im fach- und gebietsübergreifenden historischen Rückblick nahezu grotesk an, wie sorglos und fahrlässig mit menschlichen Begabungen umgegangen wurde und wird. Welch fantastische Sinfonien hätte der „weibliche Mozart“ komponiert? Welche wundervollen Gemälde hätte der weibliche „van Gogh“ gemalt? Welche atemberaubenden physikalischen Theorien hätte der „weibliche Newton“ ersonnen?

² Eltern, die bei ihrer Tochter im MINT-Bereich eine besondere Begabung erwarten, können sie unter www.cybermentor.de zu einem Online-Mentoring anmelden.

Wir wissen es nicht. Aber wir wissen, dass tagtäglich weitere Mädchen und Frauen ihre Talente und Anlagen aufgrund mangelnder Förderung nicht nutzen können.

Die letzte Feststellung leitet bereits zum zweiten Eindruck über, dem wir entgegenwirken möchten. Noch immer scheint vielen eine Förderung von Mädchen und Frauen eine Sache zu sein, die von den Betroffenen selbst vorangetrieben werden müsse. Anders ausgedrückt: Es handelt sich angeblich primär um ein Frauenanliegen. Wer dies glaubt, verkennt in dramatischer Weise gesellschaftliche Realitäten. Angesichts der Wettbewerbsbedingungen einer globalisierten Welt kann es sich kein Land mehr leisten, so fahrlässig mit der einen Hälfte seiner Begabten umzugehen. Die Förderung hochbegabter und hochleistender Mädchen und Frauen ist deshalb keineswegs Frauensache. Sie ist derzeit eine der vordringlichsten gesellschaftlichen Aufgaben.

LITERATUR:

- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Deaux, K. & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske et al. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 1) (4th ed., pp. 788-827). New York: McGraw-Hill.
- Deaux, K. & Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationship among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Deaux, K. & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.
- Diekmann, A. B. & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- Dresel, M., Schober, B. & Ziegler, A. (2005). Golem und Pygmalion: Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen in den Köpfen von Müttern und Vätern? In P. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot – Auslöser lebenslanger Geschlechterdifferenzen im Lernen* (S. 61-81). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding woman's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Woman Quarterly*, 18, 585-609.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Endepohls-Ulpe, M. (2004). Wie stellen Grundschullehrkräfte sich hochbegabte Schüler/innen vor? Der Einfluss persönlicher Erfahrungen in der Unterrichtung Hochbegabter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 126-135.
- Finsterwald, M. & Ziegler, A. (2005). Geschlechtsrollenstereotype in Schulbuchabbildungen der Grundschule. In P. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot – Auslöser lebenslanger Geschlechterdifferenzen im Lernen* (S. 117-141). Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gardner, P. L. (1985). Student's interests in sciences and technology: An international overview. In M. Lehrke, L. Hoffmann & P. L. Gardner (Eds.), *Interests in science and technology education* (pp. 15-34). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Glick, P., Wilk, K. & Perreault, M. (1995). Images of occupations: Components of gender and status in occupational stereotypes. *Sex Roles*, 32, 565-582.
- Hackett, G., Esposito, D., & O'Halloran, M. S. (1989). The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 164-180.
- Heller, K. A., Senfter, A. & Linke, S. (2006). Zweiter Evaluationsbericht zum MINT-Projekt Nordbaden. München: LMU, Zentrum für Begabungsforschung.
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hoffmann, L., Lehrke, M. & Todt, E. (1985). Development and change in pupils' interest in physics (grade 5 to 10): Design of a longitudinal study. In M. Lehrke, L. Hoffmann & P. L. Gardner (Eds.), *Interests in science and technology education* (pp. 71-81). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Schmader, T., Johns, M., & Barquissau, M. (2004). The Costs of Accepting Gender Differences: The Role of Stereotype Endorsement in Women's Experience in the Math Domain. *Sex Roles*, 50, 835-850.
- Schober, B., Reimann, R., & Wagner, P. (2004). Is research on gender-specific underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43-62.
- Stöger, H. (2007). Berufskarrieren begabter Frauen. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (265-293). Berlin: LIT.
- Stöger, H., Ziegler, A., & David, H. (2004). What is a specialist? Effects of the male concept of a successful academic person on the performance in a thinking task. *Psychology Science*, 46, 514-530.
- Ziegler, A. & Schober, B. (2001). Theoretischer Hintergrund und praktische Durchführung von Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2007). *Pädagogisches Kompaktwissen für Eltern von Schulkindern*. Lengerich: Pabst.

PROF. DR. HEIDRUN STÖGER
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Universität Regensburg
heidrun.stoeger@paedagogik.uni-r.de

CHRISTINE SONTAG (DIPL.-PSYCH.)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
Universität Regensburg
christine.sontag@paedagogik.uni-r.de

ZUR PERSÖNLICHKEIT VON KOGNITIV UND KREATIV BESONDERS BEGABTEN KINDERN

TEIL 1

In einer österreichischen Studie¹ wurden Zusammenhänge zwischen einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen von besonders bzw. hoch begabten Grundschulkindern und ihrer Lebensqualität mit besonderem Blick auf ihre soziale Integration untersucht. Ziel des vorliegenden Artikels ist die Darstellung ausgewählter Ergebnisse betreffend die Dimensionen Persönlichkeit, Intelligenz und Kreativität. Als wesentliches Ergebnis der Studie kann der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Offenheit für Erfahrung bzw. Intelligenz und Kreativität genannt werden, auch ließ sich eine Korrelation zwischen Offenheit und Kreativität nachweisen.

Offenheit für neue Erfahrungen erscheint somit als ein Persönlichkeitsmerkmal, das sowohl mit Intelligenz als auch mit Kreativität in engem Zusammenhang steht. Daraus ergeben sich wichtige pädagogische Implikationen: Schon im Kindergarten und in der Grundschule sollten förderliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Persönlichkeitsdimension Offenheit geschaffen werden, d. h. Freiräume für spielerisches Experimentieren bei gezieltem Abbau von Konformitätsdruck. Dabei erscheint es wichtig, die Gesamtpersönlichkeit eines Kindes zu fördern und nicht nur seine kognitiven Fähigkeiten.

DEFINITION UND THEORIEN DER PERSÖNLICHKEIT

Die vielen Definitionen zum Begriff „Persönlichkeit“ beinhalten alle „die Konzepte der Einzigartigkeit und des charakteristischen (konsistenten) Verhaltens“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 520). So verweisen Bartussek/Schmitt (1993) darauf, dass „mit dem Begriff Persönlichkeit die Einzigartigkeit und die über die Zeit und über Situationen hinweg relative Stabilität von Strukturen und Prozessen angesprochen wird, mit denen das beobachtbare typische Verhalten von Individuen beschrieben oder erklärt werden soll“ (Bartussek/Schmitt 1993, S. 502).

Einer der ersten empirischen Forscher, der sich mit dem Thema Persönlichkeit intensiv auseinandersetzte, war Hans Jürgen Eysenck. Er entwickelte ein auf einer Faktorentheorie beruhendes Klassifikationssystem, bei dem sich die Persönlichkeit jedes Individuums als Resultat zweier Grunddimensionen beschreiben lässt: der Dimensionen „Introversion vs. Extraversion“ (nach innen vs. nach außen gewandte Haltung) und „Neurotizismus“ (emotionale Labilität vs. Stabilität). Im Laufe seines Lebens erweiterte Eysenck seine Theorie um eine dritte Dimension, die des „Psychotizismus“, welche oppositionelles und sozial abweichendes Verhalten beschreibt.

„BIG FIVE“

Das derzeit gängigste Modell der Persönlichkeitspsychologie ist das Fünf-Faktoren-Modell, das von fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit ausgeht. Seine Entwicklung basiert auf einem lexikalischen Ansatz und beruht auf der Annahme, dass sich Persönlichkeitsmerkmale in der Sprache wiederfinden. Basierend auf Datenreduktion und



Faktorenanalysen wurden die folgenden fünf Faktoren definiert: Emotionale Stabilität bzw. Instabilität, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrung.

FAKTOR 1: EMOTIONALE STABILITÄT BZW. INSTABILITÄT

Der Faktor „Emotionale Instabilität“ wird auch als „Neurotizismus“ bezeichnet. Dieses Konstrukt spiegelt Unterschiede in der emotionalen Stabilität von Personen wider: Wenig neurotische, emotional stabile Personen sind typischerweise ruhig, ausgeglichen und entspannt, emotional instabile Personen erweisen sich dagegen als unsicher, ängstlich, nervös, impulsiv, verletzlich, depressiv und sozial befangen.

FAKTOR 2: EXTRAVERSION

Die Dimension „Extraversion“ beschreibt Aktivität und zwischenmenschliches Verhalten einer Person. Extraversion ist gekennzeichnet durch Herzlichkeit, Geselligkeit, Selbstsicherheit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn und Optimismus (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2005, S. 19).

¹ Die Studie wurde im Rahmen einer Kooperation zwischen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz und der Karl-Franzens-Universität Graz unter der Leitung von Univ.-Doz. Dr. Hannes Brandau konzipiert und durchgeführt. Sie wurde von der Abteilung für Wissenschaft und Forschung der Steiermärkischen Landesregierung finanziell unterstützt.

FAKTOR 3: VERTRÄGLICHKEIT

Auch die Dimension „Verträglichkeit“ bezieht sich auf zwischenmenschliches Verhalten. Dazu zählen Eigenschaften wie Vertrauen, Freimütigkeit, Altruismus, Entgegenkommen, Bescheidenheit und Gutherzigkeit. Verträgliche Personen werden als fürsorglich, freundlich, warmherzig und tolerant, wenig verträgliche als egozentrisch und eher kompetitiv als kooperativ beschrieben.

FAKTOR 4: GEWISSENHAFTIGKEIT

Zum Faktor Gewissenhaftigkeit werden Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit gezählt (vgl. Chamorro-Premuzic/ Furnham 2005, S. 22).

FAKTOR 5: OFFENHEIT FÜR ERFAHRUNG

Die Dimension „Offenheit für Erfahrung“ erfasst das Interesse an und das Ausmaß der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken: Dazu gehören Offenheit für Fantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen und Ideen sowie die Offenheit gegenüber fremden Werte- und Normensystemen. Personen mit hohen Offenheitswerten werden als wissbegierig, experimentierfreudig, künstlerisch interessiert und eher unkonventionell beschrieben, Personen mit niedrigen Werten neigen zu konventionellen Verhaltensweisen und wertkonservativen Einstellungen.

„Offenheit für Erfahrung“ ist jener Faktor, der am häufigsten mit Intelligenz in Verbindung gebracht wird (vgl. Brand 1994, S. 299ff.; Zeidner/Matthews 2000, S. 585ff.). Ackerman/Heggstad (1997) fanden eine Korrelation von $r = .33$ zwischen „Offenheit für Erfahrung“ und dem Generalfaktor g (vgl. Chamorro-Premuzic/Furnham 2005, S. 57); Brand (1994) nimmt an, dass etwa 40 % der echten Varianz in Bezug auf Offenheit für Erfahrung in der Gesamtbevölkerung auf den Generalfaktor g zurückzuführen sind (vgl. Brand 1994, S. 302).

Was den Zusammenhang zwischen Offenheit und Kreativität angeht, so gelang es King et al. (1996) positive Korrelationen aufzuzeigen: „Offenheit für Erfahrung“ trug signifikant zur Möglichkeit der Vorhersage von Kreativität bei (vgl. King et al. 1996, S. 194ff.). Auch Wolfradt/Pretz (2001) stellten eine positive Korrelation zwischen den beiden Dimensionen fest (vgl. Wolfradt/Pretz 2001, S. 305), bei Martindale/Dailey (1996) zeigte sich allerdings kein Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren (vgl. Martindale/Dailey 1996, S. 412).

PERSÖNLICHKEIT UND HOCHBEGABUNG

Die Diskussion um Hochbegabte und deren Persönlichkeit bewegt sich grundsätzlich zwischen folgenden beiden Polen: Ein Teil der Forscher/innen geht davon aus, dass Hochbegabte vom Schicksal begünstigte Menschen sind, die auch über andere positive Fähigkeiten und Tugenden verfügen, der andere sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen besonderer Begabung und psychosozialen Proble-



men, der bis hin zu psychischen Störungen gehen kann (vgl. Hampson 2006, S. 46f.).

Führende Begabungsforscher/innen haben daher Hypothesen erstellt, die diese Diskrepanz deutlich zum Ausdruck bringen: So formulierte Mönks seine „Harmonie-Disharmonietheorie“ und Urban (1980) spricht von einer „Konvergenz-Divergenzhypothese“. Der Harmonie-Konvergenzansatz geht von der Annahme aus, dass (Hoch)Begabte psychisch stabiler, gesünder, glücklicher und erfolgreicher seien als durchschnittlich Begabte (vgl. Holling et al. 1999, S. 3), der Disharmonie-Divergenzansatz sieht in Hochbegabten schwierige, problembeladene Personen, die deutlich anfälliger für psychische Probleme und Defizite sind als die durchschnittlich begabte Bevölkerung (vgl. Rohrmann, 2005, S. 111).

Eine der ersten Studien, die sich mit dem Schicksal von Hochbegabten über einen längeren Zeitraum befasste, war die von Lewis M. Terman. Terman startete 1921 seine berühmte Langzeitstudie über hochbegabte Kinder mit dem Ziel, die Divergenzhypothese zu widerlegen. Die Daten gaben Terman Recht: Seine „Termiten“ erwiesen sich als gesünder, beliebter, sozial anpassungsfähiger, emotional stabiler und beruflich erfolgreicher als altersgleiche „Normalpersonen“. Winner (1998) kritisiert jedoch die durchwegs positiven Ergebnisse von Terman: Nachfolgestudien hätten gezeigt, dass sich besonders Begabte in ihrer Jugend sozial stärker benachteiligt und häufiger ausgeschlossen fühlten. Sie hält fest: „Die Vision vom gut angepaßten, hochbegabten Kind gilt nur für leichte Hochbegabung, [...] nicht (aber) für extrem hochbegabte Kinder.“ (Winner 1998, S. 19)

Im Marburger Hochbegabtenprojekt konnte wiederum belegt werden, dass sich Persönlichkeitsmerkmale und Temperamentsfaktoren hochbegabter Kinder von denen durchschnittlich Begabter – wenn überhaupt – im positiven Sinne unterscheiden. Rost beschreibt seine unter ca. 7.300 Drittklässlern durch Intelligenztests rekrutierten 151 hoch-



begabten Kinder wie folgt: „Hochbegabte sind zuerst einmal Kinder wie alle anderen Kinder auch, mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen.“ (Rost in: Paulus 2002, S. 59) Sie gehörten genauso häufig zu einer Clique, hätten ebenso oft eine/n beste/n Freund/in wie ihre Schulkolleginnen und -kollegen und verfügten über ein absolut normal entwickeltes Selbstvertrauen, darüber hinaus mache ihnen die Schule mitunter deutlich mehr Spaß als ihren Alterskolleginnen und -kollegen (vgl. ebd., S. 59).

Auch Freund-Braier (2001) sieht auf Grund der Studien zu psychopathologischen Auffälligkeiten von Hochbegabten keinen Anlass, diese als Problemgruppe zu betrachten. Brackmann (2005) verweist darauf, dass nur wenige Studien bezüglich seelischer Störungen bei besonders Begabten vorliegen, die vorhandenen Daten deuteten jedoch darauf hin, dass die große Mehrheit besonders Begabter als psychisch gesund einzustufen sei (vgl. Brackmann 2005, S. 203).

Während sich Rosts Ansatz ausschließlich am Intelligenzquotienten (g-Faktor) orientiert, bezogen Forscher/innen der Münchner Hochbegabungsstudie auch kreative und soziale Fertigkeiten in ihre Studie mit ein. Die Auswahl der an der Studie beteiligten Schüler/innen erfolgte u. a. durch Lehrer/innenurteil. Ziel der Untersuchung war es, den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen „als Moderatoren des Begabungs-Leistungszusammenhangs“ (Heller 2001, S. 285) zu erforschen. Resultat der Studie war die Gewinnung nützlicher Informationen zur (schulischen) Förderung von Menschen mit besonderen Begabungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

INTELLIGENZ UND KREATIVITÄT

Nach Asendorpf (2004) besteht der Unterschied zwischen Intelligenz und Kreativität darin, dass Intelligenz zur effektiven Lösung vorgegebener Probleme mit bekannter Lösung befähigt, wohingegen Kreativität neue Fragen, überraschende Einsichten und originelle Problemlösungen hervorbringe (vgl. Asendorpf 2004, S. 198).

Während Intelligenztests Wortverständnis, räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsvermögen, Gedächtnis, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Einfallsreichtum und schlussfolgerndes Denken überprüfen, erfassen Kreativitätstests vor allem folgende vier Komponenten: Sensitivität gegenüber Problemen, Flüssigkeit, Originalität und Flexibilität des Denkens.

Asendorpf (2004) nimmt an, dass die Merkmale kreativen Denkens stabile Persönlichkeitseigenschaften bilden und mit Intelligenz und kreativen Leistungen in Verbindung zu bringen sind (ebd., S. 199).

INTERESSE, NEUGIER UND RISIKOBEREITSCHAFT

Pruisken (2005) geht von einem deutlichen Zusammenhang zwischen Interesse und Begabung aus (vgl. Pruisken 2005, S. 75f.), Webb et al. (2007) verweisen u. a. darauf, dass besonders Begabte auf einen Interessensschwerpunkt regelrecht fixiert sein können (vgl. Webb et al. 2007, S. 33). In der Münchner Hochbegabungsstudie konnte dagegen festgestellt werden, dass das Klischee des besonders Begabten, der sich durch sein außergewöhnliches Interesse an einem bestimmten Gebiet zum regelrechten Fachidioten entwickelt, eher eine Ausnahme darstellt (vgl. Perleth/Sierwald 2001, S. 272).

Reuter et al. (2005) stellen fest, dass Sensation Seeking mit verschiedenen Aspekten der Kreativität zusammenhängt (vgl. Reuter et al. 2005, S. 88ff.), Lee (2005) fand diesbezüglich eine signifikante Korrelation zwischen der Flüssigkeit des Denkens bei Kreativität und den Persönlichkeitsmerkmalen Neugier, Unabhängigkeit, Risikobereitschaft und Aufgabenverpflichtung (vgl. Lee 2005, S. 198).

Laut Webb et al. (2007) ist bei besonders Begabten zudem eine erhöhte Neugier zu beobachten. Diese Neugier sowie ein allgemein erhöhtes Aktivitäts- und Energieniveau führten auch immer wieder zur Diagnose Hyperaktivität (vgl. Webb et al. 2007, S. 31).

AD/HS-TYPISCHE VERHALTENSWEISEN

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung setzt sich aus folgenden drei Komponenten zusammen: Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität und Hyperaktivität (vgl. Friederichs/Heine 2000, o. S.). Da gelangweilte hochbegabte Kinder häufig auch einige der AD/HS-Symptome zeigen, kann es passieren, dass diese Kinder auf AD/HS hin untersucht werden (vgl. Mähler/Hofmann 2005, S. 19). Auch Jost (2005) verweist darauf, dass das hohe Energiepotential von besonders Begabten fälschlicherweise oft für Hyperaktivität gehalten wird (vgl. Jost 2005, S. 34).

Aus diagnostischer Perspektive scheinen sowohl eine Koinzidenz als auch eine Verwechslung von AD/HS mit Hochbegabung schwer nachvollziehbar. Besonders begabte Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl eine effiziente Selektion und Verarbeitung von Wahrnehmungen als auch eine ausgeprägte Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer zeigen. Die Symptome, die u. U. Hyperaktivität vermuten lassen, werden oft geringer bzw. verschwinden ganz, sobald diese

Kinder eine ihnen angemessene Förderung erhalten (vgl. Zeevaert-Senger 2004, S. 121f.).

Die in der Zusammenfassung erwähnte Studie wird in der nächsten Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ vorgestellt.

LITERATUR:

- Ackerman, P./Heggstad, D. (1997): Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin* 121, S. 219-245
- Asendorpf, J. B. (2004): *Psychologie der Persönlichkeit*. 3. Auflage. Berlin: Springer Verlag.
- Bartussek, D./Schmitt, M. (1993): *Persönlichkeit*. In: Schorr, A. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Angewandten Psychologie. Die Angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 502-507.
- Brackmann, A. (2005): *Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Die seelischen und sozialen Aspekte der Hochbegabung bei Kindern und Erwachsenen*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta Verlag.
- Brand, C. R. (1994): Open to experience—closed to intelligence: why the “Big Five” are really the “Comprehensive Six”. In: *European Journal of Personality*, 8, S. 299-310.
- Chamorro-Premuzic, T./Furnham, A. (2005): *Personality and Intellectual Competence*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freund-Braier, I. (2001): *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Friederichs, E./Heine, A. (2000): *Intelligenz, Aufmerksamkeitsstörungen mit und ohne Hyperaktivität und Selbstregulationsdefiziten*. Labyrinth 66, DGHK (Deutsche Gesellschaft für hochbegabte Kinder)
- Hampson, D. S. (2006): *Persönlichkeitsmerkmale von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen*. Dissertationsschrift. Zürich: Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Heller, K. A. (2001): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Holling, H./Preckel, F./Vock, M./Wittmann, A. (1999): *Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jost, M. (2005): *Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Universum Verlag.
- King, L. A./Walker, L. M./Broyles, S. J. (1996): Creativity and the Five-Factor Model. In: *Journal of Research in Personality*, 30, H. 2, S. 189-203.
- Lee, K.-H. (2005): The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. In: *International Education Journal*, 6, H. 2, S. 194-199.
- Mähler, B./Hofmann, G. (2005): *Ist mein Kind hoch begabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern*. Aktualisierte und überarbeitete Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Martindale, C./Dailey, A. (1996): Creativity, primary process cognition and personality. In: *Personality and Individual Differences*, 20, H. 4, S. 409-414.
- Paulus, J. (2002): Die Überflieger der Nation. In: *Bild der Wissenschaft* 4/2002, S. 56-60.
- Perleth, C./Sierwald, W. (2001): Teil III: Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In: Heller, K. A. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 172-355.
- Pruiskens, C. (2005): *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschul-kinder: Formeln statt Fußball?* Münster: Waxmann Verlag.
- Reuter, M./Panksepp, J./Schnabl, N./Kellerhoff, N./Kempel, P./Henning, J. (2005): Personality and Biological Markers of Creativity. In: *European Journal of Personality*, 19, S. 83-95.
- Rohrmann, S. (2005): *Hochbegabte Schülerinnen und Schüler – anders als die anderen?* In: Schmid, Günter (Hrsg.): *Wege zur Begabungsförderung. Symposium an der Sir-Karl-Popper-Schule*. Wien: Eigenverlag.
- Urban, K. K. (1980): Zur Geschichte der Hochbegabtenforschung. In: Wierczkowski, H./Wagner, H. (Hrsg.): *Das hochbegabte Kind*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 15-37.
- Webb, J./Meckstroth, E./Tolan, S. (2007): *Hochbegabte Kinder – ihre Eltern, ihre Lehrer. Ein Ratgeber*. 5., aktualisierte Auflage. Bern: Verlag Huber.
- Winner, E. (1998): *Hochbegabt: Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Wolfradt, U./Pretz, J. E. (2001): Individual Differences in Creativity: Personality, Story Writing, and Hobbies. In: *European Journal of Personality*, 15, H. 4, S. 297-310.
- Zeevaert-Senger, M. (2004): AD(H)S und Hochbegabung – gibt es das wirklich? In: Fitzner, T./Stark, W. (Hrsg.): *Genial, Gestört, Gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 121-128.
- Zeidner, M./Matthews, G. (2000): Intelligence and Personality. In: Sternberg, Robert. J. (Ed.): *Handbook of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 581–610.
- Zimbardo, P. G./Gerrig, R. J. (1999): *Psychologie*. 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage. Berlin Heidelberg New York: Springer.

DR. BÄRBEL RUTH HAUSBERGER
MAG. CLAUDIA GOMSI
DR. FEDOR DAGHOFFER
PROF. DR. WOLFGANG HÄUSLER
MAG. DR. HANNELORE KNAUDER
UNIV.-DOZ. DR. HANNES BRANDAU
Alle: Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

baerbel.hausberger@kphgraz.at
cgomsi@hotmail.com
wolfgang.haeusler@kphgraz.at
hannelore.knauder@kphgraz.at
hannes.brandau@kphgraz.at

HOCHBEGABTE UND WALDORFSCHULE

BEGRÜNDUNG EINES PROBLEMATISCHEN VERHÄLTNISSSES AUS BILDUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE



1. EINLEITUNG: DEN WALDORFSCHULEN GEHEN DIE HOCHBEGABTEN VERLOREN ODER HABEN HOCHBEGABTE AN WALDORFSCHULEN NICHTS VERLOREN?

Die Frage, ob den Waldorfschulen „die Hochbegabten“ verloren gehen oder ob Hochbegabte an Waldorfschulen nichts verloren haben, wird aus zwei Blickrichtungen gesehen. Die Tatsache, dass es wenig (diagnostizierte) Hochbegabte an Waldorfschulen gibt, wird aus der Perspektive der Hochbegabungsforschung und Elternberatung so gesehen, dass gute Gründe dagegen sprechen, hochbegabte Kinder an Waldorfschulen zu schicken, allen voran der „Antiintellektualismus“ der Steinerschen Pädagogik.

Aus deren Perspektive hat man indes begonnen, sich Sorgen darüber zu machen, warum Eltern hochbegabter Kinder die Waldorfschulen meiden, warum viele Waldorflehrer/innen mit Hochbegabung nicht umgehen können und wollen, warum, wie eine Waldorflehrerin auf einer Internetseite formulierte, die Waldorfschulen an der Stelle Chancen vertun, wo doch besonders begabte Kinder ein Gewinn für diese Schulform wären.

Sucht man im Internet nach der Kombination der beiden Suchbegriffe „Hochbegabung“ und „Waldorfschule“, stößt man auf den im

Jahre 2005 von Wenzel M. Götte herausgegebenen Sammelband zum Thema „Hochbegabte und Waldorfschulen“ (Götte 2005), einige lobende Rezensionen und ansonsten auf zahlreiche Forendiskussionen, in denen totale Desorientierung herrscht und ein zum Teil sehr agonales Klima.

Diese Situation möchte ich zum Anlass nehmen, um zum einen den bildungs- und erziehungstheoretischen Hintergrund dieser scheinbaren Unvereinbarkeit von Hochbegabung und Waldorfpädagogik zu beleuchten. Dabei gehe ich unterschiedlich in die Tiefe, weil ich sowohl sehr konkrete Themen wie die Schuleingangsphase oder die Klassengemeinschaft ansprechen will, als auch begriffliche Differenzen und philosophische Hintergründe bestimmter Konzepte wie Selbststeuerung, Kreativität oder Akzeleration aufzeigen werde.

Zum anderen versuche ich, eine konkrete Hilfe für suchende Eltern (und ggf. Pädagoginnen und Pädagogen) zusammenzustellen, in der sich Argumente pro und contra Waldorfschule für hochbegabte Kinder finden, die eben nicht aus punktuellen Erfahrungen von Betroffenen oder aus jahrelangen Rückmeldungen an Beratungsstellen (wie Feger/Prado 1989 resümieren) entstanden sind, sondern den Stand der Forschung wiedergeben. Diese Argumente werden in der nächsten Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ (Nr. 25/Mai 2010) veröffentlicht.

2. ABSCHIED VON EINDIMENSIONALEN HOCHBEGABUNGSMODELLEN – DER FORSCHUNGSSTAND UND DIE AKTUELLE WALDORFPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVE

In den letzten Jahrzehnten, etwa ab 1980, verabschiedet sich die Hochbegabungsforschung zunehmend von eindimensionalen Modellen der Begabung. Nachdem bereits Renzulli (1978) in einem Zeitschriftenartikel unter dem Titel „What makes giftedness? Reexamining a definition“ sein inzwischen berühmtes Drei-Ringe-Modell einem Fachpublikum vorgestellt hatte, kam in der ersten Hälfte der 1980er Jahre eine neue Welle von Modellen hinzu, die sich fast alle von eindimensionalen, rein IQ-basierten Hochbegabungsdefinitionen abwendeten (z. B. Gardner 1983, dt. 1991, Sternberg 1985, dt. 1991 oder Heller 1985, vgl. hierzu Heller 2006). Die gemeinsame Stoßrichtung dieser Modelle ging gegen eine auf logisch-mathematisches, abstrahierendes Denken reduzierte Auffassung von Intelligenz. Denn nicht nur diejenigen Menschen gelten in der Alltagssprache und in öffentlichen und pädagogischen Diskursen als „besonders begabt“, deren IQ beispielsweise über der Zahl 130 oder über einem Prozentrang von 98 liegt, sondern viele Menschen gelten zwei-

fellos als hochbegabt, die z. B. in kaum messbaren Feldern kultureller Produktion brillieren, wie in der Musik, bildenden Kunst, in Bezug auf Organisationstalent oder zwischenmenschliche Empathie und Diplomatie. Das Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Heller/Perleth 2005) beispielsweise vereinigt Begabungsfaktoren, unter denen die testbare Intelligenz nur einer neben Kreativität, Sozialkompetenz, Musikalität oder Psychomotorik ist, mit nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Motivation oder Selbstkonzept, Umweltmerkmalen wie Familie oder Bildungsniveau und bestimmten (schulischen) Leistungsbereichen.

In einem überaus aufschlussreichen Vortrag hat Ernst Hany unterschiedliche (Theorie)-Typen von Hochbegabten differenziert (Hany 1998). Es geht ihm darum, dass sich je nach vorausgesetztem Verständnis von Hochbegabung durch entsprechende Studien und Untersuchungen auch ganz verschiedene Menschentypen und Begabungsarten herauskristallisieren. Wenn wir also von „Hochbegabung“ sprechen, meinen wir im Zweifelsfall gänzlich Verschiedenes und können uns dabei nichtsdestoweniger auf namhafte Forschungen berufen. Hany kritisiert also nicht etwa verschiedene irrige Annahmen über Hochbegabung in der Öffentlichkeit, sondern kategorisiert Forschungsansätze.

Der von ihm so genannte „Terman-Typ“ ist jener, den man traditionell als „Einserschüler“ oder „Klassenbesten“ vorgefunden hat. Lewis



Termans Langzeitstudie von den 1920er bis 1960er Jahren zeigte, dass hochintelligente Kinder besonders leistungsstark, sozial kompetent und integriert sind, in unserem Schulsystem also hervorragend zurechtkommen und honoriert werden. Dagegen stellt Hany den „Winner-Typ“, der sich durch enorme innere Leistungsmotivation, flow-artiges Aufgehen in einem persönlichen Interessens- oder Forschungsbereich, hochkreative Produktion und soziale Auffälligkeit auszeichnet (vgl. Winner 2007).

Des Weiteren unterscheidet Hany noch andere Typen, so den „Feldman-Typ“, benannt nach David Feldmans Buch über Wunderkinder, die in jungen Jahren bereits Erwachsenenleistungen erbringen; den „Sternberg-Typ“, der sogenannte „Erfolgsintelligenz“ mit entsprechendem Erfolg in Beruf und Lebensplanung sein eigen nennt; und den „Ericsson-Typ“, der, den Forschungen von Anders Ericsson zufolge, durch stetiges Üben und Lernen zum Erfolg kommt. Francis Galton schließlich, einer der Gründungsväter der Begabungsforschung, untersuchte die Biographien bedeutender historischer Gestalten und kam zu Ergebnissen über deren Hochbegabung, so dass Hany, wenn man begabte Menschen an Goethe oder John Stuart Mill misst, von einem „Galton-Typ“ in der Hochbegabungsdiskussion sprechen will (Hany 1998).

Die Mehrfaktorenmodelle und auch diese Hochbegabungstypendifferenzierung zeigen, dass man im Laufe der Forschung zu diesem Thema immer weniger einheitlich vom IQ als Vergleichsgröße ausgeht.

So ist es eigentlich nicht verwunderlich, dass in der „sozialen Semantik“ (Niklas Luhmann) des Begabungsbegriffs von bisher nicht anschlussfähigen Diskursen aus plötzlich eine Nähe gesucht wird, die vorher nicht möglich war. Solange der IQ als isolierter „g-Faktor“ (g für „Gesamtintelligenz“) „Hochbegabung“ als empirisch messbare Größe definiert, ist die lebensphilosophisch-„ganzheitliche“ Anthroposophie theoriotechnisch weit entfernt und kann an keiner Stelle anschließen, außer mit Rudolf Steiner die „intellektuelle Einseitigkeit“ der modernen Welt zu geißeln: „Das materialistische Zeitalter führt zu einem Höhepunkt der Intelligenz und intelligenter Kultur. Das hat aber nichts zu tun mit Spiritualität“ (Steiner GA 127, S. 29), und Menschen, die früh intellektuell tätig wären, neigten „sehr zu frühzeitiger Greisenhaftigkeit“ (Steiner GA, 127, S. 40). Wenn nun jedoch der „Intellekt“ aus der empirischen Psychologie selbst heraus angereichert und sozusagen „lebensweltlich“ erweitert wird, dann ruft das die Anthroposophen auf den Plan, die ihrerseits beginnen, sich mit psychologischen Begabungstheorien auseinanderzusetzen (vgl. Götte 2005). Dabei greifen sie eher reserviert die Mehrfaktorenmodelle direkt auf (z. B. Götte will Gardners Modell überwinden durch eine übergeordnete Sicht auf den Menschen), entnehmen ihnen aber die lernpsychologische Begrifflichkeit und versuchen das, was die Waldorfschule immer schon geleistet hat, mit den aktuell diskutierten Erfordernissen an eine hochbegabungsfreundliche Lernumgebung in Deckung zu bringen, z. B. zu „Kompetenzen eigenständiger Lerner“ (Beck et al. 1995).

3. PROBLEMATISCHE BEGRIFFE IN DER AKTUELLEN HOCHBEGABUNGSFORSCHUNG UND IN DER WALDORFPÄDAGOGIK

Das weit aufgespannte Feld aktueller Begriffe im Kontext von „Hochbegabung“ ermöglicht wie gesagt den Anschluss ursprünglich „hochbegabungsfeindlicher“ Diskurse in der Pädagogik (so müsste man die sozialdemokratische Annäherung an Begabtenförderung in den letzten 15 Jahren gesondert untersuchen). Diese einladende Begriffsspanne ist jedoch für sich genommen nicht unproblematisch. Hierbei verweise ich weniger auf die Kritik an Gardners acht Faktoren, die eben testmäßig nur ansatzweise oder gar nicht erfasst werden können und tendenziell uferlos sind (man kann, so die Kritiker/innen, alle möglichen Intelligenzen hinzuerfinden und spezifizieren), als auf theoriegeschichtliche und begriffliche Unschärfen. An den Begriffen „Kompensation“, „Selbststeuerung“, „Akzeleration“ und „Kreativität“ möchte ich zeigen, wie sie funktionieren und – zum Teil dadurch, dass ich die waldorfpädagogische Einverleibung diskutiere – was daran problematisch ist.

3.1. KOMPENSATION

Unter „Kompensation“ versteht man in der Psychologie den „Ausgleich von tatsächlichen oder vermeintlichen Mängeln durch besondere Leistungen (meist auf anderen Bereichen)“ (dtv-Lexikon Bd. 10, 1997, S. 63). Dabei kann man vom Subjekt ausgehen, das bewusst oder unbewusst seine Mängel durch andere Leistungen ausgleicht, oder aber von der Pädagogin/vom Pädagogen, die/der bestimmte Einseitigkeiten bei Kindern als Mängel ansieht und entsprechenden Ausgleich nahelegt. Typischerweise wird in der Erziehung hochbegabter Kinder, besonders bei ausgeprägten Teilbegabungen, empfohlen, sie etwa zum Ausgleich Sport treiben, soziale Interaktionen üben oder eine Bandbreite eher schulfremder Interessengebiete ausüben zu lassen (z. B. Chinesisch oder ein Instrument zu lernen). Dieses Modell legt nahe, dass die Psyche normaler Menschen wie eine Balkenwaage gebaut ist, bei der Ausgewogenheit normativ als Idealzustand anzusehen und anzustreben ist und Unausgewogenheit psychische Probleme erzeugt, weil die eine Waagschale „leer“ bleibt.

Dagegen könnte man ein anderes Modell der Psyche setzen, das eher von Triebfedern und Gesamtenergie ausgeht. In so einem Modell wäre die gesamte „Maschine“ von einer starken Triebfeder gezogen, die Energie braucht, aber die ganze Maschine am Laufen hält und sogar die besondere Leistungsfähigkeit dieser speziellen Maschine erzeugt. Wenn man nun diese eine Triebfeder weniger stark unter Spannung setzen würde oder gar ausschalten wollte, weil man glaubt, dass die anderen Teile der Maschine zu kurz kämen, dann reduziert man die Leistung der gesamten Maschine. Bei funktional ausdifferenzierten Systemen ist vermeintliche „Einseitigkeit“ gerade ihr Motor.

An diesen Metaphern zur Kompensation kann man sehen, dass erstens Modelle der Psyche immer metaphorisch sind und man eben

durch Austausch der Metaphern andere – pädagogische und psychologische – Notwendigkeiten erzeugen kann.

Die Waldorfpädagogik entscheidet sich dezidiert für die erste Metapher von der ausgeglichenen Waage. „Wenn heute behauptet wird, man könne schon Drei- und Vierjährige in Schreiben, Lesen und Rechnen unterrichten, so stellt sich die Frage: Auf welche Kosten in der Entwicklung des Kindes ist das möglich?“ (Götte in Götte 2005, S. 217). Dass das eine nur auf Kosten des anderen möglich ist, ergibt sich aus der Waagenmetapher.

Götte stellt präzise die Frage nach der Kompensation: „Für den Umgang mit intellektuell hochbegabten Kindern ergibt sich hier ein Problem. Sie sind ja gerade in dieser Beziehung akzeleriert. Soll man sich für eine gezielte Förderung dieser Begabung entscheiden oder ist eine gewisse Verlangsamung das Richtige?“ (a. a. O., S.281).

Verlangsamung als Pädagogin/Pädagoge herbeizuführen, ist indes nicht gerade einfach, wenn man sich nicht Verweigerung oder Blockaden seitens des Kindes einhandeln will. Das Argument wird hier allerdings anders angesetzt: Nämlich indem die Ursache der Akzeleration nicht selbst in der einseitig bedienten Waagschale gesucht wird, sondern gerade in der anderen! „Nun aber hat der Erwerb intellektueller Kompetenz im Vorschulalter seine Ursache eben nicht in gezieltem kognitiv ausgerichtetem Training, sondern er geschieht durch handgreifliche Tätigkeiten.“ (Riethmüller in Götte 2005, S. 435). Diese Aussage ist normativ zu verstehen, also so, dass statt des intellektuellen Trainings eben Handarbeiten pädagogisch geboten sind. Die Waagenmetapher wird begrifflich so besetzt, dass das Gleichgewicht das „ganze Wesen des Schülers“ repräsentiert, das „Stärkungen“ und „Schwächungen“ erfahren kann. Und wenn begabte Kinder im Lernprozess weniger Übung brauchen, dann interpretiert sich das so, dass „die Schüler genau in dem Maße geschwächt werden, denen die Freude am Wiederholen nicht gegeben ist“ (Stolz in Götte 2005, S. 177).

Die anthroposophische Pädagogik sieht das Problem der Kompensation in all seiner Schärfe, gibt aber eine höchst voraussetzungsreiche Antwort darauf. Im Lichte dieser Antwort kann man m. E. sehr schön erkennen, wie problematisch die Idee des psychischen Kompensationsbedarfs bei hochbegabten Kindern ist.

3.1. SELBSTSTEUERUNG

In den Mittelpunkt der Hochbegabungspädagogik ist seit Längerem die Idee des selbstgesteuerten Lernens gerückt, insofern man davon ausgeht, dass „eine offene Unterrichtsform, die Gelegenheit zum entdeckenden Lernen bietet, sich im Allgemeinen für intelligenter Schüler als vorteilhaft erweist“ (Heller 2006, vgl. Cronbach/Snow 1977, Corno/Snow 1986). Es wird dabei davon ausgegangen, dass selbstgesteuertes Lernen einen höheren metakognitiven Aspekt enthält, höhere Motivation erzeugt und eigentätige Optimierung des sozialen Interaktionsfeldes zulässt und somit für Hochbegabte förderlicher ist als stärker



strukturierte bzw. fremd gesteuerte Lernformen (vgl. Zimmerman 1989, zitiert nach Heller 2006, S. 8).

Die Waldorfpädagogik dürfte es schwer haben mit dieser Anforderung an hochbegabtengerechtes Lernen, weil sie eine stark lehrer/innenzentrierte Form des Unterrichtens vorgibt. Dementsprechend fällt auch die Kritik aus: „Doch ist zu beachten, dass gerade diese (offenen, Anm. C. S.-L.) Formen ein Maß an Orientierung und Selbststeuerung voraussetzen, welches die vielen heute allgemein als ‚schwierig‘ beklagten Kinder – und dazu gehören auch die ‚underachiever‘ – meistens nicht mitbringen.“ (Hoffend in Götte 2005, S. 72) Es wird eine ältere Quelle zitiert, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung keinesfalls vor dem 6. Lebensjahr ausgereift sei, auch wenn das Intelligenzniveau weit über dem Altersdurchschnitt liege (Loebell in Götte 2005, S. 111).

Selbststeuerung ist in der Waldorfpädagogik selbst jedoch begrifflich anders besetzt als in den kritisierten „offenen Lernformen“. Zum einen steht Steiners lebensphilosophische Organismusmetapher im Raum (vgl. Lassahn 1983), derzufolge sich der Mensch wie ein Organismus selbst organisiert und innere Kräfte zur Entfaltung bringt. Auf der konkreten Ebene der Schulstruktur heben die Autoren des Sammel-



bandes hervor, dass z. B. die Abschlussarbeit nach der 8. Klasse Freiraum für selbstorganisierte und -gesteuerte Arbeitsformen gebe und sich die „Waldorfschule als Organismus“ (Steiner) selbst steuere.

Die Kritik an offenen Lernformen bildet m. E. einen Punkt, den man ernst nehmen muss, denn nicht alle (womöglich die wenigsten?) hochbegabten Kinder sind motivational, sozial und charakterlich dem „Winner-Typ“ zuzuordnen, der eigentätig, ungestört am besten, und mit enormer Produktivität schöpferisch tätig ist. Auch hochbegabte Kinder werden ggf. gerade durch Grenzen, Rituale, Wiederholungen und Fremdbestimmung produktiv und sind in den Bereichen, in denen nicht gerade ihre Spitzenbegabung liegt, auf engere lehrer/innenzentrierte Vorgaben angewiesen. Der Sammelband von Götte bietet in den zwei schulpraktischen Kapiteln wichtige Einblicke in die individualisierende Praxis der Waldorfschulen, die zwar lehrer/innenzentriert arbeiten, aber (vor allem in höheren Klassen) zunehmende Selbststeuerung wünschen. Die Autoren betonen, dass traditionelle Waldorf-Elemente wie Epochenunterricht, Fremdsprachen ab der 1. Klasse, Verbindung von Lernen und Bewegung, Projekte oder künstlerische Fächer verstärkt Eingang in die Enrichment-Angebote zur Förderung besonders begabter Schüler/innen gefunden haben (Hofend in Götte 2005, S. 58).

3.3. AKZELERATION

„Verfrühung kann sich fatal auf die Gesundheit der Kinder auswirken“, zitiere ich hier einen der Sammelbandautoren (Riethmüller in Götte 2005, S. 437) und gebe damit genau das wieder, was Vorbehalte bei Eltern hochbegabter Kinder gegenüber der Waldorfpädagogik nährt. Wie kann die Waldorfpädagogik dem Umstand, dass immer mehr Kinder im Vorschulalter getestet werden und somit dann oft von einer Einschulung in die Waldorfschule abgeraten wird, verbunden mit dem allgemeinen Trend zu früherer Einschulung, begegnen?

Zuerst einmal muss unterschieden werden, ob mit „Verfrühung“ eine psychische Beschaffenheit des Kindes (akzelerierte Entwicklung) oder eine Schullaufbahnkorrektur (Akzelerationsmaßnahme) gemeint ist. Letztere wird in der Waldorfpädagogik eher stark abgelehnt, wobei es inzwischen Tendenzen gibt, die das sorgfältige Abwägen und individuellere Untersuchungen an der Schule durch den anthroposophischen Schularzt nahelegen anstatt völlig abzulehnen.

Wie aber wird die akzelerierte Entwicklung gesehen? Steiner ging von einer Einteilung der Entwicklungsstufen in sogenannte „Jahrsiebe“ aus, d. h. ein siebenjähriges Kind wäre schulreif, wenn es physisch, seelisch und geistig die Veränderungen erreicht hat, die ihm abstraktes Denken, Selbststeuerung und bewusstes Erlernen ermöglichen. „Durch ihren Entwicklungsverlauf scheinen hochbegabte Kinder den Annahmen der Waldorfpädagogik eindeutig zu widersprechen“ wird konstatiert (Loebell in Götte 2005, S. 114). Das Problembewusstsein ist also gegeben!

Dennoch antwortet die anthroposophische Pädagogik mit Kompensationsvorschlägen („die überspannte Wachheit des Jungen wurde wohlthuend entlastet durch die Märchen, die der Lehrer erzählte“, a. a. O., S. 115) und mit Pathologisierung („Schädigungen im Bereich der Lebensprozesse könnten die Folge sein, wenn die intellektuellen Fähigkeiten zu früh und zu einseitig gefördert würden. In vielen Fällen leiden heutige Kinder, deren Gegenstandsbewusstsein allgemein sehr früh angesprochen wurde, unter Erkrankungen wie Neurodermitis, Allergien oder spastischer Bronchitis“, a. a. O., S. 116). Hochbegabung geht in der Tat (für diesen Befund müsste eine Studie Klarheit schaffen!) häufig einher mit diesen Erkrankungen, aber hier eine Kausalität anzunehmen, die auch noch durch einen „gesunden“ Unterricht abgewendet werden könnte, setzt die oben unterschiedenen zwei Bedeutungen von Akzeleration wissentlich in eins, um pädagogisches Eingreifen zu rechtfertigen.

Theoretisch anspruchsvoller ist die waldorfpädagogische Annahme einer „Verflüssigung“ des Denkens (Loebell in Götte 2005, S. 127), die der Unterricht leisten müsste. „Wenn ihm auch das Verstehen leicht fällt, so bleibt doch das Erlebnis beim Lernen blass und unbefriedigend. Es wird also darauf ankommen, das zu schnell fest werdende Denken zu verflüssigen, ohne den Schüler dabei zu unterfordern.“

(a. a. O., S. 133) Diese „Verflüssigung“ entsteht eben durch alternative Lernwege, Berücksichtigung der individuellen Lernstile, Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten, z. B. eigenes Erschließen von Rechengesetzen oder Grammatik.

4. THEORIEGESCHICHTLICHER HINTERGRUND AKTUELLER TENDENZEN IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Genau hier ist der Punkt, an dem Waldorfpädagogik auf die aktuelle Entwicklung der Begabungsförderung zurückgreift bzw. sich mit ihr vereinbaren lässt. Mehrfaktorielle Begabungsmodelle rücken nicht-kognitive Faktoren ins Zentrum, das reine Abstrahieren-Können wird durch Motivations- und Selbstkonzeptvariablen angereichert, durch soziale und emotionale Faktoren, wie für das Münchner Modell zu sehen war. Anthropologisch sind allerdings beide Richtungen, wenn man auf Hanys Hochbegabtentypologie schaut, voraussetzungsreich. Vorderhand erscheint es richtig und fortschrittlich, dass die Waldorfpädagogik Anschluss findet. In diesem Anschlussprozess bleiben indes die traditionellen Kriterien von Intelligenz und Hochbegabung auf der Strecke bzw. werden sogar negativ dargestellt. In den neueren Ansätzen der Begabungsforschung entsteht tendenziell ein Bild von Hochbegabten, die eher die Allround-Kreativen, Hochmotivierten, Projektmacher und Querköpfe sind. Meiner Ansicht nach ist dies besonders bei Renzulli zu erkennen, aber auch bei Gardners Modell und in Ellen Winners Beschreibungen. Im normalen Schulsystem ist diese Entwicklung noch nicht wirklich angekommen, aber in der Erziehungspsychologie und in der Pädagogik ist dieser Trend da. Woran liegt das? Ich vermute, dass hier ein Modell des Genies aus dem 18. Jahrhundert im Hintergrund arbeitet. Immanuel Kant hat dieses Modell auf den Punkt gebracht, wenn er in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (1789) schreibt: „Die Ursache aber, weswegen die musterhafte Originalität des Talents mit diesem mystischen Namen benannt wird, ist, weil der, welcher dieses hat, die Ausbrüche desselben sich nicht erklären oder auch, wie er zu einer Kunst komme, die er nicht hat erlernen können, sich selbst nicht begreiflich machen kann. Denn Unsichtbarkeit (der Ursache zu einer Wirkung) ist ein Nebenbegriff vom Geiste (einem Genius, der dem Talentvollen schon in seiner Geburt beigegeben worden), dessen Eingebung er gleichsam nur folgt.“ (Kant 1964, BA 160) Der sich selbst steuernde Organismus als „Genie“ der Aufklärung und Romantik steht Pate für einen Strang der Erziehungstheorien des 20. Jahrhunderts und gipfelt in der „Nichtmessbarkeit“ der Kreativität, im Flow-Erleben und „Ganzheitlichkeits“-Ideologemen. Niklas Luhmann resümiert diese Theorietendenz, wenn er die Eigentätigkeit und innere Komplexität des Kindes hervorhebt: „Wenn die Pädagogik das, was sie im Menschen vorfindet, vervollkommen will, bestünde also aller Anlass, von der Eigenart einer nicht-trivialen Maschine auszugehen und die nicht-triviale Funktionsweise auszubauen. Das hieße vor allem: den Spielraum des ‚Selbst‘ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit,

das heißt, mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen.“ (Luhmann 1988, S. 86, vgl. dazu Sommerfeld-Lethen 2008)

In der Art, wie die Waldorfpädagogik nun den Diskurs der multiplen Intelligenzen, der Kreativität und Eigenmotivation aufgreift, sieht man wunderbar, wie sich der Kreis schließt, denn mit Organismusedenken und Lebensphilosophie haben Steiner und andere Pädagoginnen und Pädagogen (Ballauff, Litt, Nohl u. a.) am Anfang des 20. Jahrhunderts angefangen.

Aus dieser Theorieentwicklung heraus erscheint dann allerdings merkwürdigerweise der Typus des klassischen Hochbegabten (Terman-Typ) umso mehr als Normalfall des Lernenden in der Schule: „Diese Verengungsstrategie (der herkömmlichen Begabungsförderung auf kognitive Ansprüche, Anm. C. S.-L.) gilt es hier zunächst festzuhalten, da die Hochbegabtenförderung vorauseilend, wie sich schon in der Einrichtung von Turbo-Schullaufbahnen abzeichnet, tendenziell zunächst genau die Wege vorzeichnet, welche die normal Begabten dann nachfolgend abschreiten“, (Riethmüller in Götte 2005, S. 407) und weiter: „Das gezielte Lernverhalten hochbegabter Vorschulkinder, die bevorzugt erwachsenenähnliche Lernmethoden verfolgen, dient als Bestätigung dieser Tendenz.“ (a. a. O., S. 404) Historisch gesehen ist diese Auffassung sicherlich verquer, weil sich die Regelschulpädagogik niemals an irgendeinem Hochbegabtentypus ausgerichtet hat. Hier wird das neu integrierte nichtklassische (Renzulli- und/oder Gardner-)Modell von Hochbegabung absolut gesetzt und sozusagen in zugespitzter Form auf der Hochbegabungsebene gegen die „Verengung“ der schulischen Förderung auf das Kognitive gewendet, die die anthroposophische Pädagogik seit ihrer Entstehung kritisiert.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Beck, E./Guldman, T./Zutavern, M.: Eigenständig lernen. St. Gallen 1995.
- Corno, L./Snow, R. E.: Adapting teachings to individual differences among learners. In: Wittrock, M. C.: Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- Cronbach, L. J./Snow R. E.: Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions. New York 1977.
- dtv-Lexikon Bd. 10, 1997.
- Feger, B./Prado, T. M.: Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt 1998.
- Dies.: Probleme hochbegabter Schüler in Waldorfschulen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 36, 1989, S. 216-228.
- Gardner, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart 1991.
- Götte, W. M. (Hg.): Hochbegabte und Waldorfschule. Stuttgart 2005.
- Hany, E. A.: Aktuelle Konzeptionen von Hochbegabung. Vortrag auf dem Kongress Hochbegabtenförderung in München 1998.
- Heller, K. A.: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen 1992.
- Ders.: Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs-



- und Expertiseforschung: pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse. In: *Labyrinth* 87/2006, S. 4-11.
- Heller, K. A./Perleth, Ch.: Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-S). Göttingen 2005.
 - Hoffend, A./Scholz, J.: Zur Entwicklung des Intelligenzbegriffs aus psychologischer Perspektive. In: Götte, W. M.: *Hochbegabte und Waldorfschule*. Stuttgart 2005, S. 313-329.
 - Kant, I.: *Anthropologie in Pragmatischer Hinsicht*. In: Gesamtausgabe der Akademie der Wissenschaften, Bd. XI, 1964.
 - Lassahn, R.: *Pädagogische Anthropologie*. Stuttgart 1983.
 - Loebell, P.: Das Erkennen und Fördern besonderer Begabungen in der Waldorfschule. In: Götte, W. M.: *Hochbegabte und Waldorfschule*. Stuttgart 2005, S. 83-148.
 - Luhmann, N.: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt/Main 1988.
 - Renzulli, J. S.: The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted. Mansfield 1977.
 - Ders.: What makes a problem real? In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 26, No. 4, Fall 1982.
 - Ders.: Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung kognitiver Merkmale mit dem Ziel der Vermehrung von sozialem Kapital. In: *Labyrinth* 87/2006, S. 12-17.
 - Riethmüller, W.: *Kindheitsforschung (Vorschulalter) und Hochbegabung*. In: Götte, W. M.: *Hochbegabte und Waldorfschule*. Stuttgart 2005, S. 391-449.
 - Sommerfeld-Lethen, C.: Kants Theorie der Hochbegabung. In: Weiss, G./Thompson, Ch.: *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Münster 2008, S. 187-204.
 - Steiner, R.: Gesamtausgabe. Dornach 1967.
 - Sternberg, R. J.: *Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ und IQ*. Lichtenberg 1991.
 - Stolz, U.: Handeln bei Hochbegabung. Waldorfschulen auf dem Weg zu einem bewussten Umgang mit Begabung? In: Götte, W. M.: *Hochbegabte und Waldorfschule*. Stuttgart 2005, S. 153-204.
 - Winner, E.: *Kinder voll Leidenschaft. Hochbegabungen verstehen*. Münster 2007.
 - Zimmerman, B. J.: A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. In: *Journal of Educational Psychology* 81/1989, S. 329-339.

DR. CAROLINE SOMMERFELD-LETHEN
 Universität Wien
 csommerfeldl@web.de

GESTATTEN: DZBF

PERSÖNLICHKEITSPSYCHOLOGISCHE BEGABUNGSFÖRDERUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS



Geschäftsführung DZBF: Christiane Kuswik, M.A. und Dr. Sebastian Renger

Im Januar 2009 wurde das Deutsche Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung in Hannover gegründet. Das Institut bietet im wissenschaftlichen Schwerpunkt die Begleitung und Evaluation von empirischen Projekten, welche sich aus direkter Kooperation mit Schulen ergeben. Im pädagogisch-psychologischen Bereich werden innovative Programme zur Lehrer/innenfortbildung und mentorischen Begabungsförderung entwickelt. Darüber hinaus gibt es Angebote der Begabungs- und Potenzialanalyse, Fachvorträge an Schulen und anderen Einrichtungen sowie Elternschulungen.

Das DZBF hat sich zum Ziel gesetzt, die inhaltlichen und methodischen Anforderungen einer komplexen Begabungsförderung in sämtlichen Projekten zu berücksichtigen und gleichzeitig Lehren der persönlichkeitspsychologischen Forschung systematisch einzuordnen. Daher arbeitet das DZBF eng mit dem Fachbereich Persönlichkeitspsychologie der Universität Osnabrück (Lehrstuhl Prof. Dr. Julius Kuhl) zusammen, wodurch sich ein neuer Forschungsgegenstand ergibt: die Persönlichkeitspsychologische Begabungsforschung. Grundlage der Projektarbeit ist die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie). Eine differenzierte Begabungsforschung geht über die Intelligenzforschung hinaus und Begabung, die letztlich weit jenseits des Intelligenzbegriffs zu suchen ist, in all ihren Facetten abbildet. In dieser breiten Auffassung von Begabung spielen also auch die Bedürfnisse, Motive, Ziele – aber auch die Motivation und der Wille eines Menschen – eine entscheidende Rolle, ob sich Begabung entfalten kann. Diese methodischen und wissenschaftlichen Inhalte finden sich auch in der persönlichen Beratung und Begabungsdiagnostik im DZBF.

Durch das Einsetzen der Persönlichkeits- und Motivationstheorie ergeben sich jetzt Ansätze, die bislang nur in der Wirtschaft und in Managementbereichen zur Mitarbeitermotivation eingesetzt wurden.

Dadurch wird bereits in der Schule die Weichenstellung zwischen Schulleistung und den in der Wirtschaft geforderten Fähigkeiten geschaffen, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Selbstmotivation und Selbstorganisation.

Für eine bundesweite Vernetzung verschiedener Forschungsbereiche strebt das DZBF die Projektbegleitung weiterer Fördermaßnahmen an. Schulen aus dem Sekundarbereich können direkt Projektideen einreichen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit der Evaluation einer bereits an der Schule etablierten Fördermaßnahme. In gemeinsamer Kooperation können Inhalte und Anforderungen für Schule und Wissenschaft im Rahmen der Förderarbeit aufgestellt, in innovative Forschungsinhalte eingebunden und zur Validierung schulischer Erfolge genutzt werden. Folgende Projekte sind derzeit in der Vorbereitung: Schüler coachen Schüler, Mentoring in der Begabungsförderung, Mentoring bei Underachievement und – in Zusammenarbeit mit dem ÖZBF – Mentorische Lernbegleitung für Frühstudierende.

Im wissenschaftlichen und didaktischen Verständnis des DZBF geht es in jeder Begabungsförderung um potenzialunterstützende Kompetenzerweiterung und um den Aufbau eines stabilen Selbstkonzeptes begabter Schüler/innen. An dieser Schnittstelle knüpft der Beziehungsgedanke an, indem Schule aber auch das Elternhaus unterstützt und durch gezielte Fortbildungen Lehrer/innen zum begabungsfördernden Unterricht befähigt werden.

Das DZBF bietet bundesweit erstmalig für Lehrkräfte eine zweijährige psychologische Weiterbildung zum „Begabungspsychologischen Lernbegleiter“ (BPLB) an, da die schulpädagogischen Ansprüche einer persönlichkeitsdienlichen Begabungsförderung bislang noch keinen Einfluss auf die Lerndidaktik im Lehramt genommen haben. Von daher ergeben sich oft fragmentierte Förderwege, wenn individuelle Bega-

bungs- und Kompetenzprofile eine gezielte Unterstützung verlangen, die Einflechtung besonderer Fördermaßnahmen im Schulalltag aber durch fehlende psychologische Kompetenzen erschwert ist. Die Lehrer/innenfortbildung setzt zwischen konventioneller Schulpraxis und individueller Förderung an, indem sie Lehrkräfte gezielt in den Besonderheiten qualifiziert, die mit hoher Testintelligenz, persönlichen Lernhürden oder „verdeckten“ Lernpotenzialen von Schülerinnen und Schülern einhergehen. Die Ausbildungsinhalte ergeben sich aus der Persönlichkeitspsychologie, dem Lerncoaching sowie der lösungs- und persönlichkeitsorientierten Beratung und werden in acht Modulen, verteilt auf zwei Jahre, angeboten.

Die pädagogischen Erfolge und qualitativen Prozesse der Projektarbeiten werden konstant aufgezeigt, um immer weitere Inspirationen für den pädagogischen Schulalltag zu gewinnen. Aus diesem Grund werden die Arbeiten vom DZBF im Rahmen einer Schriftenreihe herausgegeben, die im LIT-Verlag publiziert wird. Im ersten Band wird eine Evaluationsstudie zur mentoriellen Begabungsförderung von Herrn Dr. Renger vorgestellt.

Mit dem Deutschen Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung wurde ein Weg gefunden, der bundesweit eine individuelle Förderung begabter Schüler/innen aller Schularten ermöglicht.



CHRISTIANE KUSWIK, M.A.
Geschäftsführerin DZBF

DIPL.-PSYCH. DR. SEBASTIAN RENG
Geschäftsführer und wissenschaftlicher Leiter DZBF
Deutsches Zentrum für Begabungsforschung und
Begabungsförderung (DZBF)
Bultstraße 6 B, D-30159 Hannover
kuswik@dzbf.de
renger@dzbf.de

EIN NEUES FÖRDERKONZEPT FÜR INTERESSIERTE BEGABTE IN CHEMIE ALLER SCHULSTUFEN

Das Österreichische Zentrum zur Förderung von Nachwuchs und Begabten für Chemie (ÖZFC) verbindet vier Universitäten/Pädagogische Hochschulen und drei Schulen. Die Ziele des Zentrums sind (Früh-)Förderung besonderer Begabungen in Chemie und Initiieren von forschendem Lernen. Die zwei Säulen:

1. Mitmachlabor der Technischen Universität Wien – Interessensförderprogramm für alle Altersgruppen
2. „Science Space“, ein kontinuierliches Begabtenförderprogramm für alle Schulstufen: In einem 6-wöchigen Pull-out-Programm gehen Volksschüler/innen an der VS/KMS Pfeilgasse eigenen Forschungsfragen nach. Im Sekundar I-Bereich arbeiten Schüler/innen der Sir-Karl-Popper-Schule/des Wiedner Gymnasiums in einem Tutoriumssystem an eigenständigen Fragen der jungen Forscher/innen.

Gesamtleitung: Edwin Scheiber (Austrian Educational Competence Centre Chemistry an der Universität Wien)

UNIV.LEKT. MAG. DR. EDWIN SCHEIBER
edwin.scheiber@univie.ac.at

CHEMIE
FÜR
BEGABTE

ÜBER DAS ERGRIFFEN SEIN UND DAS BEGREIFEN VON MUSIK

DER MUSIKWETTBEWERB PRIMA LA MUSICA



„Man muss die Musik nicht unbedingt begreifen, man soll von ihr ergriffen werden.“ Diese Worte hörte ich zufällig im Radiosender Ö1 und da musste ich sofort an mein, mich seit 8 Jahren begleitendes goldenes Stück, das Saxophon, denken.

Mit 9 Jahren wusste ich eigentlich sehr wenig über das Saxophon. Lediglich der Klang dieses Instrumentes begeisterte mich immer wieder aufs Neue. Die Besuche der Jazzfestivals, in Begleitung meiner Eltern, waren für mich als Kind stets etwas Besonderes, vor allem eben die Saxophonisten – ich begriff zwar nichts vom Saxophon, aber ich wurde ergriffen.

So kam es, dass ich mit 9 Jahren meinen ersten Saxophonunterricht in der Musikschule Walgau bei Jürgen Müller erhielt. Da ich vom Klang und der Vielfalt dieses Instrumentes so fasziniert war, regelte sich „die Sache mit dem Üben“ von alleine. Viele Stunden verbrachte ich schon damals aus Freude am besonderen Hörerlebnis mit meinem Instrument.

Mein damaliger Saxophonlehrer machte mich schon nach 2-3 Monaten auf den Landeswettbewerb „Prima La Musica“ aufmerksam. Ein Musikwettbewerb – für mich etwas ganz Neues. Es war für mich eine

positive Herausforderung, mich mit anderen Musikern meines Alters zu messen. Wir gründeten ein Saxophontrio und nahmen unvoreingenommen und ohne große Aufregung an diesem Wettbewerb teil. Auf Anhieb erreichten wir den 1. Rang.

Das war meine erste Wettbewerbserfahrung im Trio und somit der Anstoß für mein Ziel, mich im klassischen Bereich zu etablieren. Zwei Beweggründe gaben also den Ausschlag dafür, mich weiterhin an den Wettbewerben zu beteiligen: das klassische Saxophon und die gesammelten Erfahrungen von Wettbewerbssituationen. Leider erreichte ich mit den darauf folgenden Teilnahmen (2003, 2005 & 2006) sowohl als Solist als auch im Trio nicht mehr als einen 1. Preis ohne Weiterleitung zum Bundeswettbewerb. Dies machte mir etwas zu schaffen und deshalb ging es auch mit der Motivation ein wenig bergab.

Im nächsten Schuljahr wechselte ich ins Musikgymnasium und studierte dort anfangs ein Jahr bei Prof. Jörg Maria Ortwein. Seit 2007/08 erhalte ich Unterricht in der Saxophonklasse von Prof. Fabian Pablo Müller am Vorarlberger Landeskonservatorium. Die darauffolgenden Erfolge sowohl beim Landes- als auch beim Bundeswettbewerb „Prima La Musica“ bestärkten mich immer wieder, mich noch intensiver

mit dem Saxophon auseinanderzusetzen. Natürlich sind es nicht nur die Erfolge alleine, die mir Freude und Motivation an der Musik und am Saxophon geben. Für mich ist es viel mehr das Musizieren mit anderen Musikerinnen und Musikern, Kollegen und Freunden. Im Studienjahr 2007/08 wurde eine „Förderklasse für musikalische Hochbegabungen“ eingeführt, an der ich von Beginn an teilnehmen durfte. Dadurch komme ich viel mehr in Kontakt mit gleichaltrigen Musikerinnen und Musikern, sowohl musikalisch als auch privat. Dank dieser Förderklasse war es der Pianistin Pilar Pereira (18) und mir möglich, zusammen in einigen Konzerten als Duo aufzutreten. Auch in diesem Jahr erspielten wir beim Bundeswettbewerb in Klagenfurt zusammen einen „1. Preis mit ausgezeichnetem Erfolg“.

Da ein Musikwettbewerb immer nur eine Momentaufnahme ist, spielen neben einer gewissen Wettbewerbsnervosität bei Auftritten noch weitere Einflüsse eine wichtige Rolle, wie z. B. Raumakustik, Tagesverfassung etc. Bei Wettbewerben wird nicht nur das Musizieren an sich bewertet, sondern auch das Auftreten und das allgemeine Verhalten auf der Bühne. Um diese Aspekte nicht ganz dem Zufall zu über-

lassen, wird im Rahmen der Förderklasse auch an solchen wichtigen Kleinigkeiten gearbeitet. Dies hilft sehr, sich auch auf diese Einflüsse vorzubereiten.

Ist der Auftritt vor dem Publikum oder bei einem Wettbewerb von Erfolg gekrönt, bin ich in Gedanken schon bei einem meiner nächsten Ziele, einem nächsten Wettbewerb oder einem nächsten Meisterkurs. Das Saxophon ist somit zu meinem alltäglichen und treuen Begleiter geworden. Hilfreich stehen mir dabei meine Eltern, meine Lehrer/innen und meine Professorinnen und Professoren zur Seite, von denen ich stets große Unterstützung erhalte. Musik ist zu meinem Lebensinhalt geworden. Nach dem anfänglichen „Ergriffen-Sein“ bin ich nun mitten im Prozess des „Begreifens“.

MICHAEL AMANN

Teilnehmer an Prima la Musica

Intensivseminar zur Begabungs- und Begabtenförderung 6.–10. April 2010 in Luzern



Lust zu leisten? Motivation als Schlüssel zur Begabtenförderung

Zielgruppe

- Lehrpersonen der Vorschulstufe und der obligatorischen Schulzeit
- Lehrpersonen der Berufsschulen, Gymnasien und Hochschulen
- Schulpsychologinnen und -psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten, Heilpädagogisch tätige Fachpersonen
- Studierende, Behördenmitglieder und Bildungsinteressierte

Gesamtleitung/Konzept

Joëlle Huser, Martin Huber

Was war für Hermann Hesse förderlich?

Er hatte einen Lehrer, der ihm die Schule schmackhaft machte.

Informationen und Anmeldung:

www.wingsseminar.ch

Telefon +41 41 228 78 51



ZWEI GROSSE DER BEGABTENFÖRDERUNG VERLASSEN DIE BÜHNE



Dr. Harald Wagner

Mit Dr. Harald Wagner wuchs die besondere Beziehung zum ÖZBF vor allem durch die ÖZBF-Kongresse, die er stets sowohl ideell als auch finanziell großzügig unterstützte (Vielen herzlichen Dank nochmals dafür!). Eine Abschlussveranstaltung ohne Dr. Wagners präzise und druckreife Zusammenfassung der verschiedenen Vorträge scheint kaum vorstellbar, wie es auch kaum vorstellbar scheint, dass jemand dies in der so knappen Zeit, die Harald Wagner dafür zur Verfügung stand, schaffen kann.

Aber nicht nur mit dem ÖZBF ist Harald Wagner eng verbunden. In seiner langjährigen Karriere als einer der Pioniere der Begabtenförderung in Deutschland (ja wohl in Europa) war er 1. Vorsitzender des Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V., Mitglied des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind, Sekretär und Schatzmeister von ECHA und wirkte 10 Jahre lang im Kuratorium der Karg-Stiftung. Begonnen hat Harald Wagners Karriere jedoch nicht im organisatorisch-strategischen, sondern im wissenschaftlichen Bereich. Nach dem Studium der Psychologie an der Universität Hamburg begann er seine Tätigkeit als Forschungsassistent am dortigen Institut bei Prof. Wilhelm Wiczerkowski, bei dem er auch zum Thema „Evaluation von Schulfernsehprogrammen“ promovierte.

Zwei Größen der Begabtenförderung mussten wir im Herbst 2009 in den wohlverdienten Ruhestand verabschieden: Dr. Harald Wagner, langjähriger Geschäftsführer von Bildung und Begabung e.V. und Dr. Günter Schmid, Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule.

Die beiden verbindet einiges: die Leidenschaft zur Begabtenförderung, das Ziel, im Ruhestand nicht zu viel Ruhe einkehren zu lassen und ein Hang zu sehr kreativen Krawatten. Und nicht zuletzt vereint diese beiden eine besondere Beziehung zum ÖZBF.

Bereits 1980 veranstaltete er gemeinsam mit Wiczerkowski und Klaus Urban das Symposium „Das hochbegabte Kind“. Drei Jahre später initiierte er das Projekt „Talentsuche Mathematik“ an der Universität Hamburg und damit wohl einen der ältesten Talentförderkurse im deutschsprachigen Raum – einen Talentförderkurs, der heute noch immer existiert!

1988 erteilte ihn schließlich der Ruf nach Bonn, als Geschäftsführer von Bildung und Begabung e.V., wo er aus dem Verein „eine Marke“ machte, wie es Senator a. D. Walter Rasch, Vorsitzender von Bildung und Begabung e.V. vor Kurzem ausdrückte: durch den Gestaltungswettbewerb – 40 Jahre Bundesrepublik; durch den Ausbau der Wettbewerbe v. a. im Fremdsprachenbereich; durch den Ausbau der Bundesschülerakademie, die 1996 in „Deutsche SchülerAkademie“ umbenannt wurde; und nicht zuletzt durch zahlreiche Fachtagungen, Veröffentlichungen, Vorträge und Forschungsaufträge.

Im Ruhestand wird sich Harald Wagner nun endlich vermehrt seiner zweiten Passion neben der Begabtenförderung widmen können – der Fliegerei (er hat sogar eine eigene Flugzeugführerlizenz). Und mögen sich seine Ruhe und Besonnenheit auch in der Luft positiv auswirken!

Wir vom ÖZBF können uns nur noch sehr herzlich für die jahrelange Unterstützung und Förderung bedanken und hoffen, dass Sie Ihr Flugzeug doch ab und zu auch Richtung Salzburg steuern werden!

MAG. DR. CLAUDIA RESCH
ÖZBF

claudia.resch@begabtenzentrum.at

In einer Zeit, als eine Schule für Hochbegabte noch sehr umstritten war, ging Günter Schmid daran – veranlasst durch Politiker unterschiedlicher politischer Herkunft – den Schulversuch Sir-Karl-Popper-Schule einzurichten. Günter Schmid verstand es, mit einem von ihm hoch motivierten Team von Kolleginnen und Kollegen eine Schule zu schaffen, die aus der Schullandschaft nicht mehr wegzudenken ist. Typisch bei diesem Prozess war seine unbürokratische Art, an Probleme heranzugehen. Das pädagogisch Sinnvolle stand immer im Vordergrund. Seine Entscheidungsfreudigkeit ließ ihn nie lange zögern, erkannte Fehlentwicklungen zu korrigieren. Da er es verstand, die Sir-Karl-Popper-Schule auch gut zu „verkaufen“, fand er immer bedeutende Sponsoren für eine mediale Ausstattung entsprechend dem neuesten Stand der Technik.

Er, der zunächst in den verschiedensten Ländern unterwegs war, um neue Wege und Modelle der Begabungsförderung kennen zu lernen, ist mittlerweile selbst zum international gefragten Experten geworden. Der „Ruhestand“, der bei ihm wohl nicht wirklich einer sein wird, wird ihm dazu vermehrt die Möglichkeit geben!

MAG. JOHANN BEIGLBÖCK
Administrator Sir-Karl-Popper-Schule
jbeiglboeck@popperschule.at



Dr. Günter Schmid

Zu der relativ kurzen Geschichte der Begabtenförderung in unserem Raum gehört untrennbar eine Pädagogenpersönlichkeit, die diese ganz wesentlich mitgestaltet hat, Hofrat Dr. Günter Schmid. Mit seiner mutigen Gründung der Sir-Karl-Popper-Schule für exzeptionell begabte Schüler/innen in Wien vor einem guten Jahrzehnt hat er für dieses Thema in Österreich erstmals die Schultüren geöffnet. Seine Gründung ist zum unverzichtbaren Fixpunkt, zum Motor und zu einem schulpädagogischen Modell herangereift, an dem sich viele im In- und Ausland orientiert haben. Sein persönliches, pädagogisches Credo, die Person des Lernenden ins Zentrum der Schule zu stellen, vertrat er überall mit Leidenschaft und visionärer Nachdrücklichkeit. Diese Idee bestimmte zuletzt auch die Entwicklung des eVOCATION-Projekts zur Weiterbildung von Lehrpersonen. Zugleich schließt sich mit diesem europäischen Förderprojekt auch seine lange und intensive Entwicklungsarbeit an einem schulpädagogisch tragfähigen Konzept der Begabungsentfaltung, bei dem er Eigenes und bereits Vorhandenes mit dem Gespür des versierten Praktikers zu einer „neuen Schule“ verschmolzen hat.

OSTD ARMIN HACKL
Ehem. Direktor des Deutschhausgymnasiums in Würzburg
armin-hackl@t-online.de

Bei einer Begegnung in Bad Ischl anlässlich einer Bundeskonferenz zur Begabtenförderung und Begabungsforschung hat es gefunkt. Das ÖZBF und der Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule entdeckten, dass beider Arbeit von ähnlichen pädagogischen Visionen geleitet wurde. Dieses Entdecken von grundlegenden Gemeinsamkeiten war der Anfang einer Partnerschaft, in der dem ÖZBF ein tiefer Einblick in die Organisation und die Inhalte einer Schule gewährt wurde, die nicht nur Begabtenschule ist, sondern als Modell für jede Schule gelten kann. Auch Günter Schmid haben wir in dieser Zeit als Vorbild für Pädagoginnen und Pädagogen und insbesondere für Schulleiter/innen erleben dürfen. Sein stetes Streben nach pädagogischer und organisatorischer Weiterentwicklung seiner Schule und sein Gespür für die Bedürfnisse begabter Schüler/innen sind anregend und ansteckend. Wenn es einen Orden für „Pädagogische Haltung“ gäbe, Günter Schmid wäre ein Kandidat.

Lieber Günter, wir danken dir für deine zahlreichen zitierfähigen Aussprüche, für deine Beiträge bei vielen unserer Aktivitäten und deine Offenheit und Aufrichtigkeit. Wir hoffen, dass wir auch in Zukunft auf deine langjährige Erfahrung und Expertise zurückgreifen dürfen.

MAG. DR. WALBURGA WEILGUNY
ÖZBF
walburga.weilguny@begabtenzentrum.at

HOCHBEGABTE MIGRANTENSCHÜLER/INNEN IM KREUZFEUER DER KULTUREN¹

WENN DIE ERWORBENE KOMPETENZ DER TAKE-IN-SOCIETY NICHT KOMPATIBEL IST (FORTSETZUNG)

In diesem Text beschreiben wir Besonderheiten bei der Sozialisierung und Integration hochbegabter Migrantenkinder und -jugendlicher in einem normativ vielgestaltigen kulturellen und sozialen Umfeld.

Bei der Schilderung der kulturellen Unterschiede, die sich auf die Migrantenkinder und -jugendlichen auswirken, möchten wir keinesfalls eine Kultur über eine andere stellen oder sie beurteilen. Jede Kultur ist einzigartig und kann bereichernd für die anderen sein. In diesem Artikel geht es uns ausschließlich darum, die Situation hochbegabter Migrantenkinder zu beleuchten. Die Beispiele sind bewusst gewählt, um Tendenzen in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder anschaulich zu machen.

„DER SILBERNE SCHILLING“²

Erinnern Sie sich an das schöne Märchen „Der silberne Schilling“ von Hans Christian Andersen, das sich in Wirklichkeit ständig wiederholt, auch heute und hier? Das Märchen handelt von einer wertvollen Münze aus Silber, die in der Tasche eines Reisenden ins Ausland mitreist. Da fiel sie aus der Hosentasche des Mannes heraus, jemand fand sie und damit begann ihre traurige Geschichte. Aus einer wertvollen Münze wurde in einem anderen Land plötzlich eine ungültige, eine wertlose Münze. Kein Kaufmann wollte sie haben, jeder hielt sie für eine falsche Münze: „Das ist keine Landesmünze! Die ist falsch! Die taugt nichts!“

„Dies ging mir durch und durch“, erzählte die Münze. „Ich wusste, ich war von gutem Klang und dass ich eine echte Prägung hatte ... Ich wusste, dass ich falsch genannt und hingeworfen werden würde und zwar gerade vor die Menge von Schillingen und Münzen, die auf ihre Inschrift stolz sein konnten.“ Jahr und Tag wurde sie ausgeschimpft, war immer ungern gesehen. Niemand traute ihr und sie traute sich schon selbst nicht mehr: „Wie war mir übel zumute! ... Was helfen mir mein Silber, mein Wert, meine Prägung, wenn das alles keine Geltung hat? In den Augen der Welt ist man eben das, was die Welt von einem hält!“

So etwas geschieht nicht nur im Märchen. Betrachtet nicht jede Gesellschaft kulturelles Kapital – geschickter Umgang in zwischenmenschlichen Beziehungen – als wertvollen Schatz? Man bezeichnet dieses (inkorporiert in einem Menschen) Kulturkapital als soziale Kompetenz³. Was bedeutet aber die soziale Kompetenz im Ausland? Wird sie nicht immer wieder unter einem bestimmten kulturellen Gesichtswinkel betrachtet? Stellen Sie sich nur vor: Sie sind aus irgendwelchen Gründen nach Japan oder Simbabwe übersiedelt. Würde Ihre in Ihrem Heimatland erworbene soziale Kompetenz dort richtig eingeschätzt? Würden Sie sich als vollgültiges Mitglied der dortigen Gesellschaft fühlen?

Die kulturelle Definition des Begriffs „vernünftiges Handeln“ setzt die Tatsache der sozialen Erwünschtheit voraus. Die Definition von Intel-



ligenz ist also in sich ein kulturabhängiger Begriff (vgl. Lubbe, 2003, S. 131). Vor allem die soziale Intelligenz, die soziale Kompetenz sind höchst kulturabhängige Begriffe, weil die so genannten Soft Skills die Gesamtheit der persönlichen Fertigkeiten (Einstellungen, Fähigkeiten und Verhalten) bezeichnen, die für die soziale Interaktion notwendig sind. Sie helfen, individuelle Handlungsziele mit den Einstellungen, Handlungsmustern und Werten einer Gruppe zu verknüpfen, damit in diesem Sinne erfolgreich sozial agiert werden kann.

Was passiert aber, wenn die Kultur und das soziale System der Herkunftsgesellschaft sich wesentlich von denen der Aufnahmegesellschaft unterscheiden? Beeinflusst dies die Integration und die Sozialisierung der Migrantenkinder und -jugendlichen? Sind die Take-in-Societys der Europäischen Union gut darauf eingestellt?

Im Folgenden möchten wir die Wirkungszusammenhänge von vielfältiger sozialer Umgebung und der Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Migrantenschüler/innen untersuchen. Es geht um das Leben in zwei oder sogar drei Zivilisationsräumen (gemeint sind die ethnisch heterogenen Familien in einem dritten Kulturfeld, was in der Europäischen Union keine Seltenheit mehr ist). Was bedeutet nun soziale Kompetenz hochbegabter Migrantenkinder in einer Take-in-Society?

¹ Artikel in „news&science“ geben die Meinung der Verfasserin/des Verfassers und nicht die der Redaktion wieder.

² <http://www.labbe.de/lesekorb/index.asp?titelid=401>

³ Der Begriff „soziale Kompetenz“ wird hier ganz allgemein, nicht als soziale Intelligenz (im Sinne der Erfassung durch Intelligenztests) verwendet. Aus Platzgründen wird die Situation von besonders inter- und intrapersonell intelligenten Migrantenkinder hier nicht extra geschildert.



Sind sie kompetent? Sind sie inkompetent? Wer entscheidet darüber? Und wie? Wie unterschiedlich die Wahrnehmung und die Sichtweise aller an der Integration Beteiligten sind, zeigen die folgenden Beispiele.

BEISPIEL 1: AUS DER SICHT VON ERZIEHERINNEN UND ERZIEHERN

Nachdem die Leiterin eines Kindergartens erfahren hatte, dass ein Migrantenjunge unter 4 Jahren schon lesen konnte, lud sie seine Mutter zu einem Gespräch ein: „Sie dürfen Ihr Kind nicht überfordern.“ Es sei nicht altersgemäß, dass der Junge schon lesen könne. Die Mutter erzählte, er habe früh ohne besondere Hilfe lesen gelernt. Die Kinder in seiner Heimat (Russland) würden schon im Kindergarten lesen lernen. „Sie sind eine Verbrecherin und Ihr Kind ist verrückt“, lautete die Reaktion der Leiterin.

In der Gesellschaft, in die sich das hochbegabte Migrantenkind integrieren sollte, waren die Eltern dieses Kindes überfordert, denn die Lehrerin in der Grundschule, so berichtete die Mutter, wollte sich mit dem Jungen nicht beschäftigen. „Sie wollte, dass er in die Sonder-

schule abgeschoben wird.“ Später wurde das Kind getestet – hochbegabt. Bis dahin mussten die Eltern regelrecht Kämpfe durchstehen.

BEISPIEL 2: AUS DER SICHT VON ELTERN

Die Mutter ist deutsch-türkischer Herkunft, der Vater kommt aus Syrien. Mit ihren beiden hochbegabten Kindern sprechen sie zu Hause deutsch, türkisch und aramäisch. Die Leiterin eines Kindergartens in Hamburg empfiehlt aber Sprachtherapie für ihre Tochter: „Ihre Tochter ist zwar sehr fit, aber sie hat ein sprachliches Problem: Sie spricht das türkische R [...] Das könnte sich negativ auswirken, wenn sie in die Schule kommt.“

Die Mutter sieht in dieser Äußerung eine Diskriminierung: „In einer multikulturellen Gesellschaft spielt es keine große Rolle, wie man das R oder F oder S ausspricht, solange man verstanden wird. [...] Und ich bin nicht der Meinung, dass man deshalb zur Sprachtherapie gehen sollte [...] Das R ist gar nicht türkisch, das ist süddeutsch. In Süddeutschland sprechen Millionen von Menschen das R so. Und wenn ein deutsches Kind aus München nach Hamburg kommt und dieses R spricht, wird niemand sagen, dass es in die Sprachtherapie muss [...] Ich denke, das Wort ‚Türke‘ – und das ist wissenschaftlich festgestellt worden – steht für ‚Ausländer‘ und für problematische Ausländer in Deutschland. Es ist ein Symbol [...] Und ich denke, das hat mit Vorurteilen zu tun und nicht mit den tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder.“

BEISPIEL 3: AUS DER SICHT EINES JUGENDLICHEN

„Es ist nicht meine Gesellschaft, diese Gesellschaft ist asozial!“ So kurz und bündig beschrieb ein hochbegabter junger Spanier die Erlebniswelt seiner Kindheit. Als Hochbegabter erlebte er die großen kulturellen Unterschiede mit aller Intensität.

In einem früheren Artikel haben wir betont, dass nicht nur Normen und Werte, sondern auch die Erziehungsziele sich von einer Kultur zu einer anderen unterscheiden können, insbesondere diejenigen einer kollektiv verfassten versus einer individuell verfassten Gesellschaft (vgl. L. Dubovaya, 2009 „Ich bin fremd hier!“).

Wie dies praktisch aussieht, möchte ich anhand meiner eigenen Erfahrung zeigen.

BEISPIEL 4: IN EINER DEUTSCHEN ARZTPRAXIS

Die 10-minütige Szene spielt im Wartezimmer einer kleinen Arztpraxis. Zwischen mehreren Besuchern sind zwei Kinder – mein kleiner Sohn (damals etwa 3 Jahre alt) und ein Mädchen unter 3 Jahren. Alle außer mir und meinem Kind sind Deutsche. Das Warten zieht sich in die Länge, die Erwachsenen lesen Zeitschriften, die Kinder langweilen sich.

Für solche Fälle habe ich immer ein russisches Kinderbuch dabei. Ich fange an, meinem Sohn ein Volksmärchen mit dem Titel „Rübe“ vorzu-

lesen, in dem die meistgeschätzten Werte russischer Kultur besungen werden. Es geht um einen Großvater, der eine so große Rübe gezüchtet hatte, dass er sie allein nicht aus der Erde herausziehen konnte. Er ruft daraufhin die Großmutter zu Hilfe. Doch auch zu zweit können sie die Rübe nicht aus der Erde herausziehen. Dann rufen sie ihre Enkelin und so weiter – einen Hund, eine Katze [...] Alles umsonst: Die riesige Rübe bleibt an ihrem Platz. Erst nachdem eine Maus zu Hilfe gerufen wurde, schaffen sie es gemeinsam, die Rübe aus der Erde zu ziehen. Das Märchen soll den kleinen Kindern Gemeinschaft, Zusammenwirken, Hilfsbereitschaft, eine intakte Familie, Respekt gegenüber den Älteren, Gleichheit und Freundschaft vermitteln.

Die Erzählung war noch nicht zu Ende, da ertönt ein Geräusch. Das kleine Mädchen will ein farbenfrohes Bild in der Zeitschrift seiner Mutter anschauen – die Mutter aber ignoriert demonstrativ die Bitte. Das Mädchen äußert seinen Willen immer energischer. Da sagt die Mutter: „Nein! Das lese ICH! Das ist MEINE Zeitschrift! ICH habe sie als erste genommen!“ Die Situation eskaliert, bis das Mädchen lautlos schluchzt. Doch die Mutter bleibt unnachgiebig. „Was für ein ungehorsames Mädchen!“, sagt mein Sohn. Mir wird aber klar, dass sich das Mädchen von seiner Mutter abgelehnt fühlt. Es braucht ein Zeichen von Zuwendung und Liebe. „Was ist das für eine Mutter?“, denke ich. „Ist es denn so schwierig, dem eigenen Kind eine Zeitschrift zu zeigen? Liebt sie ihr Kind überhaupt?“

Ich bin erstaunt darüber, dass alle anderen Patienten, wie gesagt durchwegs Einheimische, offensichtlich die Mutter unterstützen. Eine alte Frau zieht ein Kuscheltier aus den Händen des Mädchens in ihre Richtung: „Dann gib mir DEINEN Teddybär!“ Das Geheul wird noch lauter. Die herbeieilende Krankenschwester begleitet Mutter und Tochter in eine gemütliche Ecke, wo die Frau ihr Kind auf den Schoß nimmt und es tröstet.

Plötzlich war mir klar geworden: Während ich meinem Kind die Werte der Herkunftsgesellschaft vermittelte, hat die deutsche Frau ihrem Kind manche Begriffe beigebracht, die in DIESER Gesellschaft gültig sind: Individuum und seine persönlichen Grenzen (der Begriff, glaube ich, ist typisch deutsch), Unantastbarkeit des Eigentums, Erster und stärker zu sein.

Damit unsere Kinder die Sprache und Kultur ihrer Heimat beherrschen, hat meine Familie (wie mehrere andere Migrantenfamilien) unsere Hausbibliothek und Videothek als kostbarstes Kulturerbe bei der Übersiedlung nach Deutschland mitgenommen. Wenn meine Kinder die russischen Geschichten und Gedichte lesen, wenn sie heimische Filme anschauen, erwerben sie dann nicht beiläufig die Normen, Werte und Handlungsmuster ihrer Heimat? „Wäre es nicht richtiger, auch meinem Kind die Werte der hiesigen Kultur zu vermitteln?“, dachte ich mir. Ehrlich gesagt, bislang habe ich immer noch keine gültige Antwort auf diese Frage.

Die Vorstellung, wichtig seien vor allem Gemeinschaft, Freundschaft

und Hilfsbereitschaft, wurde seinerzeit in den sozialistischen Staaten gepflegt. Das bedeutete soziale Kompetenz. Das System existiert nicht mehr, aber die von ihm beeinflussten Generationen erziehen ihre Kinder oft weiter in diesem Sinne.

Die ersten mehr oder weniger langfristigen Kontakte mit Gleichaltrigen stellen die Migrantenkinder oft auf Spielplätzen her. Da treffen sich häufig kleine „Kulturträger“, die jeweils im eigenen sozialen Umfeld erzogen werden. Die folgende Situation ist typisch dafür.

BEISPIEL 5: IN EINEM SANDKASTEN (ERZÄHLUNG EINER MUTTER)

„Ich habe meinen Kindern vermittelt, dass Freundschaft und Gemeinschaft wichtig sind und sie haben für sich diese Werte behalten. Nach unserer Übersiedlung haben sich aber Probleme eingestellt. Einen der ersten Kontakte mit einheimischen Kindern hatte mein Sohn (damals 3 Jahre alt) im Sandkasten. Er kam mit seinen Spielsachen – zwei Autos. Drei Kinder spielten schon, jedes für sich, mit ihren Sachen. Mein Sohn sah einen bunten Bagger und wollte auch einmal damit spielen. Ich schlug ihm vor: ‚Gib diesem Kind deine Spielsachen zum Spielen, und es gibt dir seines.‘ Bei uns ins Russland wäre so ein Tausch der Spielsachen ganz üblich und würde gefördert: So entstanden spontane Spielgemeinschaften und nicht selten auch Freundschaften. Beim Verlassen des Sandkastens bekommt jedes Kind natürlich seine Spielsachen zurück.

So war mein Sohn es gewohnt. Er hat seine Autos weggegeben, das andere Kind hat sie gern genommen, aber seine eigenen Sachen wollte es nicht hergeben. Damals konnten wir kaum deutsch, ich war erstaunt, wieso die Mutter des Kindes es nicht auch aufforderte, sein Spielzeug meinem Kind zu geben. Sie reagierte einfach nicht. Ihr Junge spielte jetzt mit drei Autos und mein Sohn stand da und wartete. Es passierte nichts. Seine Autos einfach zurückzunehmen, wäre ihm peinlich gewesen. Sehr enttäuscht mit Tränen in den Augen verließ er bald den Spielplatz.

Ähnliche Situationen wiederholten sich auch später in der Grundschule mit seinen Mitschülern: Mit Spielsachen oder mit Süßigkeiten versuchte mein Kind, das unter Einsamkeit litt, Freunde zu gewinnen und jedes Mal war mein Sohn sehr enttäuscht, oft weinte er deshalb.“

Wie wirken kulturell bedingte Missverständnisse auf hochbegabte Kinder, wenn die im eigenen Kulturkreis erworbenen Handlungsmuster nicht die erwarteten Resultate bringen? Fast jedes Mal, wenn es einem Kind misslungen war, einen sozialen Kontakt zu Gleichaltrigen aufzubauen, ergaben sich starke Reaktionen, die nach mehreren Wiederholungen in Frustration mündeten.

Das Gefühl des ständigen Missverstandenwerdens kann bei manchen Kindern mit der Zeit immer stärker werden und zur Selbstisolation führen. Das Kind glaubt sofort: „Ich habe wieder etwas falsch gemacht!“ Es merkt: Die einheimischen Gleichaltrigen haben solche Probleme nicht.

Bekanntlich wird die Selbsteinschätzung eines kleinen Kindes durch seine soziale Umgebung bestimmt. Die Mehrheit, also die Machtkultur, legt die „Spielregel“ fest und damit auch, wer „versagt“. Ein kleines Kind hat kaum Lebenserfahrung und kann seine Kommunikationsprobleme nicht von der Makroebene aus anschauen. Auch nicht alle Erwachsenen verstehen, dass es um kulturell bedingte Missverständnisse geht. So verändert sich allmählich das Kohärenzgefühl der Migrantenkinder. Dieses bezeichnet einen Zustand, in dem die eigene innere und äußere Welt als aufeinander abgestimmt empfunden wird, Ereignisse und Dinge vorhersagbar sind und sich Dinge mit großer Wahrscheinlichkeit so entwickeln werden, wie man es vernünftigerweise erwarten kann. „Menschen mit einem hohen Kohärenzgefühl nehmen Ereignisse und Entwicklungen als strukturiert und geordnet wahr. Sie haben ein hohes Vertrauen in die Eigenwirksamkeit [...] und können Krankheiten schneller bewältigen. Sie sind insgesamt stress-resistenter als Menschen mit einem niedrigen Kohärenzgefühl – bei denen sieht die Situation umgekehrt aus.“ (Tan, 2006, S. 13–14). Das Kohärenzgefühl bezeichnet man als eine Form von „kulturellem Kapital“. Was in der Wissenschaftssprache „Veränderungen des Kohärenzgefühls“ heißt, erleben die hochbegabten Migrantenkinder und -jugendlichen wegen ihrer hohen Sensibilität immer wieder und immer mehr als Frustration, die von großer Bitterkeit und einem starken Unsicherheitsgefühl gekennzeichnet ist. Dies führt nicht selten zu Zurückgezogenheit, aus Angst, Fehler zu machen, gekränkt und ausgelacht zu werden.

Hier folgt ein anderer Fall mit einem Jungen mit deutsch-japanischer Abstammung. Als die Mutter – eine junge Japanerin – beschlossen hatte, eine Ausbildung zu beginnen, da das jüngste Kind – ihr Sohn – mit 3 Jahren nun den Kindergarten besuchen konnte, bekam die Familie sofort ein Problem: Im Kindergarten fing das Kind an zu stottern. Die Mutter erzählte mit Tränen in den Augen, dass ihr Kind ausgelacht wurde. Die Mutter war die erste Bezugsperson für das Kind, da der Vater arbeiten musste und wenig Zeit für die Kinder hatte. Die Erziehung der Kinder (es gab noch eine ältere Tochter) trug mehr japanische Züge als deutsche und erfolgte überwiegend in japanischer Sprache. Offensichtlich erlebte der Junge einen kulturellen Schock und reagierte mit Stottern auf das Verlassen seiner heimischen Umgebung und auf die täglich mehrstündige Trennung von seiner liebevollen Mutter.

Ein weiterer Fall betrifft ein musisch talentiertes Mädchen aus einer multikulturellen Familie – der Vater deutsch-italienischer Herkunft, die Mutter aus dem Kongo stammend. Nach der Aufnahme in ein Gymnasium hatte das Mädchen Kopfschmerzen, die monatelang andauerten und die die Ärzte zunächst mit dem schnellen Wachstum in der Pubertät erklärten. Da die Eltern merkten, dass das Mädchen keine guten sozialen Kontakte in der Klasse hatte, entschieden sie sich für eine nahe gelegene Integrierte Gesamtschule. In dieser Schule mit einem hohen Migrantenanteil wurde das Mädchen gut aufgenommen. Die Kopfschmerzen verschwanden.



Das nächste Beispiel zeigt noch deutlicher, dass das Problem in der mangelnden interkulturellen Kompetenz in manchen pädagogischen Einrichtungen liegt. Die Mutter kommt aus Lateinamerika, der Vater ist Deutscher, mit dem das Kind wegen der Trennung der Eltern immer weniger kommuniziert. Schon mit drei Jahren rechnete ihr Sohn kleine Zahlen im Kopf und er las gerne Zeitschriften (Comics), aber nur heimlich (auch zu Hause). „Ich darf nicht die Bücher lesen!“, erklärte er eines Tages nach dem Kindergarten. An einem anderen Tag sagte er sehr traurig: „Ich darf nicht im Kindergarten spanisch sprechen!“ Eines Tages sagte er zu seiner Mutter: „Du färbst Dir die Haare schwarz. Kauf mir blonde Farbe.“ (Der Junge hat schwarze Haare.) „Wenn die Kinder blond sind, sind sie beliebter bei den Erzieherinnen!“

Der Junge spricht perfekt spanisch und gut deutsch. Beim Schnuppertag vor der Einschulung wunderte sich seine Mutter: Er tat so, als verstünde er kein Deutsch. Doch der Trick war nicht erfolgreich. Der Junge ist jetzt in der ersten Klasse. Nach den ersten Monaten sagte er: „Ich hasse die Schule! Bisher habe ich nichts gelernt. Alles weiß ich schon. Manche Kinder haben keine Beschäftigung, bis die anderen



fertig sind.“ In der Klasse fühlt er sich einsam; sein einziger Freund ist älter und sie spielen nur in den Pausen zusammen.

Die Mutter wandte sich an eine Beratungsstelle wegen seiner Wutausbrüche nach der Schule, die sie nicht erklären konnte, insbesondere wenn er verzweifelt und hoffnungslos seinen Kopf gegen die Wand schlug. Er wiederholte immer wieder seine Bitte, blonde Farbe für sein Haar zu kaufen. Offensichtlich erlebt dieses Kind den Status, „doppelt fremd“ zu sein, mit aller Intensität und sucht nach den Wegen, in der Schule endlich akzeptiert zu werden.

Die interkulturelle Öffnung von pädagogischen Einrichtungen in der Europäischen Union ist zur Notwendigkeit geworden, sie muss die Integration der Migrantenkinder in ihrer neuen Umgebung fördernd begleiten. Jeden Tag laufen die Erziehungsprozesse in den pädagogischen Einrichtungen und in Migrantenfamilien parallel. Inhaltlich können sich diese Vorgänge unterscheiden. Wie beeinflusst solch eine plurinormative Umgebung die Persönlichkeitsentwicklung der hochbegabten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Es gibt folgende mögliche Reaktionstypen, folgende Tendenzen:

- Erste Tendenz (untypisch): Oft müssen Migrantenkinder zwischen beiden Systemen lavieren. Manche existieren in einem double-speak-Modus, was sich bei manchen Kindern zurückverfolgen lässt: Zu Hause versuchen sie, sich an die dort geltenden Regeln zu halten. Außerhalb benehmen sie sich dagegen ganz anders.
- Für Hochbegabte ist die Duplizität/Doppelgleisigkeit eher untypisch: Zu den Besonderheiten psychologischer Entwicklung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen gehört das Verlangen nach klaren Vorstellungen: Was ist richtig und was ist falsch?
- Zweite Tendenz: Hochbegabte Migrantenkinder, die unter zwiespältigen Gefühlen leiden, neigen oft zu selbstzerstörerischen Reaktionen. Es handelt sich um psychosomatische Erkrankungen, um Depressionen, um Suizidgefahr.
- Dritte Tendenz: Manche leiten ihren Protest unbewusst nach außen (das ist meistens bei Jungen der Fall): Sie rebellieren, reagieren nicht „adäquat“. Die Erwachsenen – seien es Lehrer/innen oder Eltern – verstehen nicht immer die Gründe für dieses Verhalten und bestrafen die Kinder entsprechend.

SCHLUSSFOLGERUNG

Wenn die Einstellungen der Herkunfts- mit denen der aufnehmenden Kultur nicht kompatibel sind, befindet sich ein Migrantenkid in einem Spagat von unterschiedlichen Forderungen/Erwartungen seiner Familie und der offiziellen Bildungseinrichtungen. Die Schule und das Elternhaus – beide Seiten – können unbewusst gegenseitig die jeweiligen Wertesysteme abwerten, etwa durch nicht geklärte Missverständnisse, durch falsche gegenseitige Erwartungen und durch Kritik. Hier ist die interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten erforderlich, um Brücken zwischen den Kulturen aufzubauen.

Eine Politik des Lavierens passt in der Regel nicht zu den hohen moralischen Ansprüchen von Hochbegabten, genau das Gegenteil ist der Fall. Diese Nonkonformisten zerreißen sich zwischen der Kultur ihres Zuhauses und der Kultur in der Gesellschaft. Sie fühlen sich desorientiert.

Außerdem erleben sie starke innere Konflikte durch kulturell bedingte Missverständnisse seitens der Peer-Gruppe, aber manchmal auch wegen einer institutionellen Ausländerfeindlichkeit. Die langfristigen negativen Erlebnisse können die Persönlichkeitsentwicklung hochbegabter Migrantenkinder und -jugendlicher stark beeinträchtigen und in den schlimmsten Fällen zu Sozialängsten, Sozialphobien, Depressionen, Rebellion usw. führen.

In den Sozialisierungsinstanzen – Kindertagesstätten und Schulen – fehlt es noch an interkultureller Kompetenz sowie an Grundkenntnissen im Bereich Hochbegabung. Wenn sie auf kulturell bedingte Unterschiede stoßen, neigen sie dazu, sie als etwas Merkwürdiges bzw. Pathologisches anzusehen. Fällt ein unterfordertes hochbegabtes

Kind in der Schule negativ auf, hat das in der Regel nachteilige Folgen: Langeweile, Stören des Unterrichts, Verweigerung, Frustration. Diese Verhaltensauffälligkeiten können in ein diagnostisch schwer zu bestimmendes Feld fallen, insofern sie ADS oder ADHS-Symptomen zugeordnet werden.

Bei der Eingewöhnungsphase benötigen hochbegabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Aufmerksamkeit und kompetente Unterstützung. Ihre Integration hängt von verschiedenen Faktoren ab und dauert unterschiedlich lang. Sie wird aber effektiv und viel schneller verlaufen, wenn die erzieherischen und bildenden Einrichtungen der Take-in-Societys der EU dafür richtig eingestellt werden.

LITERATUR

- Andersen, H. Chr. „Der silberne Schilling“, www.labbe.de/lesekorb/index.asp?titelid=401.
- Dubovaya L. „Ich bin fremd hier!“. Identitätsprobleme hochbegabter Migrantenkinder. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr. 21/ Ausgabe 1, 2009, ÖZBF.
- Lubbe, B. Wahrnehmungsprobleme bei Hochbegabung // Chr. Krüger (Hrsg.), „Kleine Menschen“ – ganz groß – schon vor der Schule. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat. Münster, 2003.
- Tan, D. Migration als Chance: Individuelle Begabungen bei Kindern mit Migrationshintergrund erkennen und fördern. Lehrerfortbildung für Lehrer aller Schularten ab Klasse 5 am 17. und 18. März 2006. Robert Bosch Stiftung / Stiftung Bildungspakt Bayern / Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen a. d. Donau, <http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Tan.pdf>

DR. LILIANA DUBOVAYA

Institut für Begabtenbildung und Integration (IBBI)

1. Geschäftsführerin

d.liliana@web.de

TAGUNG

DAS HECTOR-SEMINAR

EIN ERFOLGSMODELL DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IM MINT-BEREICH

Am 4. März 2010 (DO) findet an der Universität Karlsruhe (TH) von 9 bis 16 Uhr ein Kongress zu folgendem Thema statt: Das Hector-Seminar. Ein Erfolgsmodell der Hochbegabtenförderung im MINT-Bereich. Deadline für die Kongressanmeldung ist der 1. Februar 2010.

Kongressprogramm, Kongress-Flyer und Anmeldeformblatt sind über folgende Adresse zu beziehen:

REGIERUNGSPRÄSIDIUM KARLSRUHE

- Dienstsitz Heidelberg -

Geschäftsstelle Hector-Seminar

Waldhofer Straße 100

D-69123 Heidelberg

Fax: + 49 (0)721/933-40229

E-Mail: hector-kongress.2010@rpk.bwl.de

Ausführlichere Kongressinformationen können dem unten angeführten Weblink entnommen werden:

www.hector-seminar.de 

FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN UND INTERESSEN

PROJEKT AM AKADEMISCHEN GYMNASIUM IN GRAZ



WIE ZUFRIEDEN SIND SCHÜLER/INNEN MIT MASSNAHMEN EINER BEGABUNGSFREUNDLICHEN UND DIE INTERESSEN DER SCHÜLER/INNEN FÖRDERNDEN LERNKULTUR? EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUM FBI-PROJEKT

Als Forscherinnen im Bereich der Schultheorieentwicklung und Schulqualitätsforschung und aus jahrelangen Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit als Lehrende auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Pflichtschulbereich, Universität, außeruniversitäre Bildungseinrichtungen) beobachten wir seit vielen Jahren eine zunehmende Komplexität hinsichtlich der Frage der Qualität von Schule im Allgemeinen und der Förderung von Begabungen und Interessen im Besonderen. Die Anforderungen der Gesellschaft an das Gesamtsystem Schule sind mittlerweile sehr komplex und umfassend und beziehen sich sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die einzelnen Schüler/innen und deren Bezugspersonen (vgl. Hartinger/Fölling-Albers 2007; Oswald 2008). Von den Lehrenden wird im Sinne einer lernförderlichen Schulkultur erwartet, dass sie eine Lernwelt schaffen, in der guter Unterricht stattfindet und Schüler/innen dementsprechend in ihren individuellen Kompetenzen, heterogenen Vorlieben und gemäß ihrer biografischen und sozialen Lebenswelt beim Lernen gefördert und unterstützt werden. Es stellt sich die Frage: Wie ist es im Kontext von Strategien innerer Differenzierung möglich, eine optimale Passung von verschiedenen Lernangeboten und heterogenen Lernvoraussetzungen zu ermöglichen? Um die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler/innen und ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechend zu berücksichtigen, werden in der Unterrichtspraxis verschiedenste Lernsettings und -strategien gewählt (vgl. Hömann/Kroes-Tillmann 2004, S. 125ff.). Zum einen handelt es sich dabei um defizitorientierte Ansätze, die versuchen, die fehlenden Lernvoraussetzungen einzelner Schüler/innen aktiv durch spezielle Trainings in zusätzlichem Förderunterricht zu kompensieren. Zum anderen handelt es sich um eher ressourcenorientierte Strategien, in denen auf bereits vorhandene Vorlieben speziell eingegangen oder gezielt an der Aktivierung noch schlummernder Interessen gearbeitet wird.

INTERESSENSPERSPEKTIVEN DER SCHÜLER/INNEN

In unseren Schulen sind oft die Lehrer/innen und ihre entsprechenden didaktischen Lehrarrangements im Zentrum der Bildungsarbeit. Die Schüler/innen werden demgemäß auch nicht selten als Lernkonsumentinnen und -konsumenten von Wissen behandelt und dementsprechend bleiben ihre Fähigkeiten, Interessen, Potenziale, Neigungen, Ängste und Vorlieben allzu oft verborgen oder sogar unentdeckt. Anders am Akademischen Gymnasium in Graz, welches sich als Schule mit humanem und gehobenem Leistungsanspruch versteht und die Begabungen und Talente aller Schüler/innen ins Zentrum ihrer Bildungsarbeit stellt. Seit mehr als 10 Jahren wird an diesem Gymnasium das Förderkonzept fbi (Förderung von Begabungen und Interessen) von der 3. bis zur 7. Klasse durchgeführt, welches wesentliche

Dimensionen einer begabungsfreundlichen Lernkultur (z. B. Stärkung von individuellen Interessen, interessengeleitetes Lernen, Gestaltung anregender Lernlandschaften, Einsatz individueller Lernmaterialien und Fördermaßnahmen, Stärkung der Selbstkompetenz der Schüler/innen, Fokussierung auf das personale Wachstum, Variation der Organisationsform u. a. m.) beinhaltet (vgl. Huser 2004, Tischler 2003). Im Jahr 2008 hat eine Forschungsk Kooperation zwischen Akademischem Gymnasium (Ansprechperson: Elisabeth Glavic) gemeinsam mit dem Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz (Ansprechpersonen: Gerhild Bachmann/Regina Mikula) nun dazu geführt, dieses Projekt wissenschaftlich zu begleiten und empirisch zu untersuchen. Gleichzeitig wurde von der Schule in Kooperation mit der Universität ein Sparkling-Science-Projekt eingereicht. Neben der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde dieses Projekt von eigens dafür ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt, die den Fokus auf das Erkennen und Fördern der besonderen Fähigkeiten und Begabungen der einzelnen Schüler/innen richteten.

Im Rahmen dieses fbi-Projektes haben Schüler/innen die Möglichkeit, aus einer Vielfalt an Themen – entsprechend den eigenen Interessen, Begeisterungen und ihrer Neugier – diejenigen auszuwählen, mit denen sie sich vertieft im Verlauf eines Schuljahres auseinandersetzen möchten. Die Themenpalette ist groß und reicht vom Theaterspielen, über das Erfinden einer Sprache, die Erkundung von Frauengeschichte bis hin zur Herstellung einer Zeitung oder der Beschäftigung mit Quantenphysik oder Asylrecht. Die Schüler/innen wählen also zusätzlich zu ihrem Regelunterricht eine entsprechende Vertiefung, schließen dabei einen Lernvertrag ab, kooperieren mit ihren Betreuungslehrer/innen, stellen Kontakte zu Expertinnen und Experten nach außen her, dokumentieren ihren Leistungserfolg, präsentieren ihre gewonnenen Erkenntnisse und erhalten schließlich ein Zertifikat über die geleistete Arbeit (vgl. <http://www.sparklingsscience.at/index.php/de/projects/98-Fbi/> [14.04.2009]).

Zur grundlegenden Erforschung der Qualität dieses Projektes und der Zufriedenheit mit dem Förderprogramm wurde ein fundierter Fragebogen konstruiert (Stichprobe der Versuchsgruppe 63 Schüler/innen, Rücklaufquote 100 %). Um einen Vergleich zwischen geförderten und nicht geförderten Jugendlichen herstellen zu können, wurde auch eine Kontrollgruppe von Schülerinnen und Schülern getestet (Stichprobe 31, Rücklaufquote 100 %) (vgl. Staubmann 2009).

FAZIT

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der empirischen Studie, dass sich bei ungefähr 2/3 der geförderten Schüler/innen die methodisch-didaktischen Kompetenzen (z. B. Selbstständigkeit, Präsentationstechniken, Zeitmanagement) und die sozialen Kompetenzen (z. B. Selbstwertgefühl, Stressbewältigung) deutlich verbessert haben. Als Vorschlag zur generellen Verbesserung der Förderung sehen einige Schüler/innen die Zusammenarbeit mit ihren Lehrerinnen und

Lehrern (z. B. intensivere Betreuung) und die Integration derartiger Maßnahmen in den Regelunterricht. Die Teilnahme am Projekt führt insgesamt zu einer Leistungssteigerung in den anderen Schulfächern und erhöht darüber hinaus die Freude am Lernen. Insgesamt wird die Qualität der Zufriedenheit mit der Gestaltung des Förderprojektes von 53 % mit der Schulnote „gut“ und von 22 % mit der Schulnote „sehr gut“ beurteilt. Zudem wird von den Schülerinnen und Schülern das eigenständige Arbeiten, das große Engagement der Lehrenden und die Möglichkeit, eigenen Interessen nachgehen zu können, sehr geschätzt.

Dieses fbi-Projekt stellt also für den Großteil der Beteiligten etwas Besonderes in ihrem schulischen Leben dar und was gibt es Schöneres in der Lernwelt, als wenn Schule zu einer Bereicherung, zu einem Lernort der gemeinsamen Freude und des sozialen Austausches mit bereichernden Erfahrungen wird.

LITERATUR

- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (2007): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn.
- Hömann, K./Kroes-Tillmann, G. (2004): Bedingungen auf der Spur: Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderer Begabung. In: Fischer, Ch./Mönks, F./Grindel, E. (Hg.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster, S. 123-135.
- Huser, J. (2004): Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen. Zürich.
- Oswald, F. (2008): Eine Bildungsreform des 21. Jahrhunderts. Begabungsforschung, Begabtenförderung, Differenzierung im Schulsystem. In: Köhler, T. (Hg.): Potenzial und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 83-92.
- Sparkling Science: <http://www.sparklingsscience.at/index.php/de/projects/98-Fbi/> [14.04.2009]
- Staubmann, D. (2009): Schule als Lernort zur Förderung von Interessen und Begabungen! Empirische Untersuchung eines speziellen Förderprogramms am Akademischen Gymnasium Graz. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Tischler, K. (2003): Schulische Modelle zur Förderung von Begabungen: Chancen – Probleme – Perspektiven. In: Anzengruber, G./Reiterer, E.: Begabungsglaube. Analyse – Kritik – Schulrealität. Wien, S. 148–175.

ASS.-PROF. MAG. DR. REGINA MIKULA
ASS.-PROF. MMAG. DR. GERHILD BACHMANN
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
regina.mikula@uni-graz.at
gerhild.bachmann@uni-graz.at

SCHULFREUDE UND INTERESSENSFÖRDERUNG

WIE BEURTEILEN SCHÜLER/INNEN DAS THEMENBEZOGENE KURSSYSTEM IN DER OBERSTUFE DES AKADEMISCHEN GYMNASIUMS GRAZ HINSICHTLICH DER INTERESSENS- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG UND DES SCHULISCHEN WOHLBEFINDENS?



Um Schüler/innen gezielt in ihren Fähigkeiten und Begabungen zu stärken, hat das Akademische Gymnasium im Schuljahr 2005/06 ab der 5. Klasse einen Schulversuch gestartet, der auf Individualisierung und Professionalisierung der Oberstufenlaufbahn abzielt und das herkömmliche Wahlpflichtsystem durch ein themenbezogenes Kurssystem ersetzt. Dieses Kurssystem erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, aus einem breiten Fächerangebot zu wählen und die individuellen Interessen zu vertiefen. Innovative Unterrichtsformen werden eingesetzt und es wird verstärkt auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen eingegangen. Bis zur Matura sind 11 Kurse aus drei Fachgruppen zu absolvieren. Zur Fachgruppe A zählen Kurse der Bereiche Religion, Deutsch, Geschichte und Politische Bildung, Psychologie und Philosophie, Musikerziehung sowie Bildnerische Erziehung. In Fachgruppe B werden Sprachkurse von Englisch, Französisch, Latein, Griechisch, Italienisch, Spanisch bis zu schulübergreifenden Sprachkursen wie Arabisch, Chinesisch und Japanisch angeboten. Die Fachgruppe C beinhaltet Kurse der Bereiche Geographie und Wirtschaftskunde, Mathematik, Darstellende Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Chemie, Physik und Informatik. Das Ziel des Schulversuches ist es, um mit den Worten des Leiters des Akademischen Gymnasiums Herrn Josef Wilhelm (2007) zu sprechen, „akzentuierte Schwerpunkte innerhalb der Fächer zu setzen, persönlichkeitsbildende Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern, das Erkenntnis- und Kommunikationsvermögen zu steigern, die individuellen Interessen und Begabungen zu stärken, praktisches und projektorientiertes Arbeiten

anzubieten sowie die Eigenverantwortung im Hinblick auf die Studierfähigkeit zu entwickeln“.

Das Anliegen einer in Kooperation mit dem Akademischen Gymnasium (Ansprechperson: Heinz Zebisch) und dem Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Ansprechpersonen: Gerhild Bachmann/Regina Mikula) durchgeführten Evaluationsstudie war es nun, die Befindlichkeit sowie Stärken und Schwächen des neuen Kurssystems bei Schülerinnen und Schülern der 7. Klassen, dem Pionierjahrgang, zu ermitteln und Handlungsempfehlungen abzugeben. Mit Begabung wird in diesem Zusammenhang das „gesamte Ensemble an Lernvoraussetzungen, die für das Erreichen von Leistungseminenz wichtig sind“ verstanden (Ziegler 2008, S. 56); mit Interesse wird eine auf bestimmte Inhalte oder Gegenstände gerichtete Form der Lernmotivation bezeichnet. Ein eigens konstruierter Fragebogen mit 69 geschlossenen und 3 offenen Fragen wurde im Sommersemester 2008 der definierten Grundgesamtheit (94 Schüler/innen), aller sich aktuell im Kurssystem des Akademischen Gymnasiums befindlichen Schüler/innen, vorgegeben (vgl. Jung 2008). Von den 94 zu befragenden Schülerinnen und Schülern (Grundgesamtheit) waren 84 zum Zeitpunkt der Erhebung anwesend (49 weiblich/35 männlich; Rücklaufquote 89 %). Im Folgenden wird kurz auf eine Auswahl der Befunde eingegangen.

Als Gründe für die Kurswahl gaben die Schüler/innen an, die Kurse in erster Linie nach eigenem Interesse ausgewählt zu haben. Am

zweitwichtigsten waren persönliche Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, gefolgt von individuellen Begabungen und Neigungen und dem antizipierten Nutzen für die bevorstehende Matura. Geringen Einfluss hatten die Empfehlungen von Lehrerinnen und Lehrern und Ratschläge aus der Familie bzw. die Tipps von Freunden. Die Jugendlichen wählten somit selbstbestimmt ihre Kurse aus, stimmten sie auf die eigenen Interessen und Begabungen ab und ließen sich also von Dritten kaum beeinflussen.

Hinsichtlich der Vielfalt der Interessensförderung ging aus der Beantwortung der offen gestellten Fragen hervor, dass die Schüler/innen die Möglichkeit, die Kurse nach Interesse zu wählen, sehr schätzten und den positiven Effekt der individuellen Förderung besonders betonten. Sie fanden es zudem spannend, ihr Wissen in einem bestimmten Thema zu vertiefen und lobten das interessante Angebot und die Möglichkeit, den Stundenplan selbst individuell zu gestalten und eine „freie Wahlmöglichkeit für Kurse“ zu haben.

Aussagekräftige Befunde ergaben sich hinsichtlich des Wohlbefindens der Schüler/innen. Vorweg sei gesagt, dass unter Wohlbefinden ein Gefühlszustand verstanden wird, bei dem positive Emotionen und Kognitionen, die Schule betreffend, dominieren. Hascher (2004, S. 150) unterscheidet hierbei zwischen aktuellem Wohlbefinden und dem habituellen Wohlbefinden. Ersteres bezieht sich auf das temporäre Gefühlserleben, die situativen Erlebnisse und Persönlichkeitseigenschaften sowie auf die Gestaltung und die Bedingungen des Schulalltags. Das habituelle Wohlbefinden ist durch dauerhaft positive Gefühlshaltungen gegenüber der Schule charakterisiert und kann in der Intensität im Zeitverlauf variieren. Vor diesem Hintergrund wurde das Wohlbefinden und insbesondere auch die Zusammenarbeit mit anderen Schulstufen von den befragten Schülerinnen und Schülern als sehr positiv bewertet.

Das Arbeitsklima im Kursunterricht wurde von der Mehrheit der Schüler/innen entspannter empfunden als im normalen Unterricht. Bedeutungsvoll ist das Ergebnis, dass die Schüler/innen ihre Lehrer/innen in den „Kurstunden“ als motivierter empfanden. Das Lehrer/innenverhalten wurde von einigen Befragten als „enthusiastischer, engagierter, ausgeglichener, weniger launisch, höflicher, entgegenkommender und entspannter“ angegeben (vgl. Jung 2008, S. 23).

Kritisch angemerkt wurde ein organisatorisches Problem – nämlich, dass die Kurse häufig am Nachmittag in Doppelstunden abgehalten wurden – und dadurch „Leerstunden“ im Stundenplan entstanden. Einige Kurse waren zudem überbucht, andere wiederum kamen nicht zustande. Letzteres ist oftmals ungünstig, wenn Schüler/innen mit den jeweiligen Stunden gerechnet hatten, um in diesem Fach vertiefend zu maturieren. Wichtig wäre für die Schüler/innen eine möglichst rasche Bekanntgabe der Fächer. Als Wunsch wurde auch geäußert, die Beurteilungskriterien und die Lernziele der Kurse bereits im Vor-

feld der Teilnahme bekannt zu geben und insgesamt in den verschiedenen Kursen nach einheitlichen Richtlinien vorzugehen.

ZUSAMMENSCHAU

Die Befunde zeigen, dass die Rolle der Lehrer/innen als Lernbegleiter/innen und das schüler/innenorientierte Unterrichtsprinzip (projektorientiertes Arbeiten, eigenständiges Arbeiten etc.) sehr wesentlich für das positive Arbeitsklima in den interessens- und begabungsfördernden Kursen sind. In Summe bewährt sich dieses Kurssystem und wirkt sich äußerst positiv auf die Schulfreude und das Wohlbefinden der Beteiligten aus.

Abschließend wird festgestellt, dass das Engagement der Lehrenden für den Erfolg von Innovationen sehr entscheidend ist. Zudem hängt die Erneuerungsfähigkeit einer Schule auch „von der schulinternen Personalentwicklung (Rollen- und Kooperationsstrukturen), vor allem aber von der Fähigkeit der Schulleitung (oder anderen Steuergremien) zu pädagogischem Management ab“ (Holtappels 2003, S. 339). Individuelle Förderung wird nachhaltig nur gelingen, wenn auch die Lehrer/innenausbildung entsprechend daraufhin ausgerichtet wird. Damit eng im Zusammenhang steht auch der „unbedingt notwendige Ausbau der Fachdidaktiken“ (Kunze/Solzbacher 2008, S. 312). Wenn Lehrer/innen bereits in der Ausbildung mit Konzepten der Begabungsförderung vertraut gemacht werden, ist eine wesentliche Basis gelegt, damit alle jungen Menschen eine ihren Anlagen und Fähigkeiten entsprechende Förderung erhalten und sie mit Freude den Schulalltag erleben.

LITERATUR

- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann Verlag.
- Holtappels, H.-G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. München: Luchterhand Verlag.
- Jung, C. (2008): Zwischen Tradition und Innovation. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse im Kurssystem des Akademischen Gymnasiums. Eine empirische Studie. Unveröff. Bachelorarbeit. Graz.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wilhelm, J. (2007): Akademisches Gymnasium Graz. Vorwort. In: <http://www.akgymn.asn-graz.ac.at> [Stand: 2009-04-30]
- Ziegler, A.: Begabung und Intelligenz. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 56–57.

ASS.-PROF. MMAG. DR. GERHILD BACHMANN

ASS.-PROF. MAG. DR. REGINA MIKULA

Karl-Franzens-Universität Graz

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

gerhild.bachmann@uni-graz.at

regina.mikula@uni-graz.at

BERICHT ZUM 3. MÜNSTERANER BILDUNGSKONGRESS

„INDIVIDUELLE FÖRDERUNG MULTIPLER BEGABUNGEN“



3. Münsteraner Bildungskongress

Seit 2003 veranstaltet das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) an der Universität Münster Bildungskongresse im dreijährigen Rhythmus. Der 3. Münsteraner Bildungskongress fand unter dem Titel „Individuelle Förderung multipler Begabungen“ vom 9. bis 12. September 2009 statt. Damit wurde die individuelle Förderung von Begabungen und Lernkompetenzen als eine Aufgabe und Herausforderung für Kindertagesstätten und Schulen thematisiert. Im Fokus stand die Förderung von Kindern mit ihren vielfältigen Begabungen, z. B. verbalen, numerischen, räumlichen, motorischen, musisch-künstlerischen und/oder sozial-emotionalen. Rund 750 Interessierte aus mehreren europäischen Ländern (Deutschland, England, Finnland, Niederlande, Österreich, Schweden, Schweiz, Ungarn, Zypern) sowie aus Kanada und den USA nahmen am Bildungskongress teil; neben Wissenschaftler/innen auch Vertreter/innen verschiedener Ministerien, der Schulaufsicht und Schulverwaltung und Verantwortliche der Lehrer/innenausbildung und -fortbildung. Darüber hinaus nahmen zahlreiche engagierte Lehrer/innen und pädagogische Fachkräfte aus den Kindertagesstätten und Kindergärten, (Lern-)Therapeutinnen und -Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen und interessierte Eltern begeistert teil.

Mehr als 100 Referentinnen und Referenten gestalteten ein umfangreiches Programm. Sie stellten ihre Forschungsergebnisse vor und berichteten von ihren Erfahrungen, um mit den interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern neue Entwicklungen und Förderansätze

zu diskutieren. Der Kongress verfolgte an jedem der vier Tage einen anderen Schwerpunkt: Eröffnet wurde der Kongress mit einem Vortrag von Prof. Howard Gardner von der Harvard University zum Thema „Talents: The Perspective of Multiple Intelligences“. Am zweiten Tag konzentrierten sich die Beiträge auf übergreifende Themen der Begabungsforschung und -förderung vom Elementar- über den Grundschul- und Sekundar- bis zum Hochschulbereich. Den Hauptvortrag hielt die weltweit renommierte Begabungswissenschaftlerin Prof. Ellen Winner vom Boston College. Der dritte Kongresstag war den fachspezifischen Anforderungen und Möglichkeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, Philosophie, Kunst, Naturwissenschaften bzw. Sachunterricht, Musik, Sport und Gesellschaftswissenschaften gewidmet. Hierzu fanden nachmittags zahlreiche interaktive Vorträge und Workshops statt. Am vierten Kongresstag wurde das Thema „Individuelle Förderung multipler Begabungen“ aus internationaler Sicht beleuchtet. Dabei kamen neben deutschen Vertretern Expertinnen und Experten aus Finnland, Schweden, der Schweiz, England, Österreich, den Niederlanden, Kanada und Ungarn zu Wort. Die weiteren Hauptvorträge hielten Prof. Albert Ziegler von der Universität Ulm, Prof. Matti Meri von der Universität Helsinki in Finnland, Prof. Werner Deutsch von der Technischen Universität Braunschweig und Prof. Wolfgang Lück von der Universität Münster.

Die Eröffnung des Kongresses erfolgte durch den Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nord-



rhein-Westfalen, Prof. Pinkwart, vertreten durch seinen Staatssekretär Dr. Michael Stückradt, während zur Abschlussveranstaltung der Leitende Ministerialrat Reinhard Aldejohann aus dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen die Pläne des Schulministeriums darstellte.

Die anregende Atmosphäre des Kongresses und das vielfältige Abendprogramm führten in lockerer Umgebung zu fruchtbarem Austausch unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zu diesem trug das abendliche Get-Together für alle Teilnehmer/innen bei. Des Weiteren präsentierte und moderierte der Bildungsjournalist Reinhard Kahl an einem Abend eindrucksvolle Filmausschnitte aktueller Schulbeispiele zu dem Thema „Individuelle Förderung: Fässer füllen oder Flammen entzünden?“. Ein Spieleabend mit der professionellen Einführung in begabungsfördernde Spiele für Kinder aller Altersklassen sowie eine Stadtführung durch das noch spätsommerliche Münster rundeten die vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten für alle Teilnehmer/innen ab. Die Rückmeldung der über 750 Besucher war durchwegs positiv: Es seien inspirierende Tage gewesen mit hochkarätigen und spannenden Vorträgen sowie praxisbezogenen Workshops, die bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine starke Motivation zur Umsetzung des Gehörten in die eigenen Praxis auslösten. Nicht zuletzt nutzten viele Teilnehmer/innen auch die Möglichkeit, sich auf der Infobörse über Projekte im Bereich der Begabungsforschung und -förderung zu informieren und bei den Verlagsständen Neuerscheinungen an Büchern und Fördermaterialien kennen zu lernen.

Veranstalter des 3. Münsteraner Bildungskongresses war das ICBF gemeinsam mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förde-

rung NRW (lif) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung (Nifbe). Die Tradition der vom ICBF veranstalteten Münsteraner Bildungskongresse soll in diesem Rhythmus 2012 mit dem 4. Münsteraner Bildungskongress ihre Fortsetzung finden.

Die Hauptkooperationspartner des 3. Münsteraner Bildungskongresses waren die Volkswagen AG, das Rektorat der Universität Münster und der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Darüber hinaus konnten weitere Kooperationspartner und Sponsoren in der Stiftung Bildung zur Förderung Hochbegabter, der Finanz Informatik, der Pelz-Anfelder-Stiftung für pädagogische Forschung und Hilfe, dem Cornelsen-Verlag und der Stiftung Internationales Centrum für Begabungsforschung gefunden werden.

Für weitere Informationen über den Kongress, darunter auch die Präsentationen der Hauptvortragenden Prof. Howard Gardner und Prof. Ellen Winner, besuchen Sie bitte die Website www.icbf-kongress.de.

Wir würden uns freuen Sie (auch wieder) 2012 in Münster begrüßen zu dürfen!

CHRISTIANE FISCHER-ONTRUP, M.A., DIPL.PAED.
MAREIKE POCHERT
Internationales Centrum für Begabungsforschung
chriont@uni-muenster.de
mareike.pochert@uni-muenster.de

EIN FESTES FUNDAMENT UND EINE KLARE GEOMETRIE

DAS „HAUS“ DER KARG-STIFTUNG NACH 20 JAHREN

Die Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung feierte jüngst ihr 20-jähriges Bestehen. Aktive, Förderer und Geförderte „bauten“ gemeinsam das Karg-Haus. Ein neues Zimmer gibt es auch: den Karg-Preis. Oder ist es eine Dachterrasse mit Aussicht auf das gesamte Förderfeld?

Wer ein Haus baut, der will bleiben. Und das sollten er oder sie auch – jedenfalls, wenn wie an diesem Abend des 30. Oktober 2009 die Karg-Stiftung für Hochbegabte die Bauherrin ist. Viele wegweisende Projekte in der Hochbegabtenförderung, Dutzende von Multiplikatoren – und vor allem zahlreiche geförderte und ermutigte besonders begabte Kinder und Jugendliche wünschen sich wohl, dass die Karg-Stiftung auch nach 20 Jahren im Förderfeld tätig bleibt. Insofern war das von den Veranstaltern gewählte Bild des Hausbaus durchaus treffend und bereitete den rund 200 Gästen nicht zuletzt ein großes Vergnügen.

Die von dem Warenhausunternehmer Hans-Georg Karg und seiner Ehefrau Adelheid im Jahr 1989 errichtete Stiftung hat entscheidend dazu beigetragen, Hochbegabtenförderung zu einer wichtigen bildungspolitischen Aufgabe werden zu lassen. Das war bei Weitem nicht immer so. An die mitunter schwierigen Debatten der ersten Jahre erinnerte der Vorsitzende des Stiftungsrates Dr. Peter Lex. Denn Begabtenförderung war in einer Zeit, die allem tatsächlich oder ver-

meintlich Elitären skeptisch gegenüberstand, alles andere als selbstverständlich. Dass die Thematik mittlerweile durchaus akzeptiert ist – an diesem Faktum konnten die Zuhörer/innen unter anderem den Erfolg von 20 Jahren geduldiger, kontinuierlicher Arbeit der Karg-Stiftung ermessen.

Eine Stiftung und ihre Arbeit können aber nur so gut sein, wie die von ihr geförderten und umgesetzten Projekte. Mit diesem Gedanken eröffnete Stiftungsvorstand Dr. Ingmar Ahl den Reigen der Projektvorstellungen. Dazu gehören nach dem kooperativen Selbstverständnis der Stiftung in erster Linie die aktiven Persönlichkeiten, die hinter den Ideen und ihrer Durchführung stehen. Deren Engagement stand dementsprechend im Mittelpunkt des feierlichen Abends. Die Präsentation aller Projekte wurde zu einer lehrreichen und persönlich geprägten Tour de force durch 20 Jahre Stiftungsgeschichte. Obgleich den Zuschauerinnen und Zuschauern viele Informationen vermittelt wurden, geriet dieser Teil des Abends sehr lebendig. Nun lüftete sich auch das Geheimnis, was es mit den überall im Saal und auf vielen Stühlen verteilten Schaumstoffwürfeln auf sich hatte. Sie dienten dem Bau eines Stiftungshauses. Projekt für Projekt, Förderfeld für Förderfeld, Aktivität für Aktivität wurde es auf dem sicheren Fundament der Karg-Stiftung errichtet. So zeigte sich eindrucksvoll die Größe des Fördergebietes. Und alle Förderpartner kamen zu Wort.



Die Preisträger des Karg-Preises, Quod Erat Demonstrandum e. V.

Unmöglich, hier auch nur einigermaßen umfassend über einzelne Projekte zu berichten. Entscheidend ist ohnehin das Gesamtbild, das sich hier ergab: eine im einzelnen vielfältige Debatte rund um den Begriff „Hochbegabung“ und die Werte, die mit dem Begriff verbunden sein sollten. Ein breites, differenziertes Netz von Projekten und Ansprechpartnern in ganz Deutschland. Eine strukturierte Förderlandschaft in der Frühförderung, Grundschulen sowie in der Sekundarstufe, Angebote im Außerschulischen und im Frühstudium, Beratungsstellen, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen – um die Arbeitsfelder der letzten Jahre zu nennen. Sie alle sind maßgeblich von der Karg-Stiftung und ihren Partnern für die Hochbegabtenförderung erschlossen worden. Und das Haus ist noch lange nicht fertig – Gymnasien bzw. die Sekundarstufe sind zunehmend auf die Herausforderung der individuellen Förderung gerade besonders Begabter vorzubereiten. In der Lehrer/innenbildung auf allen drei Ebenen spielt das Thema Hochbegabung kaum eine Rolle.

Der zweite Höhepunkt des Abends war die erstmalige Verleihung des Karg-Preises an den Schülerverein Quod Erat Demonstrandum e. V. Hier wurden gleich zwei Vorurteile beseitigt. Erstens, dass Mathematik langweilig sei, und zweitens, dass Jugendliche selten selbst aktiv würden, um sich für ihre eigene Bildungszukunft einzusetzen. Der Karg-Preis 2009 stand unter dem Motto: Mathematik mit Spaßfaktor.

Überall in Deutschland existieren Projekte, die sich die Unterstützung hochbegabter Kinder zur Aufgabe machen. Der künftig alle zwei Jahre vergebene Karg-Preis zielt auf diese einzelnen, meist nur regional sichtbaren Projekte. Er identifiziert deutschlandweit modellhafte, also innovative und übertragbare Projekte in der Hochbegabtenförderung und macht sie bekannt. Das ausgezeichnete Projekt macht auf die Lern- und Leistungsbedürfnisse aufmerksam und es nimmt sich dieser nachhaltig und umfassend an. Die Preisträger in diesem Jahr stechen zudem durch ihre Eigeninitiative heraus. Sie haben ein Defizit erkannt und es gleich eigenständig behoben. „Dass ein Verein von Schülerinnen und Schülern Professoren zu Vorträgen und Übungen einlädt, ist für mich ein wunderschöner Gedanke.“ Mit diesen Worten brachte der Nominator, Prof. Dr. Richard Greiner von der Universität Würzburg, die Eigeninitiative der jungen Leute auf den Punkt.

QED e. V. ist ein Verein von ehemaligen Gewinnern des Landeswettbewerbs Mathematik, mithin von matheinteressierten und -begeisterten Jugendlichen in Bayern. „Die Arbeit im Verein geht dabei von den Mitgliedern selber aus“, erklärte die 19-jährige Studentin Kathrin Helmsauer dem beeindruckten Publikum in Frankfurt. „Wir haben keine ‚Autoritätsperson‘ über uns, die Art der Projekte und ihre Durchführung – alles kommt von den einzelnen Mitgliedern.“ Vorstandsmitglied Marc Elsässer beschrieb die mit anderen betriebene Mathematik geradezu als „Glück schlechthin“. „Ich will durch mein Engagement dem Verein das zurückgeben, was er mir gegeben hat.“



Der Geschäftsführer der Karg-Stiftung, Dr. Ingmar Ahl, mit dem Tätigkeitsbericht „Taten, Themen und Talente – 20 Jahre Karg-Stiftung 1989-2009“

Ich denke da vor allem an den Austausch mit Gleichgesinnten auf gleichem Niveau“, so der 19-jährige Gymnasiast weiter.

Bei einem Mathe-Rätsel konnten die Gäste der Stiftung schließlich kurz vor Mitternacht noch ihr eigenes Vermögen zum logischen Denken testen. Allerdings hatten die jungen Mathematiker/innen eine Überraschung parat: Wer nämlich zu konsequent logisch dachte, hatte zwar Recht, lag aber am Ende dennoch daneben. Wer die kleine Knobelei richtig lösen wollte, hatte sich einen Lehrsatz der Spieltheorie zu eigen zu machen. Aus dem Munde von Frau Helmsauer klang der so: „Das Problem bei der Lösung ist: Die meisten denken nicht!“

Auf diese Weise belehrt, gestärkt und gut unterhalten verließen die Festgäste am frühen Samstagmorgen den Saal. Am Ausgang wurde der Tätigkeitsbericht der Karg Stiftung mit dem Titel „Taten, Themen und Talente – 20 Jahre Karg-Stiftung 1989-2009“ verteilt. Eine Gedächtnisstütze für diesen Abend – und ein gediegener, gut lesbarer Überblick über das gesamte Förderfeld.

OLIVER RAMONAT

Für die Karg-Stiftung:

SABINE WEDEMEYER

sabine.wedemeyer@karg-stiftung.de

18TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN VANCOUVER

PROMOTING THE DREAM



From August 3rd to 7th 2009, Vancouver hosted the 18th World Conference on Gifted and Talented Children. Set in a spectacular landscape, this city has a lot to offer, e.g. a busy downtown district, the fabulous beaches of English Bay, Stanley Park with its wildlife and gorgeous ocean views, extraordinary Chinatown, Vancouver Art Gallery in which you can have a look at Emily Carr's moving paintings of indigenous people, the Museum of Anthropology, impressive totem poles and the Bill Reid Museum with its interesting collection of aboriginal artists, to mention just a few of the attractions. And of course what makes the city so fascinating is its easy access to the vast wilderness of the British Columbia interior.

In her Welcome Message, Cathrine Froese Klassen put forward the mission for all of us who are engaged in gifted education, namely that "for the sake of the children – the gifted and talented children of the world – whose abilities and potential are in great need of development and utilization ... we must advocate as we strive to make the world a better place".

Of the many interesting speeches let me mention the one by Robert Bateman, Canadian artist and naturalist, who stated that philosophy was the real problem of the world and that self-indulgence is not a great philosophy. He is a proponent of the benefits of getting children out into nature to experience first hand (as opposed to electronically) the natural world because "in the end we will conserve only what we love, we will love only what we know and we will know only what we have been taught".

One of the most animating workshops was the one by Yan Fu, "The Why and How of Bridges". Yan Fu, who has a MSc in civil engineering but went into teaching, experiments with building bridges by

using rolled newspaper as material, explaining all sorts of problems for the fields of maths and physics as they arise in this process (also see pictures).

An idea certainly worth implementing might be the Human Condition Class in which current events are discussed and youths are empowered for global citizenship.

My own workshop entitled "Art and Creativity in the Classroom" illustrated that the issue of art might become one element in nourishing mutual understanding and appreciation among the different cultures as art can be a very effective vehicle to get more connected to other cultures. Dealing with art at school also requires a strongly personalized approach which furthermore should enable the students to keep in touch with the sources of their own creativity. Creativity is an enriching force in all our lives and future generations will depend on creative minds for solving the problems of a multicultural global society. By analysing works of art from different fields we can at the same time address ideas vital for a humane society such as love, beauty and mutual understanding.

In August 2010, there will be the South East Asia Conference on Gifted Children in Sydney, Australia, and South Korea will host the 19th World Council Conference on Gifted and Talented Children in 2011. I can only encourage all of you to go and attend such a conference. It is definitely a very enriching experience that will give you a lot of new and interesting ideas. So, see you there?

MAG. HELGA PFEIFER
Modellschule Graz
helga.pfeifer@gmx.at

TAGUNG

ES IST VERDAMMT HART, TALENTIERT ZU SEIN!

HOCHBEGABUNG UND SOZIALE BARRIEREN

Werden auch hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund und besonders fähige Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus im österreichischen Schulsystem ausreichend erkannt und adäquat gefördert? Wird auch in der Berufsbildung nach überdurchschnittlich talentierten und hochbegabten Lehrlingen gesucht? Wenn ja, wie findet eine entsprechende Förderung an Schulen bzw. Berufsschulen und in Ausbildungsbetrieben statt?

Nationale und internationale Expertinnen und Experten werden im Rahmen der Tagung versuchen, mit ihren Beiträgen mögliche Antworten auf diese Fragen zu finden. Das Phänomen Hochbegabung und soziale Barrieren als vielleicht noch blinder Fleck in der Bildungs- und Begabungsforschung steht dabei im Zentrum der Auseinandersetzung.

HAUPTREFERENTEN

Dr. Dursun Tan (Universität Oldenburg)

Prof. Dr. Christoph Perleth (Universität Rostock)

ZIELGRUPPEN

Lehrer/innen aller Schularten

Kindergartenpädagog/innen und sonstige Interessierte

18. MÄRZ 2010, 9:00 – 18:00 UHR
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OÖ
KAPLANHOFSTR. 40, A-4020 LINZ

Anmeldung: Anmeldung über PH-Online (Fortbildungs-LV, Titel oder LV-Nummer) oder direkt bei Frau Regina Bouchal (regina.bouchal@ph-ooe.at; +43 (0)732/7470-3112) bis spätestens 5. Februar 2010.



PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OÖ



REZENSION

BESONDERS LEISTUNGSSTARKE 15-JÄHRIGE IN NATURWISSENSCHAFTEN – PISA 2006

OECD-PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT) (2009)
BESONDERS LEISTUNGSSTARKE 15-JÄHRIGE IN NATURWISSENSCHAFTEN – PISA 2006

Paris/Berlin: OECD

[164 Seiten ISBN 978-92-64-06068-5 € 30]

Nur in englischer Sprache verfügbar, Bestellung in Deutschland: UNO-Verlag, D-53175 Bonn – Originaltitel: „Top of the Class – High Performance in Science in PISA 2006“ (Paris 2009)



Die Förderung der besonders Leistungsstarken (Top of the Class) ist ein wichtiges Anliegen der internationalen Schulvergleichsforschung. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich daher auf die Gruppe der 15-Jährigen, die bei PISA 2006 (Schwerpunkt Naturwissenschaften) die Kompetenzstufen fünf und sechs (höchste Kompetenzstufen) erreicht haben. An PISA 2006 waren insgesamt 19 Länder beteiligt. Zu den „Top of the Class“ in Naturwissenschaften gehören im Durchschnitt 9 %. Interessant ist, dass 4,1 % gleichzeitig in Mathematik, Naturwissenschaften und im Lesen die höchsten Kompetenzstufen erreichen.

In den drei Hauptabschnitten der OECD-PISA-Studie werden u. a. Antworten auf folgende Fragen gegeben: Wie wird bei PISA besondere Leistungsstärke definiert und mit welchen Beispielaufgaben kann diese Definition exemplifiziert werden? Wer sind die besonders Leistungsstarken in Naturwissenschaften? Sind sie auch in Mathematik und Lesen besonders leistungstark? Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen? Spielt der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle? Welche Schulen besuchen die besonders Leistungsstarken? Gibt es Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen? Ist der naturwissenschaftliche Unterricht besonders motivierend und regt er zu eigenständigem Lernen an? Für welche Inhalte interessieren sich die besonders Leistungsstarken und wie steht es mit ihrer „Selbstwirksamkeit“ (self-efficacy) und ihrem Selbstkonzept (self-concept)? Gibt es auch besonders leistungstarke 15-Jährige, die nicht extrem intrinsisch motiviert sind? Die Antworten auf diese Fragen sind für die vergleichende Bildungsforschung, aber auch für die Begabtenförderung und die Begabungsforschung, von großem Interesse. Die zusammenfassende Würdigung der neuen OECD-Studie erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf einige markante Ergebnisse.

Die Berichtersteller unterscheiden zwischen den besonders Leistungsfähigen (top performers) und den Leistungsstarken (strong performers). In der Studie wird diesbezüglich festgestellt: „PISA 2006 results indicate that there is a significant difference between top performers and strong performers regarding their perception of themselves as science learners“. Die Leistungsstarken haben weniger Vertrauen in die eigene Sachkompetenz und die eigene Problemlösefähigkeit. Dagegen ist die Selbstwirksamkeit bei den besonders Leistungsfähigen sehr stark ausgeprägt. Sie ist ein markantes Persönlichkeitsmerkmal dieser Schülergruppe. In der OECD-Studie wird festgestellt: „Top performers on average are very self-efficient science learners“. Die besonders Leistungsfähigen haben darüber hinaus den Eindruck, dass die Schule sie recht gut für eine berufliche Karriere in den Naturwissenschaften vorbereitet, allerdings fehlen in der Schule die Informationen über die entsprechenden Berufsprofile. Eine recht interessante Teilgruppe sind die relativ unmotivierten besonders Leistungsfähigen (relatively unmotivated top performers). Hier geht es um jene besonders leistungsfähigen 15-Jährigen, die nach eigenem Bekunden nicht besonders motiviert sind, d. h. sie interessieren sich nur

am Rande für die Naturwissenschaften. Zu dieser Teilgruppe gehören vor allem Mädchen.

Für die Politik und die Praxis sind die folgenden beiden Sätze relevant: „In terms of their experiences, attitudes, motivations and aspirations, top performers in science are dedicated and engaged learners who aspire to a career in science! [...] “At the same time, in a number of countries there are significant proportions of top performers who show comparatively low levels of interest in science“.

Im Anhang des Buches befinden sich die Datentabellen mit den quantitativen Ergebnissen sowie wichtige Literaturhinweise für ein vertiefendes Studium.

PROF. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT
Einsteinstr. 21
D-71229 Leonberg-Ramtel



BUCH-
ANKÜNDIGUNG

NEUERSCHEINUNG

THE GERMAN TEAMS AT THE INTERNATIONAL MATHEMATICAL OLYMPIADS 1959–2008

Zur 50. Internationalen Mathematik-Olympiade ist in aktualisierter Fassung erschienen:

Wolfgang Engel, Hans-Dietrich Gronau, Hanns-Heinrich Langmann und Horst Sewerin (2009). The German Teams at the International Mathematical Olympiads 1959–2008. Bad Honnef: K.H. Bock (96 S.).

Das Büchlein enthält eine komplette Aufstellung aller deutschen Teilnehmer/innen, die seit 1959 an der Internationalen Mathematik-Olympiade (IMO) teilgenommen haben, ihre Heimatschule, ggf. die errungene Medaille, Studienfach und -ort und – soweit bekannt – den gegenwärtigen Arbeitsplatz. Darüber hinaus finden sich Statistiken über die Teilnehmerländer, die erfolgreichsten IMO-Teilnehmer/innen (hier liegt der Deutsche Christian Reiher mit vier Goldmedaillen und einer Bronzemedaille an der Spitze) sowie ein Verzeichnis der IMO-Teilnehmer/innen, die besondere Auszeichnungen erhalten haben (Fields Medaille, Nevanlinna Preis, David Hilbert Preis, Paul Erdős Preis), und das Regelwerk der IMO.

Zu beziehen durch Bildung und Begabung e.V. (Ahrstraße 45, 53177 Bonn, info@bildung-und-begabung.de) gegen eine Schutzgebühr von € 2,80.

REZENSION

MUSIKALISCHE HOCHBEGABUNG

FRANZISKA OLBERTZ (2009)

MUSIKALISCHE HOCHBEGABUNG – FRÜHE ERSCHEINUNGSFORMEN UND EINFLUSSFAKTOREN ANHAND VON DREI FALLSTUDIEN
BAND 1 DER SCHRIFTEN DES IBFM (INSTITUT FÜR BEGABUNGSFORSCHUNG IN DER MUSIK, UNIVERSITÄT PADERBORN)

Münster: LIT-Verlag

[394 Seiten ISBN 978-3-643-10278-2 € 34,90]

Faszinierend ist nicht nur das Thema dieser Doktorarbeit, sondern auch die Bearbeitung und die Darstellung. Der in die Tiefe gehende, praktische Teil baut auf einem breiten theoretischen Fundament auf. Zum Schluss der

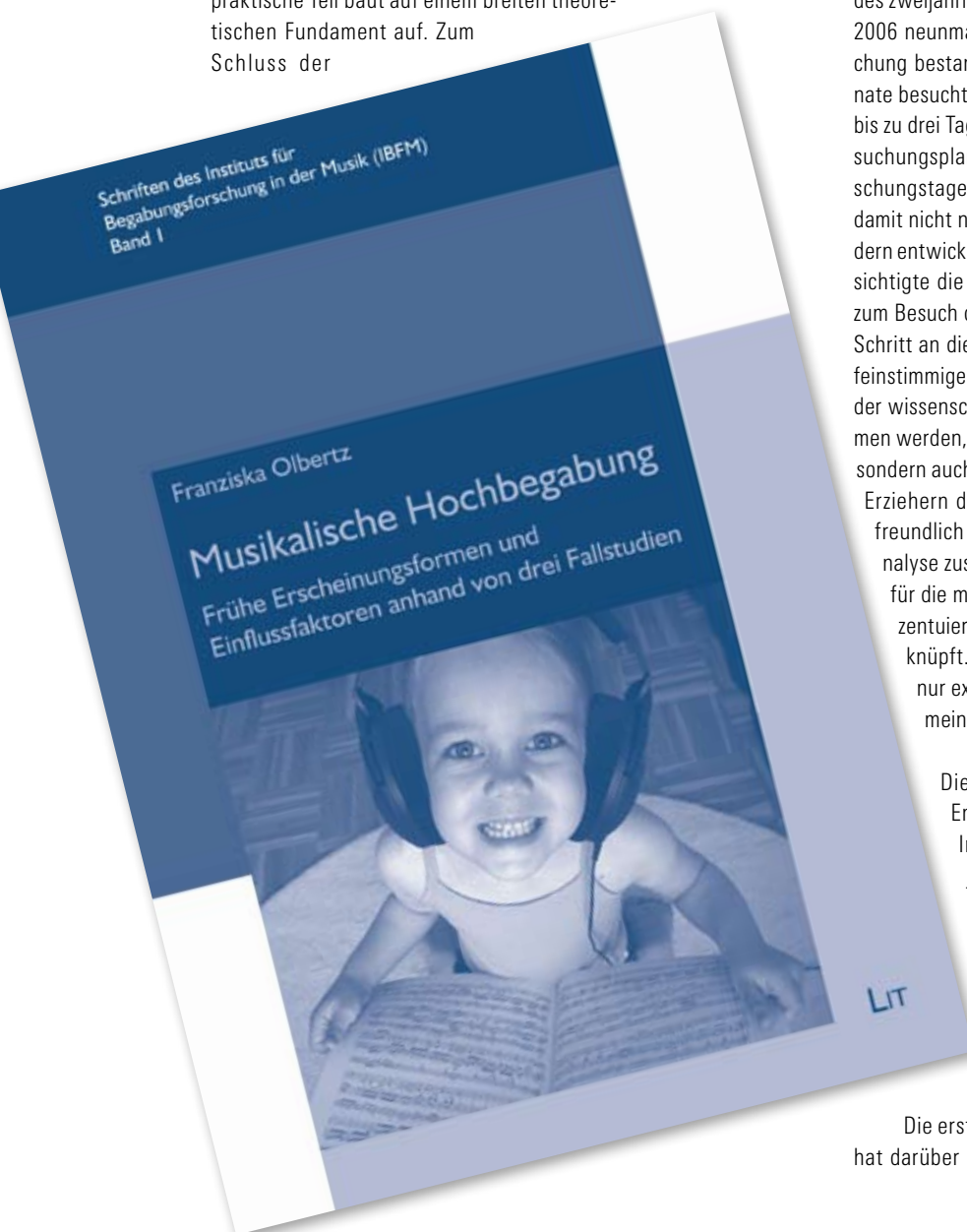
phänomenologisch begründeten Differentialdiagnose zur musikalischen Hochbegabung gibt die Autorin einen Ausblick auf weitere Forschungsfragen und erläutert zwei Arbeitshypothesen:

- Hypothese I: „Musikalische Hochbegabung resultiert aus einem einzigartigen Zusammenspiel aus Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Umwelteinflüssen.“
- Hypothese II: „Musikalische Hochbegabung ist kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen.“

Im Mittelpunkt des praktischen Teils stehen drei Fallstudien: „Martin“, „Tadeus“ und „Sarah“. Die drei Kinder sind in der Untersuchungsphase zwischen 5.2 und 7.10 Jahre alt. Jedes Kind wird im Rahmen des zweijährigen Erhebungsplans zwischen März 2004 und Dezember 2006 neunmal zu Hause besucht. Die Rahmenplanung der Untersuchung bestand darin, dass jedes Kind zwei Jahre lang alle drei Monate besucht wurde. Ein Besuch konnte mehrere Stunden, aber auch bis zu drei Tage dauern. Für jedes Kind wurden ein detaillierter Untersuchungsplan und ein Forschungstagebuch erarbeitet. Dieses Forschungstagebuch hat „Portfolio-Charakter“. Fr. Olbertz analysierte damit nicht nur die musikalische Hochbegabung der drei Kinder, sondern entwickelte ein umfassendes Persönlichkeitsportrait und berücksichtigte die Biographie jedes Kindes von der Schwangerschaft bis zum Besuch der zweiten Grundschulklasse. Sie tastet sich Schritt für Schritt an die Persönlichkeit des Kindes heran und verknüpft in sehr feinstimmiger Form die Erfahrungen der persönlichen Begegnung mit der wissenschaftlichen Analyse. Es ist zu hoffen und darf angenommen werden, dass die Studie nicht nur bei Expertinnen und Experten, sondern auch bei Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erzieherinnen/Erziehern die verdiente Beachtung finden wird. Besonders leserfreundlich ist, dass die jeweiligen Zwischenergebnisse der Fallanalyse zusammengefasst werden. Dabei werden die Faktoren, die für die musikalische Hochbegabung markant sind, besonders akzentuiert und mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand verknüpft. Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf wenige allgemeine Aussagen.

Die Studien der musikalischen und außermusikalischen Entwicklung von Martin, Tadeus und Sarah sind aus den Interviews, den Vierteljahresfragebögen, den vierteljährlichen Gesprächsnotizen, aus Angaben zu Familienvideos und den Beobachtungs- und Testdaten in einem eigenen Auswertungsprozess übersichtlich dargestellt worden. Die Ergebnisse dieser zeitaufwändigen Arbeiten sind umfangreiche Tabellen für jedes Kind. Die Untersuchungsergebnisse werden drei Spalten zugeordnet: „Alter“, „musikalische Entwicklung“ und „außermusikalische Entwicklung“.

Die erste Spalte beginnt mit der pränatalen Phase“. Fr. Olbertz hat darüber nochmals für alle drei Kinder die Entwicklungseinflüs-



se zusammengestellt und unterscheidet folgende Faktoren: Umwelt, Förderung, Anlagen, Motivation und Familie. Auf diese Weise erhalten die Leser/innen die wichtige Möglichkeit, die Untersuchungsergebnisse vergleichend zu studieren.

In den zusammenfassenden Feststellungen orientiert sich die Verfasserin an den vier „Leitfragen“ der Untersuchung. Bei jedem Kind zeigte sich die musikalische Hochbegabung auf verschiedene Weise. In einem Fall wird das analytische und intuitive Musikverständnis als Anzeichen musikalischer Hochbegabung bewertet. Im zweiten Fall stehen das vertiefte, analytische Musikhören und das besondere Interesse an Musiktheorie im Mittelpunkt. Im dritten Fall stehen die musikalische Auffassungsgabe, das differenzierte Hörvermögen und die Expressivität beim Spielen eines Instrumentes im Zentrum der Aufmerksamkeit. Ein wichtiges Zwischenergebnis lautet daher kurz und prägnant: „Musikalische Hochbegabung äußert sich von Anfang an in sehr verschiedener, individueller Form.“ Jedes hochbegabte Kind ist ein einmaliger, besonderer Fall!

Zwei der Kinder zeigen schon sehr früh die Persönlichkeitseigenschaften, die für Musiker/innen kennzeichnend sind: eine „kraftvolle Introversion“, die musikbezogene Zielstrebigkeit, Geduld, Willenskraft, Sensibilität, Emotionalität und ein positives Selbstbild! Musikalische Hochbegabung bildet somit von Anfang an mit der Persönlichkeit eine besondere, individuelle Einheit. In welcher Form sich musikalische Hochbegabung äußert und wie erfolgreich sie verläuft, ist somit auch von der Beschaffenheit der Persönlichkeit abhängig. Musikalische Hochbegabung wird also bis zu einem gewissen Grad „von der Umwelt gemacht“. Damit wird der phänomenologische Ansatz bei der Beschäftigung mit musikalisch hochbegabten Kindern bekräftigt.

PROF. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT

Einsteinstr. 21

D-71229 Leonberg-Ramtel

NEUE MEDIEN: DEUTSCHE SCHÜLERAKADEMIE

TAGUNGEN IN BENSBERG

Der Marburger Journalist und Diplompsychologe Oliver Wolf hat für den Verein Bildung und Begabung e.V. eine Videodokumentation zur Deutschen SchülerAkademie angefertigt. Er hat dazu im vergangenen Jahr Aufnahmen in der Ursprungsschule in Schelklingen b. Ulm gemacht. Ein 30-minütiger und ein 15-minütiger Film, ein 3-minütiger Trailer und einige Bonusszenen liegen als DVD („Streber-Camp“ statt Sommerferien? Begabtenförderung in der Deutschen SchülerAkademie) vor. Vor Kurzem ist auch eine englische Version des 30-minütigen Films hergestellt worden („Swots' Camp“ or summer holidays? Developing talents in the Deutsche SchülerAkademie). Die beiden DVDs sind gegen eine Schutzgebühr von je 5,00 Euro erhältlich (s. u.).

Oliver Wolf hat auch drei Audiofeatures mit Ausschnitten aus Vorträgen und Interviews mit Referenten der letzten drei Tagungen angefertigt, die Bildung und Begabung zusammen mit der Thomas Morus Akademie Bensberg ausgerichtet hat. Dabei ging es um die Themen „Außerschulische Wege der Begabtenförderung“ (2007), „Underachiever“ (2008) und „Akzeleration“ (2009). Die Hörstücke haben eine Länge von ca. 30 Minuten und sind als Downloads verfügbar unter www.bildung-und-begabung.de (Links - Publikationen)



Dort finden Sie auch die DVD und weitere Publikationen aufgeführt.



REZENSION

DAS HECTOR-SEMINAR

KURT A. HELLER (HRSG., 2009)

DAS HECTOR-SEMINAR – EIN WISSENSCHAFTLICH EVALUIERTES MODELL DER BEGABTENFÖRDERUNG IM MINT-BEREICH

Band 5 der Reihe Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz

Münster: LIT-Verlag

[384 Seiten ISBN 978-3-643-10234-8 € 19,90]

Das Hector-Seminar hat in einer Pilotphase (2001–2008) hochbegabte Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an den drei Standorten Heidelberg, Mannheim und Karlsruhe im so genannten „MINT-Bereich“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) besonders gefördert. Die vorliegende Publikation hat programmatischen Charakter für die Begabtenpädagogik und Begabtenförderung und will deutlich machen, dass in ganz Baden-Württemberg und in der ganzen Bundesrepublik Deutschland entsprechende Hector-Seminare geschaffen werden sollten.

Die fünf Teile und insgesamt vierzehn Kapitel des Berichtes zum Hector-Seminar weisen mehrere Adressaten auf: Sie betreffen Bildungsforscher/innen, Schulverwaltung, Lehrer/innen, Eltern und die verschiedenen Dimensionen der Schulqualität und der Schulentwicklung. Die Berichtersteller konzentrieren sich zunächst auf die Organisationsstruktur und die Förderinhalte des Hector-Seminars, beschäftigen sich anschließend ausführlich mit den „Zugängen zum Hector-Seminar“, berichten über die konzeptionellen und methodischen Grundlagen der Evaluationsstudie und über die Evaluationsergebnisse. Schließlich werden die Förderziele des Hector-Seminars auf den Prüfstand gestellt und einer Bewährungsprobe ausgesetzt. Die umfangreichen und sehr aktuellen Literaturhinweise regen nicht nur zum vertiefenden Studium an, sondern bekräftigen den programmatischen Auftrag des Berichts. Diesbezüglich kommt auch dem Anhang eine wichtige Funktion zu. Die dort veröffentlichten Instrumente der wissenschaftlichen Begleitung sollen die Implementierung des Hector-Seminars auf Landes- und Bundesebene unterstützen und fördern. An dieser Stelle kann auf eine von der Robert-Bosch-Stiftung geförderte Studie mit dem Titel „So kommt Forschung in die Schule – Erfahrungen aus sechs Jahren NaT-Working und Empfehlungen zum Nachmachen“ (Berlin, 2008) hingewiesen werden. Vielleicht lassen sich die Initiativen der Hans-Werner-Hector-Stiftung (SAP) mit den Zielen der Robert-Bosch-Stiftung im Bereich der Hochbegabtenförderung koordinieren. „NaT-Working“ will Naturwissenschaft und Technik, d. h. Schüler/innen, Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen vernetzen.

Die Berichtersteller zum Hector-Seminar stellen in einer Zwischenbilanz kurz und prägnant fest: „In den zurückliegenden acht Jahren haben alle am Hector-Seminar Beteiligten sehr viel dazugelernt. Biswei-



len mussten Umwege gegangen werden, und es wurden auch Fehler gemacht. Das Grundprinzip der kontinuierlich aufsteigenden Förderung als Additum mit zunehmender Interessen berücksichtigender Spezialisierung hat sich aber als richtig erwiesen und wird weiterentwickelt“. Das Hector-Seminar ist für die nächsten sieben Jahre gesichert. Diese Feststellung ist für die Implementierung auf Landes- und Bundesebene sehr wichtig: Umwege sind auf Grund der Erfahrungen im Hector-Seminar nicht mehr notwendig und die bisherigen Fehler können vermieden werden.

Heute wird das Hector-Seminar als eine „selbstlernende und sich selbst organisierende Einrichtung“ betrachtet: „Wir können heute das Hector-Seminar als eine sich selbst organisierende Institution ansehen, die in der Lage ist, schnell und flexibel auf sich verändernde Herausforderungen zu reagieren“. Eine wichtige Voraussetzung sind hochqualifizierte Lehrkräfte, die weit über ihre eigentliche Fachlehrertätigkeit hinaus in der Lage sind, konzeptionell vorausschauend zu arbeiten und sich sachorientiert von traditionell verankerten schulischen Denkstrukturen zu lösen, ohne allerdings die administrativ vorgegebenen Rahmenbedingungen zu sprengen.

An mehreren Stellen wird auf die „Arbeitsgemeinschaften zur Förderung besonders befähigter Schülerinnen und Schüler“ hingewiesen, die in Baden-Württemberg bereits vor zwanzig Jahren bestanden haben. Diese AGs lieferten eine interessante Erfahrungsbasis.

Vom Hector-Seminar gehen mehrere innovative Impulse für die Pädagogik des Gymnasiums aus. Durch das produkt- und handlungsorientierte Arbeiten wird gleichsam das Ziel unterstützt, den „Hectorianern“ durch einen frühen Einblick in die reale Arbeitswelt Entscheidungshilfen für die spätere Berufswahl zu geben. Die verschiedenen Seminarabläufe verlangen von den „Hectorianern“ erhöhte Planungs-, Durchhalte- und Kommunikationssicherheit! Die Erfahrung zeigt, dass es richtig war, das Hector-Seminar als ein „dynamisches System ohne festgeschriebenen Ablauf anzulegen“. Die Vielfalt, die sich durch die

Kombination aus der Geschichte eines Projektes, den Fachmethoden, den wechselnden Lernorten und den variierenden neuen Zielorientierungen ergibt, prägen die Didaktik des Hector-Seminars.

Diese innovative didaktische Konzeption spiegelt sich auch in der Komplexität des vollständigen Evaluationsmodells zum Hector-Seminar mit seinen verschiedenen Facetten.

PROF. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT

Einsteinstr. 21

D-71229 Leonberg-Ramtel

IMPRESSUM: ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

ÖZBF - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

ZVR: 553896729

ANFRAGEN UND KONTAKT

Tel.: +43 (0)662 43 95 81

FAX: +43 (0)662 43 95 81-310

E-Mail: info@begabtenzentrum.at

www.begabtenzentrum.at 

REDAKTIONSTEAM

Mag. Dr. Waltraud Rosner, Mag. Dr. Walburga Weilguny

Mag. Dr. Gabriele Kohlböck, Mag. Beate

Landl, MMag. Dr. Claudia Resch, MMag. Elke

Samhaber, Mag. Florian Schmid

HINWEIS

Redaktionsschluss für „news&science“

Nr. 25: 15. März 2010

Das Heft erscheint im Mai 2010.

GESAMTKOORDINATION

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at

GRAPHIK/LAYOUT: Aktion Film Salzburg

DRUCK: Laber Druck, Oberndorf

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Verfasserin/des Verfassers und nicht die der Redaktion wieder. Die Rechte der Fotos liegen, soweit nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge bzw. bei der Redaktion.



news® science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, Schillerstraße 30, Techno 12,
A-5020 Salzburg

info@begabtenzentrum.at
www.begabtenzentrum.at

tel: +43 662/ 43 95 81
fax: +43 662/ 43 95 81-310