

news® science

Begabtenförderung und Begabungsforschung



SCHWERPUNKT ELTERN:
KLUG SEIN – DGHK
ONLINE PARENTS' SCHOOL – MADRID
WIRKSAME HILFE ZUR SELBSTHILFE
ELTERNBERATUNG
STATEMENTS VON ELTERN

AUS DEM ÖZBF

BLICKPUNKT VORARLBERG

HUSTEN HOCHBEGABTE HÄUFIGER ?
PERFEKTIONISMUS UND HOCHBEGABUNG

ORGANISATIONEN

BEGABTENFÖRDERUNG

TAGUNGSBERICHTE AUS ÖSTERREICH/DEUTSCHLAND/SLOWENIEN

REZENSION

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Eltern	KLUG SEIN – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND	4
	20 // 20 – ZUKUNFT DENKEN	7
	PARENT PARTICIPATION IN AN ONLINE PARENTS' SCHOOL	8
	ÜBER DIE ENTWICKLUNG EINES „NICHT-RATGEBERS“ FÜR DIE BEGLEITUNG HOCHBEGABTER KINDER	10
	ELTERNARBEIT IN ODYSSEUS-STUDIENPROJEKTEN	12
	KOMPETENZ BEI ELTERNBERATUNG	14
	KEINE ZEIT FÜR ELTERN	16
	ES IST SEHR SCHÖN, SO EIN KIND ZU HABEN!	17
Aus dem özbf	BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN EUROPA	19
	ÖZBF-KONGRESS 2008	23
Blickpunkt Vorarlberg	BEGABTENFÖRDERUNG IN VORARLBERG	25
	HI-KURSE (HIGH-INTENSITY-KURSE)	26
	VORARLBERGER MATHEMATIK-MINIOLYMPIADE	26
	HIGHLIGHT IM ENGLISCH-UNTERRICHT	27
	(HOCH-)BEGABUNGSFÖRDERUNG AM BG/BRG FELDKIRCH/REBBERGASSE	28
	2. VORARLBERGER SOMMERAKADEMIE	29
	PROJEKT ZEPPELIN	30
science	HUSTEN HOCHBEGABTE HÄUFIGER ?	31
	PERFEKTIONISMUS UND HOCHBEGABUNG	36
Organisationen	TALENTE INNERGEBIRG	41
	VISIONEN LEBEN – TIBI-THOMASIANUM	42
Begabtenförderung in der Praxis	MATHEMATIK-OLYMPIADE	44
	FH-STUDENT UND HTL-SCHÜLER GLEICHZEITIG? GEHT DAS?	46
	eVOCATION – EUROPÄISCHES WEITERBILDUNGSPROGRAMM	47
	COMMUNITY-INTERNET: „WEB2.0“ UND „SOCIAL SOFTWARE“	50
	BEGABTENAKADEMIE NIEDERÖSTERREICH	53
	SCHREIBEN MIT SPASSFAKTOR – JUGEND-LITERATUR-WERKSTATT GRAZ	54
	LERNEN AUS LEIDENSCHAFT – BG/BRG MÖDLING	55
Tagungen/Kongresse	NEUE UFER IN SICHT – BUNDESKONFERENZ BEGABTENFÖRDERUNG	57
	DIE GRÜNDUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN ÖSTERREICHS	58
	THE CONCLUSIONS OF THE 3 RD REGIONAL MEETING ON EDUCATION OF THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS (SLOWENIEN)	59
	BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH SCHULE UND KOOPERATIONSPARTNER (ABB-TAGUNG)	61
Rezension	BEGABT SEIN IN DEUTSCHLAND (HELLER/ZIEGLER)	62
	IMPRESSUM	63

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Wir freuen uns, Ihnen im neuen Jahr eine weitere Ausgabe von „news&science“ präsentieren zu dürfen.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe bilden diesmal jene Personen, denen die bestmögliche Förderung ihrer begabten Kinder besonders am Herzen liegt: die Eltern.

Es ist uns ein Anliegen, Eltern selbst zu Wort kommen und sie ihre Erfahrungen im Umgang mit ihren Kindern schildern zu lassen.

Der Sicht von Spezialistinnen/Spezialisten und Organisationen, welche Eltern bei der Förderung ihrer (hoch)begabten Kinder unterstützen und begleiten, ist ein weiterer Beitrag gewidmet. Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind ist nicht nur die größte Elternorganisation im deutschsprachigen Raum, sondern feiert in diesem Jahr auch ihr 30jähriges Jubiläum. Wir gratulieren der DGhK ganz herzlich zu drei Jahrzehnten ehrenamtlichem Einsatz für begabte junge Menschen!

Auch in unserer Rubrik „science“ stehen Eltern im Mittelpunkt. Christoph Perleth von der Universität Rostock geht in seinem Beitrag „Husten Hochbegabte häufiger?“ der Frage nach, ob sich Checklisten für Eltern wirklich dazu eignen, Hochbegabung bei ihren Kindern zu erkennen. Ein Kriterium, das immer wieder Eingang in diverse Checklisten zur Identifikation von Hochbegabung findet, ist der „Hang zum Perfektionismus“. Margrit Stamm (Universität Fribourg) geht dem Zusammenhang von Perfektionismus und Hochbegabung nach und liefert einen wertvollen Überblick über den Stand der Forschung.

In der Reihe der Bundesländerschwerpunkte liegt der Fokus diesmal auf unserem westlichsten Bundesland, Vorarlberg. Auch hier zeigt die beachtliche Vielfalt an Initiativen und Projekten, wie dynamisch die Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung vielerorts voranschreitet.

Der Herbst war auch 2007 wieder eine Zeit für Tagungen und Kongresse. Neben Konferenzen in Slowenien und Leipzig fand im November die 1. Klausurtagung der neuen Bundeskonferenz Begabtenförderung und Begabungsforschung, unter dem Vorsitz des bm:ukk und des bm:wf, in Salzburg statt. Dabei wurden in einem breiten Gremium Pläne zur Entwicklung der Begabtenförderung und der Begabungsforschung diskutiert.

Die Entwicklung eines europäischen Weiterbildungsprogramms für begabungsfördernde Lehrkräfte ist das Ziel von eVOCATION, einem zweijährigen Projekt der EU, an dem auch das özbF als Projektpartner beteiligt ist. Die Inhalte und Ziele dieses internationalen Vorhabens stellen wir hier vor.

Eine wichtige Information in eigener Sache: Die Vorbereitungen für den nächsten özbF-Kongress im November 2008 laufen bereits auf Hochtouren. Einen ersten Überblick über die Inhalte der Pfade präsentieren wir Ihnen auf den Seiten 23 und 24. Wir freuen uns auf Ihre Anmeldung!

Das Team des özbF bedankt sich ganz herzlich bei all jenen, die uns mit ihren wertvollen Beiträgen und Anregungen unterstützt haben und wünscht allen Leserinnen und Lesern viel Glück und Erfolg im Jahr 2008!



MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin

KLUG SEIN – DGHK

DIE DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND (DGHK) E.V.

Ein Wahlspruch der DGhK e.V. für die Perspektive der ihr bevorstehenden Arbeit ist u. a. „klug sein – DGhK“.

Klugheit sei hier definiert als die angestrebte Fähigkeit von Individuen, Gruppen, Institutionen oder Gesellschaften, in konkreten Fällen angemessen zu handeln. Um „angemessen“ klug zu handeln, sind alle Einfluss nehmenden Faktoren, die jeweiligen Handlungsziele und die sittlichen Einsichten zu berücksichtigen. Dabei darf es sicherlich auch einmal „schlau“, „clever“ oder „smart“ zugehen.¹

Es stellt sich die Frage: Wie hat es denn angefangen mit der DGhK e.V. und wohin sollte es mit ihr klugerweise gehen?

GRÜNDUNG

Die Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. ist 1978 als Zusammenschluss von betroffenen Eltern gegründet worden. Vorbild war die „National Association for Gifted Children“ (NAGC), die sich 1966 in Großbritannien installiert hatte.

Die bildungspolitische Landschaft der 70er Jahre tat sich schwer mit Begriffen wie „Hochbegabung“ oder gar „Elite“, umso notwendiger war es in der damaligen Situation, dass sich einige wenige auf den Weg machten, um die ja konkret vorhandene Hochbegabung von Kindern wahrzunehmen. Die bildungspolitische Folie hat sich in den letzten 29 Jahren zugunsten der verstärkten Wahrnehmung von Hochbegabung verändert.

Das lässt sich auch an der Entwicklung der Mitgliederzahlen der DGhK e.V. ablesen. Zählte die DGhK e.V. anfänglich nur 26 Mitglieder,² so verzeichnete sie zu Beginn des Jahres 2007 ca. 10.000 Mitglieder.

BEGRÜNDUNG

„Die Förderung von hochbegabten Kindern soll bewirken, diese unabhängig von ihrer Herkunft und ihren eigenen Zielen in ihrer Individualität zu stärken und sie als psychisch stabile Individuen in die Gesellschaft zu integrieren, um sich deren Aufgaben und Verantwortungen verpflichtet zu fühlen.“³

Vorrangiges Ziel der DGhK e.V. war und ist es, hochbegabten Kindern eine auf ihre individuellen Anlagen und Begabungen ausgerichtete Förderung und Bildung zu ermöglichen.

„Von hochbegabten Kindern wird im Allgemeinen erwartet, dass sie sich ihren Anlagen gemäß ohne besondere erzieherische Maßnahmen entfalten. Eine solche Erwartung ist indessen als Regel nicht gerechtfertigt. Gerade das hochbegabte Kind, dessen intellektuelle Lernfähigkeit vielfach nicht voll beansprucht wird, bedarf in besonderer Weise der Anregung und Förderung wie auch der Geduld, Toleranz und Ermutigung, wenn es zu sich und seinen Fähigkeiten Vertrauen finden soll.“⁴ Geschieht all dies nicht, kann diese Vernachlässigung oder Nicht-Beachtung von Hochbegabung – so nicht nur die Erfahrungen der DGhK e.V., sondern auch belegbar durch wissenschaftliche Literatur – teils katastrophale Konsequenzen nach sich ziehen:

- auf der individuellen Ebene: soziale Isolierung, Verhaltensstörungen, psychische Störungen, psychosomatische Erkrankungen...
- auf der familiären Ebene: Erziehungsunsicherheiten, Familiendramen...
- auf der schulischen Ebene: Leistungsabfall, Leistungsverweigerung, Schulversagen, Underachievement...

¹ Siehe Josef Reiser: Labyrinth/Zeitschrift der DGhK e.V., Ausgabe 90, Editorial.

² Siehe Holling/Kanning: Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1999, S. 80.

³ Satzung der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. Bundesverein – Präambel §1.

⁴ Ebenda.



- auf der politischen/gesellschaftlichen Ebene: Nicht-Beachtung des Bildungsauftrages und Vergeudung von Bildungsressourcen.

EXKURS: „ANTWORTEN“ DER DGHK E.V. AUF DIE KRITIK DES UN-SONDERBERICHTERSTATTERS VERNOR MUNOS

Insbesondere der letzte Punkt „Nicht-Beachtung des Bildungsauftrages und Vergeudung von Bildungsressourcen“ sorgte im vergangenen Jahr für Unruhe in der deutschen Bildungspolitik.

„Die Ergebnisse der PISA-Studie hatten unter anderem deutlich werden lassen, dass Lernerfolge der Kinder in Deutschland eng gekoppelt sind an den sozialen Status und den Bildungsstand der Eltern. Die UN nahm das zum Anlass, Vernor Munoz (UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung) nach Deutschland zu entsenden. Er hat nach seiner Inspektionsreise durch die deutsche Bildungslandschaft seine Eindrücke Ende Februar 2006 der Presse vorgestellt. Ich setze voraus, dass sie hinlänglich bekannt sind und möchte hier fokussieren auf Aussagen, die für die weitere Arbeit der DGHK⁵ von Bedeutung sind bzw. sein können:

Es gibt zwar ein Bildungssystem „vor und nach PISA“ (z. B. Fortschritte im Elementarbereich) aber:

1. Deutschland muss die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus armen Familien und auch von Ausländerkindern deutlich verbessern.
2. Die „sehr frühe“ Verteilung von zehnjährigen Kindern auf unterschiedliche Schulformen (Haupt- und Realschule oder Gymnasium) verstärkt eine herkunftsbedingte Benachteiligung. Ein solches Verfahren ist im weltweiten Vergleich nur noch in Deutschland und Österreich üblich. Zudem haben Studien erwiesen, dass sich nahezu jede zweite Zuweisung von Zehnjährigen zu einer bestimmten Schulform später als falsch erweist.
3. Das „volle Potenzial der Kinder“ wird nicht ausgeschöpft.
4. Bildung in Deutschland bezieht nicht alle ein.
5. Der wachsende „Bildungsföderalismus“ hindert den Bund, einheitliche Lebens- und Lernverhältnisse zu entwickeln und zu sichern.“⁶

Zu 1. Die DGHK ist in ihrer Arbeit in den Regionen – insbesondere in den Gesprächskreisen – bei Informationsveranstaltungen und in Erstberatungsgesprächen – offen für Familien aller sozialen Schichten und ist auch bemüht, diese zu erreichen.

Seit einigen Jahren ist die DGHK auf dem Weg, Ansprechpartner für Familien mit Migrationshintergrund zu werden (vgl. Labyrinth, Heft 85).

Zu 2. Die DGHK hat zwar keinen direkten Einfluss auf die „frühe Verteilung“ von Kindern auf die unterschiedlichen Schulformen, setzt sich aber in den Regionen intensiv für die Mitsprachekompetenz und das Mitspracherecht der Eltern bei der Schulwahl ein, auch um schulischen Fehlentscheidungen (in einer angestrebten Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule) vorzubeugen oder – wenn erforderlich, aber nur bei „freier Schulwahl“ möglich – diese Entscheidung

gut begründet zu umgehen. In diesem Verständnis von „angestrebter Erziehungspartnerschaft“ wendet sich die DGHK mit Informations- und Beratungsangeboten auch an Lehrer/innen.

Zu 3. und 4. Die „Ausschöpfung des vollen Potenzials“ aller Kinder und ihre umfassende Bildung unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten sind seit jeher festgeschriebene Ansprüche der DGHK an Schule und Gesellschaft.

Zu 5. Die DGHK ist eingebunden in Kontakte mit Ministerien, Bildungsträgern, Hochschulen, Stiftungen etc. auf Länder- und Bundesebene. Wenn Vernor Munos in seiner Presseerklärung den „Bildungsmachern“ rät, vor dem Hintergrund seiner kritischen Anmerkungen „über Struktur, Inhalte und Organisation“ der Schulen in Deutschland intensiv und grundlegend nachzudenken, würde sich diese Kontaktebene anbieten, um ein solches „Nachdenken“ anzuregen und daran teilzunehmen.“⁷

Dieser Exkurs sollte im Vorgriff auf die noch darzustellenden Aufgaben der DGHK deutlich machen, welche Möglichkeiten des Handelns sich in der DGHK inhaltlich und strukturell im Laufe ihrer nahezu 30-jährigen Vereinsgeschichte entwickelt haben.

STRUKTUR

Die DGHK ist inzwischen mit 17 eigenständigen Regionalvereinen in ganz Deutschland vertreten. Etwa 90 ehrenamtlich tätige Vorstandsmitglieder bemühen sich auf regionaler Ebene um die Umsetzung der Aufgaben der DGHK und die Förderung, Betreuung und Koordination von derzeit 109 lokalen Elterngesprächskreisen.

Überregional organisieren sich die Regionalvereine im Bundesverein der DGHK.

Organe des Bundesvereins sind die Mitgliederversammlung und der ebenfalls ehrenamtliche Bundesvorstand.

Dem Bundesvorstand sind derzeit 3 Referate (Beratungskonzept, Jugend, Lehrerbildung) und 3 Arbeitskreise (Öffentlichkeit, Lehrerbildung, Mitgliederverwaltung) zugeordnet.

Die DGHK verfügt über eine Bundesgeschäftsstelle in Berlin (Bearbeitung von Anfragen auf Bundesebene, Korrespondenz, Mitgliederverwaltung, Buchführung etc.). Zudem ist in Berlin eine telefonische Kontaktstelle eingerichtet, die bundesweit Erstberatungen durchführt und Informationsmaterial versendet.

Der DGHK steht ein wissenschaftlicher Beirat zur Seite (Entwicklung von Grundlagenpapieren, wie z. B. des „Frankfurter Papiers“, zu bildungspolitischen Forderungen, Expertenhearing zur Standortfrage der DGHK).

AUFGABEN UND ZWECK DER DGHK⁸

Das o.g. vorrangige Ziel der DGHK ist die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Die Definition der Hochbegabung folgt dabei den wissenschaftlichen Standards.

Inanspruchnahme von Beratung (telefonisch, in einem Eltern-Gesprächskreis) oder Mitgliedschaft in der DGHK sind nicht abhängig von

⁵ Im Folgenden verzichtet der Autor aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes auf den Hinweis „e.V.“.

⁶ Josef Reiser: Editorial „Neue Impulse für das deutsche Bildungssystem durch den UN-Bildungsexperten.“ In: „Labyrinth“, Jg. 29, Ausgabe 87, S.3 (Zeitschrift der DGHK e.V.).

⁷ Ebenda

⁸ Die Benennung der Aufgaben/Maßnahmen folgt der o. g. Satzung der DGHK e.V. §2.

der Vorlage einer Testung des Kindes.

Dieses „niederschwellige“ Angebot soll Eltern und Kindern jedweder Herkunft den Zugang zum weiten Feld der Hochbegabung erleichtern und Schwellenängste (Besuch einer Psychologin/eines Psychologen, Therapeutin/Therapeuten oder einer Behörde) weitestgehend ausschließen. Zu dieser „Niederschwelligkeit“ gehört sicherlich auch, dass die Beratung ehrenamtlich erfolgt.

1. „Beratung hochbegabter Kinder, ihrer Eltern sowie Beratung von Lehrern und Erziehern und in der Erziehungsberatung tätigen Personen.“
Die DGhK berät Eltern telefonisch und/oder im Rahmen der Gesprächskreise. Die Berater/innen achten auf ihre Beratungsgrenzen und verweisen die Ratsuchenden ggf. an professionelle Berater/innen, Psychologinnen/Psychologen, Therapeutinnen/Therapeuten etc. Die Referate „Beratung“ und „Lehrerfortbildung“ entwickeln Konzepte und bieten Schulungen an. (Derzeit entwickelt sich eine Kooperation des Referats „Lehrerfortbildung mit „Lions-IQ“.)
2. „Förderung von Initiativen wie Elterngesprächskreisen, um Eltern von hochbegabten Kindern die Gelegenheit zu geben, gemeinsame Probleme zu diskutieren und Experten zu konsultieren.“
Die Gesprächskreise führen in der Regel auch intensive Öffentlichkeitsarbeit durch öffentliche Vorträge von Expertinnen/Experten, Podiumsdiskussionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen vor Ort, Berichte über Aktivitäten in der lokalen Presse etc.
Sie sind häufig ein Ort der Erstbegegnung mit anderen Eltern hochbegabter Kinder und nicht selten ein Ort des Rückhaltes in Krisensituationen (mit dem eigenen Kind, mit der Schule usw.)
3. „Diskussionskreise und Förderkurse für hochbegabte Kinder.“
Dies ist ein zentrales Aufgabenfeld der DGhK insbesondere in den Regionen. Viele Regionalvereine bieten ein halbjährlich oder ganzjährig geplantes „Kinderprogramm“ an (veröffentlicht per Rund-Mail oder Rundbrief). Es werden auch überregionale Angebote genutzt bzw. angeboten: z. B. Sommercamps, Ostercamp, „Klangkontakte“ im Jugendhof Vlotho, Zirkusworkshop, Mathematik-Knobel-Korrespondenz-Zirkel, Veranstaltungsreihe Philosophie, Kinder-Uni, Jugend-Akademie usw.
4. „Interessensvertretung gegenüber den örtlichen und regionalen Schulbehörden sowie Bildungsverwaltungen.“
5. „Öffentlichkeitsarbeit zum Thema hochbegabte Kinder.“
Auch die Regionalvereine leisten Öffentlichkeitsarbeit: Symposien, Pressemitteilungen und z. B. Aktionen wie die Verleihung des „Labyrinthchens“ an Kindergärten/-tagesstätten, die sich in besonderer Weise um die Förderung von hochbegabten Kindern verdient gemacht haben. Der Bundesverein ist regelmäßig mit einem eigenen Stand auf der internationalen

Bildungs-Messe „Didacta“ vertreten und präsentiert den Verein im Internet (www.dghk.de). 

6. „Herausgabe einer regelmäßig erscheinenden Vereinszeitschrift.“
Viermal jährlich erscheint (in der Verantwortung des Bundesvorstandes) die Vereinszeitschrift „Labyrinth“. Sie enthält wissenschaftliche Beiträge, Berichte aus der Bildungslandschaft und über Projekte und Veranstaltungen aus den Regionalvereinen, Buchbesprechungen, Beiträge von Kindern etc.
7. „Anregung zu Arbeiten im Bereich der Hochbegabtenforschung, insbesondere an den Universitäten und Hochschulen.“
8. „Zusammenarbeit mit ausländischen Organisationen“ aus dem Bereich der Hochbegabtenförderung.

AUSBLICK

In der Hoffnung, die DGhK in ihrer Struktur und Gründungsidee, in ihren Zielen, Ansprüchen und Aktivitäten in groben Umrissen abgebildet zu haben, stellt sich abschließend die Frage, wohin es klugerweise mit der DGhK gehen sollte.

Die DGhK zeichnet sich aus durch:

- ihre in 29 Jahren geformte Struktur
- ein bundesweites Netzwerk DGhK-intern und -extern zu Hochschulen, Bildungseinrichtungen und Ministerien
- Einflussnahme auf Bundes- und Länderebene
- Bemühungen, die gesellschaftliche Akzeptanz für hochbegabte Kinder zu erhöhen
- ihren „niederschweligen“ Angebotscharakter
- ihre Nähe zu/mit hochbegabten Kindern und deren Eltern
- Offenheit für Kinder und Eltern jedweder Herkunft
- Angebote für Kinder, vielseitig anders zu lernen, ohne sich anders zu fühlen
- Angebote für Eltern, sich in einer Gruppe aufgehoben, geborgen und verstanden zu fühlen
- Bemühungen, die Mitsprachekompetenz der Eltern in einer Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule zu erhöhen
- kompetente und zeitnahe Beratung
- ehrenamtliche und unabhängige Tätigkeit
- ihre Funktion als Schnittstelle zwischen Eltern, Schule, Psychologinnen/Psychologen, Therapeutinnen/Therapeuten
- ihre in nahezu 30 Jahren verdichtete Handlungskompetenz (Handeln aus Erfahrung)
- aktuelle Wissenschafts- und Praxisorientierung (etwa: Expertenhearing – siehe Labyrinth 89, S. 27, Fachbeiträge aus Praxis und Theorie, Symposien und Fachtagungen)
- Öffentlichkeits- und Pressearbeit
- ihre Öffnung zu hochbegabten Jugendlichen und jungen Erwachsenen
- Transparenz der Arbeit des Vereins in seinen unterschiedlichen

Handlungsebenen (Zeitschrift „Labyrinth“, Homepage www.dghk.de) 

- Kontakte zu und ggf. Kooperation mit anderen Organisationen/Vereinen zur Hochbegabtenförderung auf nationaler und internationaler Ebene und zu Stiftungen und Sponsoren (Fund-Raising).

Klugerweise sollte die DGhK den bislang beschrittenen Weg weiter verfolgen und das von der Solidargemeinschaft DGhK Erreichte auch mit einem gewissen Stolz auf die gemeinsam geleistete Arbeit und aufrichtigem Mut – stärker als bisher – nach außen tragen, was – nach Ansicht des Autors – „Corporate Identity“ impliziert, aber auch übergreift.

Gleichzeitig wäre, um „angemessen“ klug zu handeln, für die Zukunft ein zweiter Schritt erforderlich: Über Bildung als individuelle Begabungsförderung hochbegabter Kinder nachzudenken, kann nicht mehr nur Gegenstand eines Alleingangs der DGhK auf nationaler Ebene sein, sondern gestaltet sich als ein Prozess von Gesprächen, Forschungen und Modellentwicklungen auf internationaler Ebene.

Und schließlich ist es, um möglichst alle einflussnehmenden Faktoren bei zukünftigem „klugem“ Handeln einzubeziehen, drittens erforderlich, über Zukunft selbst nachzudenken: über die Zukunft der Hochbegabtenforschung und -förderung und über die Zukunft der hochbegabten Kinder selbst.

Die DGhK wird dies zu ihrem 30-jährigen Jubiläum im Jahr 2008 im Rahmen eines Kongresses⁹ tun: „30 Jahre DGhK – Perspektiven der Hochbegabung zu Beginn des Jahrtausends“.

JOSEF REISER
Vizepräsident der DGhK e.V.
Beauftragter für Migration
j-reiser@web.de



20//20 - ZUKUNFT DENKEN

JUBILÄUMSKONGRESS DER DGHK E.V.

- 30 Jahre DGhK – das sind dreißig Jahre intensiver ehrenamtlicher Einsatz für hochbegabte junge Menschen, Wissensvermittlung und erfolgreiche Netzwerkarbeit auf allen Ebenen, überall im Land.
- Eine stolze Bilanz und Grund genug, um einen öffentlichkeitswirksamen und bundesweit interessanten Jubiläumskongress im September 2008 in Essen durchzuführen: „30 Jahre DGhK e.V. – 20//20 – Perspektiven Hochbegabter zu Beginn des Jahrtausends“.
- Dieser Kongress wird sehr bewusst eben nicht nur zurück auf das Geleistete blicken, sondern vor allem in die Zukunft – die Perspektiven der Hochbegabung in einer zunehmend globalisierten und sich rasant verändernden Welt.
- Sein Motto „20//20 – Zukunft Denken“ verweist zum einen auf das Jahr 2020 und damit auf einen absichtlich sehr weit gefassten Zeithorizont. Zum anderen steht das Kürzel 20//20 im Funkverkehr, etwa der Fliegerei, für den klaren, ungehinderten Blick nach vorne.
- Zur Mitwirkung bei der Entwicklung dieses klaren Blicks nach vorne und zur Sichtbarmachung mittel- und langfristiger Zielformulierungen und Handlungsstrategien sind Expertinnen und Experten aus den Bereichen Bildung, Forschung, Wirtschaft und Politik sowie Vertreter/innen der Jugend selbst eingeladen.
- Mit anderen Worten: Wo geht's hin? Wie sieht die Zukunft aus? Und was können wir tun? Und wenn am Abend das geplante Fest beginnt, werden alle hoffentlich eine Menge zu feiern haben.

Auf einer Sonderseite unserer Homepage wollen wir Sie in den nächsten Monaten laufend über die geplanten Veranstaltungen unterrichten.

Besuchen Sie daher bei Interesse diese Seite regelmäßig: www.dghk.de/index.html 



⁹ Der Kongress wird am 20.09.2008 im „Haus der Technik“ in Essen stattfinden.

PARENT PARTICIPATION IN AN ONLINE PARENTS' SCHOOL

SUPPORTING PARENTS IN THEIR EDUCATION OF GIFTED CHILDREN

For the gifted and talented research team of the Complutense University of Madrid, the attention to family education has always been a priority. Family are the main educators in the life of gifted children and their education is one of the main tasks of a gifted program (Pérez et al., 2006; Pérez & López, 2007). As part of the Estrella enrichment program, specifically of its family education program, the team had developed a face-to-face parents' school.

Since 1990, our face-to-face parents' school has had five to six sessions where parents had the opportunity to work on different topics of gifted education with various experts. Many parents were not able to participate because of their schedule or their geographical distance. In order to attend to the necessities of these parents and to upgrade our program, we decided to go online.

The online parents' school was created by eight experts in gifted education, one of whom worked as the webmaster. The topics selected were based on previous research (López, 2004) which guided us through the main interests of parents. We selected ten topics: concept of giftedness, human development, intelligence, identification, creativity, emotional development, educative strategies or attention programs, scholastic failure, family attitude towards giftedness and legislation.

Our main goal was to create units that were useful to parents and in order to achieve this, each of our topics was developed in an interactive work unit which now contains: a practical case that parents have to solve in the beginning with the opinion of an expert at the end of the unit, an area with interactive activities, a questionnaire, links to web pages and books that will help parents learn more about each topic. The school is supported by WebCT, a programme which allows us to incorporate different functions on our webpage. It is also relatively easy to use for teachers and parents, many of whom were new to online education. We were able to create a space for communication between teachers and parents, but most importantly between parents.

The online school has four areas. The first one contains a welcoming letter and technical information for parents about the teachers and the school's content and use. The second contains all the school's units as well as 12 questionnaires, one for each unit and two for the beginning and the end of the school; it also contains other tools that can help parents organize their schedule. The third is dedicated to communication – through a forum and internal email. The fourth space is for parents and teachers to share information and news that can be of general interest.

Parents had three months to finish all the work units. Each parent managed the time according to his or her activities and free time. Most parents worked on weekends, a few decided to attend the school during the night and some mothers attended in the morning when their children were at school.

In general, parents completed a work unit within a week and in one on-

line session which took them 1-2 hours approximately. Most parents had one or two weeks in which they only logged in the school to check their emails and see if they had some new entries in the forum.

Parents preferred communicating by email rather than by forum, both with teachers and other parents. The forum was used when parents had a general question on technical information regarding the webpage and doubts about their children. This last topic was divided into four main question groups: special needs of their children, doubts related to the school which their children attended, characteristics of their children related to those of other children and doubts related to the diagnosis of giftedness. Each question received answers from both parents and teachers and as a result of this communication, some parents started to send emails instead of using the forum.

As a suggestion from the parents, teachers started to periodically upload articles or texts in the forum, so that parents could make comments based on their opinions and reflections. This was an activity in which some parents participated in the forum while other parents decided to make their comments directly to the teacher, via email.

The school was offered to all parents of the Estrella Program; they could choose between a face-to-face school and the online school. Most parents preferred the online school; 89 parents started it of which 67 finished after the assigned three months. Those parents who did not finish and those who chose the face-to-face school have the opportunity to participate in the online school this year.

To prepare the parents that participated in the online school, we had a face-to-face meeting in the beginning in which we talked about the responsibilities of both parents and teachers to make a successful online school and we had a brief workshop about the technical aspects of the webpage. Parents got their usernames and passwords, and we made a short practical session in which they logged in the webpage and started working on the school.

One of our objectives in this research was to evaluate the preference for the online school over the face-to-face one. The methodology used was a pretest post-test research with two groups. One was a control group which consisted of 58 parents that continued with the face-to-face school, and one was an experimental group, consisting of 67 parents who had previously participated in the face-to-face school and who wanted to try the online school.

For the statistical analysis the ANCOVA technique was used as it controlled the effect of the independent variable. After the results of the descriptive statistics for both groups, we can affirm that the results of the pretest for the preference of the online format over the face-to-face are significantly related to the post-test results ($F= 59,576$; $p=.00$).

Parents had a final face-to-face reunion in which they gave a qualitative assessment of the online school. In this meeting, most parents stated that they were more comfortable using their computer

as an educational tool and that they wanted to continue having an area in which they could learn, share and communicate with other parents.

Our online school is growing and it is now open for all of the Spanish population and is being adapted for Mexican and Chilean parents. Our interest to grow even more was shared by the Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented who are translating and adapting the school.

The goal of this online parents' school is not only to give tools and knowledge to parents about gifted and talented children and teenagers, but to create a real international network of parents who can learn and share information with the aid of a virtual space created specifically for them.

LUZ PÉREZ SÁNCHEZ
GABRIELA DE LA TORRE GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid
estrategias@teleline.es
gabriela77@wanadoo.es

LITERATURE

- López, C. (2004). Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados. Dissertation. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, L. (Coord.) (2006). Alumnos con capacidad superior. Experiencia de intervención educativa. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. & López, C. (2007). Hijos inteligentes, ¿educación diferente? Madrid: San Pablo.



eltern:STATEMENT

Der ganzen Thematik der Begabtenförderung, die derzeit eine Misere darstellt, kann man aus meiner Sicht letztendlich nur über ein ganzes Maßnahmenbündel begegnen. Eine entsprechende Berücksichtigung der Thematik der Lehrer/innenausbildung ist sicher der notwendige Startpunkt. Was hilft jedoch die beste Information und das größte Bemühen, wenn sich eine Lehrerin/ein Lehrer mit 25 (und momentan sogar bis zu 30) Kindern „herumschlagen“ muss? Kleinere Klassen sind für eine individuelle Förderung von Kindern sicher auch eine zwingende Notwendigkeit – vor allem im Grundschulbereich. Bleibt nur zu hoffen, dass sich die Thematik in weiterführenden Schulen entschärft – zumindest die Kinder sind dann in ihrer Persönlichkeitsentwicklung bereits weiter gereift und können ihre Bedürfnisse besser artikulieren. Wir Eltern bemühen uns redlich um die Bereitstellung von ausreichend „Gehirnnahrung“. Glücklicherweise ist unser Sohn vielseitig interessiert und sehr begeisterungsfähig. Am schwierigsten ist eindeutig die Gratwanderung in seinem „Spezialgebiet“ – der Mathematik. Zum einen möchten wir ihm natürlich anspruchsvolles Wissen vermitteln, jedoch öffnet man so die Schere zum Regelunterricht immer weiter. Wir versuchen also, die Themen, die in der Schule behandelt werden, in einem anspruchsvolleren Rahmen aufzubereiten. Da stoßen wir als Eltern aber gleichzeitig auf ein ganz anderes Problem. Denn wenn wir hier Aufgaben aufbereiten – wozu noch die Schule besuchen? Also versuchen wir verstärkt, auch andere Interessen zu wecken und möglichst breit gestreute Themen aufzuzeigen.

In letzter Zeit gewinnt das Internet immer mehr an Bedeutung. Wikipedia mit unzähligen interessanten Artikeln ist immer wieder eine große Hilfe. Das Arbeiten am Computer selbst ist ebenfalls ausgesprochen inspirierend. Ob es die Erstellung einer eigenen „Wochenzeitung“ in einem Textverarbeitungsprogramm ist, die Ausarbeitung von Statistiken für Fußballspiele oder einfach nur Spielereien mit Schachprogrammen, wie „Fritz und Fertig“, – hier sprudelt ein Quell sehr vielschichtiger Möglichkeiten. Unterm Strich bleibt letztendlich aber immer das Ziel, einen Weg gemeinsam mit den Kindern zu finden, auf dem alle Bedürfnisse bestmöglich befriedigt werden können.

ÜBER DIE ENTWICKLUNG EINES „NICHT-RATGEBERS“ FÜR DIE BEGLEITUNG HOCH-BEGABTER KINDER

WIRKSAME HILFE ZUR SELBSTHILFE

Was für ein merkwürdiger Titel für einen Beitrag für „news&science“ des özbF werden sich vermutlich viele Leser/innen denken. Was soll damit ausgedrückt werden? Der vorliegende Text beschreibt einen Ansatz, der eine etwas andere Idee verfolgt als die meisten Ratgeber. Eine Vielzahl solcher Bücher zum Thema „Hochbegabung“ gibt Ratschläge. Über deren Qualität kann gestritten werden, doch das ist an dieser Stelle von nachgeordneter Bedeutung. Entscheidend ist vielmehr Folgendes: Welche Auswirkungen hat es auf Eltern, wenn sie konkrete Handlungsempfehlungen von anderen Menschen bekommen? Welcher Einfluss wird dadurch auf die Interaktion zwischen Eltern und Kindern ausgeübt?

Ratschläge werden von den Eltern häufig ambivalent erlebt. Auf der einen Seite sind Mütter und Väter, die verunsichert sind, dankbar, wenn ihnen konkrete Empfehlungen gegeben werden. Auf der anderen Seite kann dies die Verunsicherung weiter verstärken (Wahl, 2006). Manche Eltern brachten in Gesprächen mit uns ihre Einschätzung in dem Satz „Ratschläge sind auch Schläge“ zum Ausdruck. Diese Beschreibung mag manchen übertrieben vorkommen; sie drückt jedoch offenbar das individuelle Erleben aus. Wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen selber Experten für ihr Leben und das Finden von Lösungen sind (Berg, 2002), dann ist ein anderes Vorgehen sinnvoller.

In den vergangenen drei Jahren konnten wir vielfältige Erfahrungen im Rahmen der Durchführung des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) sammeln (Preckel, Arnold & Großgasteiger, 2006). Wir danken an dieser Stelle ganz herzlich allen teilnehmenden Müttern und Vätern sowie dem Team des özbF (und hier ganz besonders Frau Mag. Claudia Leithner) für die Durchführung in Salzburg.

Die Ergebnisse der begleitenden Forschungsstudie, über die wir zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher berichten wollen, weisen unter anderem darauf hin, dass die Eltern



nach der Teilnahme an KLIKK® einen deutlichen Anstieg ihrer elterlichen Kompetenz erleben. Damit einher gehen offenbar noch weitere Veränderungen, wie eine Verbesserung der Beziehungsqualität und eine Reduzierung des Stresserlebens in der Familie, was die Eltern, die am Training teilnahmen, sehr positiv bewerteten. Wir freuen uns über diese Ergebnisse, insbesondere die Steigerung des Kompetenzerlebens, weil sie zeigen, dass wir eines der wichtigsten Ziele von KLIKK® erreicht haben: wirksame Hilfe zur Selbsthilfe.

Wir gehen davon aus, dass Eltern und Kinder die Fähigkeit dazu haben, die Lösungen für ihre Probleme zu entwickeln, welche zumeist auch die passendsten sind. Diese Fähigkeit

kann verschüttet oder noch nicht voll entwickelt sein. Zuweilen stehen ungünstige Erfahrungen oder Überzeugungen dieser Kompetenz im Weg. Im Rahmen von KLIKK® werden diese Lösungskompetenzen und eine entsprechende Erwartungshaltung durch theoretische Einführungen und praktische Übungssequenzen erarbeitet. Dazu gehören beispielsweise das Fragen nach Ausnahmen sowie der Einsatz der Skalafrage (vgl. Bamberger, 2001). Die Erfahrung, dass Lösungen nicht vorgegeben werden müssen, sondern in einem gemeinsamen Prozess entdeckt werden können (De Jong, & Berg, 2003) sowie die Erkenntnis, dass es praktisch kaum ein Problem gibt, das ohne Ausnahme auftritt, wirkt auf viele Eltern befreiend. Eine Besonderheit von KLIKK® besteht darin, dass die Inhalte der Trainingsmodule Kommunikation und Lösungsorientierung sich wechselseitig ergänzen und in ihrer Wirkung verstärken.

Aufgrund der sehr positiven Erfahrungen mit KLIKK® sind wir momentan dabei, als weiteren Baustein ein Buch für Eltern zu erstellen, in dem die Inhalte des Elterntrainings zusammengefasst werden. Damit sollen Eltern



und Kinder in die Lage versetzt werden, eigene passende Lösungen im Familienalltag zu entwickeln. Im Buch werden vor allem Vorgehensweisen beschrieben, die es Familien ermöglichen, so miteinander in Kontakt zu treten, dass sie ihre Problemlösekompetenzen (weiter)entwickeln beziehungsweise wieder entdecken können. Wir freuen uns, dass wir dabei wiederum von der KARG-Stiftung in Frankfurt unterstützt werden.

In diesem Zusammenhang, so unsere Überlegung, kann auch die Hochbegabung eines Kindes in der Familie neu bewertet werden. Wenn Eltern ein Testergebnis zurückgemeldet bekommen, das eine hohe intellektuelle Begabung ihres Kindes ausweist, sind sie zuweilen erschrocken oder verunsichert, weil sie zum Beispiel befürchten, dass jetzt massive Probleme auf sie zukommen oder dass sie ihrem Kind nicht gerecht werden können. In den Familien kann der Eindruck entstehen, dass ein weiteres Familienmitglied eingezogen ist: die Hochbegabung. Und diese fordert zuweilen so viel Zeit und Energie (und manchmal

auch finanzielle Investitionen), dass alle Familienmitglieder (und vor allem die Eltern) aus dem letzten Loch pfeifen“.

Auch wenn wir eine andere Sichtweise bezüglich intellektueller Hochbegabung haben, können wir das Erleben dieser Eltern nachvollziehen. Leider tragen zum oben beschriebenen Erleben auch manche Schilderungen in Ratgebern bei. Wenn Mütter und Väter sich zum ersten Mal mit dem Thema „Hochbegabung“ beschäftigen und dann vor allem Problembeschreibungen lesen, dann wirkt das zweifellos abschreckend. Eine Vorgehensweise, die Eltern ob des hohen intellektuellen Potenzials ihrer Kinder primär mit zukünftigen Problemen konfrontiert und diese für nahezu unvermeidbar erklärt, ist empirisch nicht haltbar und entspricht beraterisch nicht dem „state of the art“ (Wittmann, 2003). Unsere Erfahrung ist vielmehr, dass sich eine hohe intellektuelle Begabung unter passenden Rahmenbedingungen als Schutzfaktor und Ressource für die Entwicklung von Kindern erweist (Rohrmann & Rohrmann, 2005).

Die Erfahrungen, die wir in den vergangenen drei Jahren im Rahmen des Elterntrainings

KLIKK® machen durften, zeigen, dass die Vermittlung einer solchen Sichtweise möglich und hilfreich ist. Eltern berichten zuweilen, dass sie jahrelang unter einem enormen Druck gestanden hätten, weil sie befürchteten, „alles falsch zu machen“. Es gehört zu den bewegendsten Momenten in der Durchführung von KLIKK®, wenn Mütter oder Väter für sich zu der Einschätzung kommen, „dass wir einiges richtig gemacht haben müssen, sonst wäre unser Kind nicht da, wo es ist.“

DIETRICH ARNOLD
IRIS GROSSGASTEIGER
FRANZIS PRECKEL

beratung@mip.paed.uni-muenchen.de
preckel@uni-trier.de

LITERATUR:

- Bamberger, G. G. (2001). Lösungsorientierte Beratung. 2. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Berg, I.-K. (2002). Familien Zusammenhalt(en). Dortmund: verlag modernes lernen.
- De Jong, P. & Berg, I. K. (2003). Lösungen(er)-finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. 5. Auflage. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Preckel, F., Arnold, D. & Großgasteiger, I. (2006). „Und es hat KLIKK gemacht“ – zur Konzeption eines speziellen Trainings von Eltern kluger Kinder. Newsletter des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 12, 3-5. Salzburg: özbf.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung. München, Basel: Reinhardt.
- Wahl, K. (2006). Welche Nachhilfe brauchen Eltern? Einführung in eine pädagogische Kontroverse. In: K. Wahl & K. Hees (Hrsg.) (2006). Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderung für Elternbildung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Wittmann, A. J. (2003). Hochbegabtenberatung: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.



ELTERNARBEIT IN ODYSSEUS-STUDIENPROJEKTEN

ELTERN SOLLEN INDIVIDUELLEN ENTWICKLUNGSWEG IHRER KINDER AKZEPTIEREN

Auf Anfragen von Schulen werden im Rahmen des Odysseusprojektes an der Universität Rostock mit einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern spezielle Kooperationen vereinbart. Dem entsprechend entwickelte sich eine Zusammenarbeit in Rostocker Schulen und Schulen des ländlichen Umlandes, die sich auf eine wissenschaftliche Begleitung von Evaluationsprozessen bezog. So wurde ein Studienprojekt konzipiert, um mit verschiedenen diagnostischen Verfahren und einem Lerntaining die individuelle Förderung aller Schüler/innen am Ende der fünften Klassen zu unterstützen. In Lehrveranstaltungen wurden Lehrerstudentinnen und -studenten theoretisch vorbereitet, um dann in den Projektwochen unter Leitung einer Lehrkraft die Diagnostik und das Lerntaining mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen.

Ein Projekt an einem Gymnasium läuft bereits drei Jahre und die Teilnehmerzahl der Schüler/innen hat sich von 65 % auf 93 % erhöht. Dies führen wir vor allem auf die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern zurück. Die Eltern wurden von Beginn an in das Projekt einbezogen, so dass sie zunächst auf Elternabenden über pädagogische Zielstellungen von standardisierten Leistungsprüfungen informiert wurden. Diese Erklärungen wurden mit entwicklungspsychologischen Aspekten dieser Bildungsphase verbunden. In den Diskussionen konnten zahlreiche Anfragen und Einwände behandelt werden, so dass die Eltern sich mehrheitlich entschieden, ihr Einverständnis für eine Diagnostik mit dem Kognitiven Fähigkeitstest „KFT 4-12+R“ (Heller & Perleth, 2000) vor dem geplanten Lerntaining zu erteilen.

Von den Aufgaben des Odysseusprojektes ausgehend konnten so auch begabte Schüler/innen diagnostiziert und gefördert werden. Im Jahre 2006 wurden zum Beispiel unter 92 Gymnasiasten 13 Schüler/innen mit einer weit überdurchschnittlichen Leistung gefunden, darunter waren drei hochbegabte Schülerinnen und ein Schüler.

Die Beratungsgespräche mit den Eltern wurden nach dem Lerntaining von der Projektleiterin selbst durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt lagen alle diagnostischen Informationen und die Beobachtungen aus dem Lerntaining vor. Die Eltern kamen überwiegend gut vorbereitet zu den Beratungen, denn sie hatten bereits eine verbale Mitteilung darüber erhalten, inwieweit die Testleistung ihres Kindes im gymnasialen Profil lag. Für die meisten Eltern (75 %) war dies schon eine wichtige Information in der Weise, dass ihre Kinder sich in allen Fähigkeitsbereichen den Anschluss an die weiterführende Schule erarbeitet hatten. Auf dem Elternabend wurden nur die Ergebnisse der ganzen Klasse vorgestellt und somit war allen bekannt, dass es in den ver-

schiedenen Fähigkeitsbereichen ganz unterschiedliche Schüler/innenleistungen gab. Bei den individuellen Gesprächen konnten die Eltern das Testprofil ihrer Kinder einsehen und es wurde ihnen die Auswertungsmethode erklärt. Bei der Interpretation der Leistungsprofile konnten wir auf weitere diagnostische Verfahren, wie den Beobachtungs- und Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten sowie zum Sozialklima, zurückgreifen. Diese zusammenhängende Sichtweise bei der Ergebnisinterpretation wurde von den Eltern mit großem Interesse aufgenommen. Das Verständnis, welche Bedingungen das Leistungsverhalten beeinflussen können, konnte dadurch erweitert werden.

Besonders deutlich zeigte sich, dass die Eltern die soziale Anpassungsleistung ihrer Kinder an die neue Lerngruppe unterschätzten. In jeder Klasse gab es Schüler/innen, die nach dem Eintritt ins Gymnasium noch nicht sozial integriert und auch Diskriminierungen von Mitschülerinnen/Mitschülern ausgesetzt waren. Diese Betrachtung von sozialen Lernbedingungen unter den Schülern kann auch eine Erklärung dafür bieten, dass manche Kinder ihre Entwicklungspotenziale noch nicht weiter entwickeln konnten.

Wie auch aus anderen Studien bekannt ist (vgl. Hofer u. a., 2002), sind die meisten Eltern nicht mit den Zensuren ihrer Kinder zufrieden, sie hätten in der Grundschule überwiegend „die Note 1“ gesehen und die Zensurierung am Gymnasium wäre einfach zu streng. Durch ein gutes Testergebnis kann eine mögliche Verunsicherung abgebaut werden, wenn den Eltern bewusst wird, dass ihre Kinder entsprechende Fähigkeiten haben und diese nicht immer in den schulischen Leistungen zum Ausdruck kommen.

Eltern, die von weit überdurchschnittlichen Leistungen ihrer Kinder erfahren, sind freudig überrascht und setzen sich oft selbst unter Druck, indem sie überlegen, wie sie die Förderung noch intensivieren können oder beschäftigen sich mit der Frage, ob ein Wechsel auf ein Spezialgymnasium erforderlich sein wird und zu welchem Zeitpunkt eine Klasse übersprungen werden kann.

Schwieriger fallen die Gespräche mit den Eltern aus, wenn die Testleistung ihrer Kin-



Interaktion und Beziehungsaufbau

der erwartungswidrig im unterdurchschnittlichen Bereich der Vergleichsgruppe liegt. Durch weniger gute Halbjahresnoten ihrer Kinder sind die Eltern meistens schon beunruhigt und sie führen die Misserfolge zunächst auf den Unterrichtsstil der Lehrperson zurück. In solchen Beratungssituationen versuchen Eltern manchmal die Beraterin aufzufordern, eine von den Eltern als konflikthaft erlebte Lehrer-Schülerbeziehung zu klären. In solchen Fällen hat die Beraterin, die nicht zum Lehrer/innenteam gehört, darauf zu achten, dass sie nur zu den selbst diagnostizierten Sachverhalten etwas sagen kann und dass mögliche Schuldzuweisungen kaum helfen, die Probleme zu lösen.

Eltern wirken sehr gestresst, wenn ihre Kinder weniger gute Testleistungen und schlechte Schulnoten aufweisen. Durch unsere Beobachtungsbögen aus dem Lerntraining können wir den Eltern auch weitere Informationen anbieten, in welchen Bereichen ihre Kinder besonders gut mitgearbeitet haben und wo die Studentinnen/Studenten einen Lernfortschritt beobachtet haben. Wichtig erscheint uns, die Eltern zu ermutigen, ihre Kinder auf ihrem ganz individuellen Entwicklungsweg zu akzeptieren.

Durch die Einbeziehung unserer sozialen Erfahrung über viele verschiedene Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern kann oftmals eine negative Einschätzung der Eltern relativiert werden.

Insgesamt wurde in unseren Studienprojekten deutlich, dass ein großer individueller Beratungsbedarf besteht und Eltern bereit sind, viel Zeit und Vorbereitung dafür zu investieren. Leider ist auch bekannt, dass Beratungslehrer/innen an großen Schulen nicht immer die Lehrpersonen in der dargestellten Weise unterstützen können. Evaluationsprozesse an Schulen mit internen und externen Evaluationsverfahren sollten zum Vorteil aller Beteiligten so gestaltet werden, dass die Verfahren und die Ergebnisse transparent für die Schüler/innen und Eltern dargeboten werden. So können vor allem Eltern von einer progressiven Zielstellung überzeugt werden und eine förderliche Zusammenarbeit kann sich entwickeln.



Foto: © Dagmar Heymans, istockphoto.com

Dr. paed. Margit Rinck ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogische Psychologie Rosa und David Katz der Universität Rostock. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Hochbegabung, soziale Entwicklung und Beratung. Sie ist Mitglied des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsentwicklung e.V.“

DR. MARGIT RINCK

Universität Rostock

margit.rinck@philfak.uni-rostock.de

LITERATUR:

- Heller, K. A., Perleth, Ch. (2000). Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision. Göttingen: Beltz Test.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E., Noack, P. (2002). Familienbeziehungen. Göttingen: Hogrefe.

KOMPETENZ BEI ELTERNBERATUNG

MEHRDIMENSIONALER ANSATZ HAT SICH BEWÄHRT

Kompetente Begabtenförderung beinhaltet auch praxisrelevante individuelle Elternberatung. Dafür sind neben gekonnter Gesprächs- und Beratungsführung thematische wie juristische Kenntnisse unerlässlich, um individuelle Besonderheiten adäquat behandeln zu können.

Grundvoraussetzung für kompetente Beratung sind eine freundliche Begrüßung, eine ruhige entspannte Atmosphäre, Zeit, partnerschaftliche Begegnung, gegenseitiges Ernstnehmen und Empathie. Blickkontakt, eine verständliche Sprache sowie aktives Zuhören mit Ich-Botschaften, zusammenfassendes Nachfragen, ob richtig verstanden wurde, fördern Vertrauen und vermindern Missverständnisse. Meinungen und Wünsche erfragen, zu Vorschlägen anregen, Stimmungen erfüllen und ansprechen, das alles ermuntert den Ratsuchenden zu aktiver Mitarbeit.

In meiner mehr als 10-jährigen Erfahrung in Beratung von Eltern hochbegabter Kinder und Jugendlicher hat sich ein **mehrdimensionaler Ansatz** bewährt:

Nach Klärung der Frage, warum Beratung gesucht und was von ihr erwartet wird, wird primär der **Status** erhoben. Hierzu gehört die persönlich durchgeführte **Außenanamnese** mit den Eltern über das Kind/den Jugendlichen (gelegentlich auch **Anamnese** mit dem Kind/Jugendlichen selbst), in der

neben der persönlichen Entwicklung des Kindes/Jugendlichen die persönliche, familiäre, schulische und psychosoziale Situation beleuchtet wird, z. B.: Ist das Kind, der Jugendliche, sind die Eltern zufrieden oder unzufrieden – mit sich, der Situation zu Hause, in der Schule? Gibt es Probleme persönlicher, schulischer, familiärer, gesundheitlicher Natur? Wann, wodurch haben sie begonnen? Was wurde schon unternommen – mit welchem Erfolg? Welches Problem ist derzeit vordergründig? Wie reagierte, wie reagiert das (familiäre, schulische) Umfeld, Freunde? Welche Stärken, welche Schwächen waren bzw. sind vorhanden?

Auch schulrelevante Fragen sind bedeutend. Durch Verwendung der Profilbeschreibung hochbegabter Schüler/innen nach Betts & Neilhart (erfolgreiche Schüler/innen, Herausforderer, Rückzieher, Aussteiger, Lern- und Verhaltensauffällige, Selbstständige) erhält man wichtige Information und Hilfestellung. Die psychosoziale Situation des Kindes/Jugendlichen in der Schule (bzw. im Kindergarten) wird beleuchtet – fühlt es/er sich akzeptiert, integriert, ausgegrenzt, gemobbt? Bedeutend ist auch, ob Lernhinder-nisse bzw. Underachievement vorliegen u. v. m. Gelegentlich sind Zusatzinformationen von Lehrpersonen oder Kindergärtner/innen bezüglich Entwicklung oder momentaner Situation hilfreich.

Wichtig ist die Frage, ob andere **diagnos-**

tische Maßnahmen unternommen oder angedacht worden sind. Wurde eine psychologische Testung durchgeführt, durch wen wurde was, womit, wie getestet? Ist das Ergebnis bekannt, wurde es nur mündlich mitgeteilt oder liegt es schriftlich vor, darf es eingesehen werden?

Ein durch psychologische Testung erstelltes Begabungsprofil zeigt Stärken und Schwächen auf, ein Gespräch Neigungen und Abneigungen. Psychologische Tests können auch bei anderen diagnostischen bzw. differentialdiagnostischen Fragestellungen unterstützend eingesetzt werden. Gelegentlich ist medizinische oder ergotherapeutische Abklärung sinnvoll. Aus all diesen Gründen erweist sich das Arbeiten in einem multiprofessionellen Netzwerk als hilfreich und ergebnisoptimierend.

Die **Probleme**, die zur Beratung führten, wie auch **wünschenswerte Veränderungen** müssen mit der/dem Ratsuchenden klar herausgearbeitet werden. Anschließend werden basierend auf allen anamnestischen und diagnostischen Ergebnissen Überlegungen angestellt, welche **Maßnahmen** individuell am passendsten und zielführendsten sind. Konkret geht es um Fragen wie: Was soll unternommen werden? Welche Schritte müssen konkret wo eingeleitet werden? Wobei ist Begleitung, Hilfe notwendig bzw. erwünscht? Was tangiert den Umgang zu



Hause, was den Schulalltag, die Schulorganisation? Welche Maßnahmen werden „in Reserve“ gehalten? Notwendige Schritte könnten z. B. sein: Mit der Lehrerin/dem Lehrer reden und um Kooperation bitten, Anforderung steigern, zwischen Forderung und Förderung unterscheiden, Lerntechnik erlernen, Klassenklima verbessern, Situation zu Hause entspannen etc.

Jeder notwendige Schritt wird einzeln besprochen, wobei präzisiert wird, was dabei für das Kind/den Jugendlichen, die Lehrperson, die Eltern wünschenswert ist, was in der Schule, im Klassenverband, mittels Drehtürmodell im Schulverband, was außerschulisch, was zu Hause machbar scheint. Auch die Möglichkeit des Überspringens einer Schulstufe zu bedenken gehört hierher. Weiters wird gemeinsam überlegt, was genau zur Umsetzung eines jeden Punktes nötig ist, wo Unterstützung geholt werden kann oder muss. Was kann und will die Schule, was das Elternhaus, was die Schülerin/der Schüler selbst dazu beitragen? (Zumindest hierzu ist in weiterer Folge ein Gespräch mit dem Kind/Jugendlichen bzw. der Schule notwendig. Einzelgespräche mit dem Kind/Jugendlichen sollten nie vernachlässigt werden, da sie oft sehr realistische Einschätzungen bezüglich seiner Situation zeigen, aber auch zu positiven Lösungsansätzen führen; außerdem sind die Hochbegabten die Hauptbetroffenen.)

Gemeinsam wird festgelegt, welche konkreten Schritte für die nächsten vier Wochen geplant werden. Weiters, wann eine Zwischenbilanz des Erreichten gezogen wird, um das Ergebnis der Maßnahmen zu besprechen und eventuell notwendige Modifizierungen zu entscheiden. Zuletzt wird geklärt, ob Folgegespräche notwendig, möglich (mit wem und wo) bzw. erwünscht sind sowie ob und in welcher Form die Beratung weitergeführt werden soll – begleitend regelmäßig über eine gewisse Zeit oder sporadisch nach Notwendigkeit.

Am Ende einer Beratung sollen die Ergebnisse nochmals (gemeinsam) klar formuliert zusammengefasst werden, die unmittelbar nächsten Schritte für beide Seiten klar sein, ebenso die Vorgangsweise in Bezug auf weitere Gespräche oder Beratungstermine. Wichtig ist es, die emotionelle Lage zu prüfen, zu klären, ob das Besprochene einstweilen so „stehengelassen“ werden kann, ob noch etwas „offen“ ist, noch erwähnt, gesagt werden muss, um die Beratungssituation von beiden Seiten gut beenden zu können. Das Anlegen eines schriftlichen Kurzprotokolls über die Beratung ist immer sinnvoll und empfehlenswert.

Wenngleich Beratung aufwändig und zeitintensiv ist, darf nicht vergessen werden, dass dabei oft wichtige Weichenstellungen für die persönliche Entwicklung und den weiteren

Lebensweg eines jungen Menschen und dessen Familie getätigt werden. Veränderungen, die auch das unmittelbare Umfeld betreffen, da wir alle in einem Netzwerk leben.

DR. ROSWITHA BERGSMANN
Österreichischer Verein für
hochbegabte Kinder (OEvhk)
Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie/
Regulationsmedizinerin
oevhk@aon.at

LITERATUR:

- Bergsmann, R. (Hg. 2000). Hochbegabung – eine Chance. Facultas Universitätsverlag, Wien.
- Betts, G. T. & Neilhart M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253.
- Elbing, E. (2000). Hochbegabte Kinder – Strategien für die Elternberatung. E. Reinhardt, München.
- Mitschka, R. (2000). Sich auseinander setzen – miteinander reden. Veritas Verlag, Linz.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Hogrefe Verlag, Göttingen, Bern.

eltern:STATEMENT

Unser Sohn besucht derzeit die 4. Stufe des hiesigen Gymnasiums. Seine überdurchschnittliche Auffassungsgabe war bereits bei den ersten Elternabenden Thema. Der Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern und Elterngespräche veranlassten uns Ende der 3. Klasse zu einem Test. Nach der anfänglichen Euphorie über das Testergebnis folgte bald die Ernüchterung im Umgang damit: Hochbegabt – was nun?? Durch zahlreiche Gespräche (mit Lehrerinnen/Lehrern, Bildungsberaterinnen/-beratern und Pädagoginnen/Pädagogen) wurde uns der Eindruck vermittelt, dass Hochbegabung ein echtes Privileg darstellt, das in unserem Bildungssystem aber leider keinen wirklichen Platz hat. Zwar wird in Privatschulen Wert auf die adäquate Förderung von besonderen Begabungen gelegt, für öffentliche Schulen stellt diese aber eine Belastung des laufenden Unterrichts und einen Mehraufwand des Lehrpersonals dar, sodass verständlicherweise versucht wird, die Kinder im gängigen Aufgabenpensum mitlaufen zu lassen. Da eine Privatschule für uns aus finanziellen Gründen nicht in Frage kommt, wir dem Talent unseres Kindes aber Rechnung tragen wollen, bleiben wir vorerst mit der belastenden Frage allein: Hochbegabt – was tun??

KEINE ZEIT FÜR ELTERN

ELTERN WÜNSCHEN SICH MEHR UNTERSTÜTZUNG

Hochbegabte Kinder sind in erster Linie ein Problem der Eltern – diese Feststellung ist unumstritten! Doch wie wird mit den Eltern umgegangen, die Rat suchen, die Fragen haben, zuerst einen Verdacht bei ihrem Kind haben und nur einmal einen fachkundigen Ratgeber suchen, um sich orientieren zu können, ohne gleich in den Verdacht der überehrgeizigen „Eislaufmutter“ zu kommen. Wer steht den Eltern zur Seite, wenn sie leicht verwirrt mit der Diagnose „Hochbegabung“ bei ihrem Kind konfrontiert werden, und wer unterstützt sie in ihrer Erziehungsaufgabe? Der schulpsychologische Beratungsdienst hat seinen Schwerpunkt in der Schule bei den Kindern und bei den Pädagoginnen und Pädagogen, die Frage der Elternberatung kann aufgrund von Zeitmangel nicht zufriedenstellend bedient werden. Auch andere öffentliche Beratungsstellen haben kaum Zeitressourcen für Elternberatung. So bleiben die Eltern häufig mit ihren Fragen und Problemen alleine. Die Pädagoginnen und Pädagogen an den Schulen haben mitunter keine Fachkenntnisse bzgl. Hochbegabung und fürchten, sehr begabten Schülerinnen und Schülern im Unterricht nicht gerecht werden bzw. die vielen Forderungen der Eltern im Bezug auf Fördermaßnahmen nicht erfüllen zu können.

ELTERN HOCHBEGABTER KINDER FINDEN NUR SEHR SCHWER GEEIGNETE BERATER/INNEN, MIT DENEN SIE OFFEN REDEN KÖNNEN.

Grundsätzlich gesehen wünschen sich die Eltern für ihre Kinder in den Fragen Hochbegabung, Diagnose und Förderung mehr Unterstützung.

WELCHE MASSNAHMEN WÄREN NOTWENDIG?

- Einfacherer Zugang zur Diagnostik – Monatelange Wartezeiten auf Testtermine und Verweigerung des Testes durch öffentliche Stellen sind nicht zumutbar, denn der Test wird meist nur bei anstehenden Problemen angestrebt. Positiv sei an dieser Stelle das Projekt „Innovatives Oberösterreich 2010“ erwähnt, im Zuge dessen breit gestreut die Kinder der dritten Klassen Volksschule getestet werden.
- Erstberatung durch öffentlich zugängliche Spezialistinnen/Spezialisten außerhalb der Schule
- Bei positiver Testung soll ein so genannter „Runder Tisch“ aller im Schulalltag Beteiligten einberufen werden (Lehrer/innen, Eltern, Erzieher/innen, Psychologinnen/Psychologen bzw. Begabungsspezialistinnen und -spezialisten), um die geeigneten Fördermaßnahmen gemeinsam besprechen zu können – Förderplan soll erstellt werden.
- Mehr innerschulische Förderangebote
- Angebote für Hochbegabte in homogenen Gruppen
- Mehr Lehrer/innen mit ECHA-Diplom als Spezialistinnen und Spezialisten vor Ort in den Schulen
- Förderung von Elterngruppen für Eltern mit hochbegabten Kindern
- Verstärkt Vorträge von Begabungsspezialistinnen und -spezialisten an den Schulen für Lehrer/innen und Eltern
- Hochbegabtenförderung als wesentlicher Teil der Lehrer/innen- und Kindergartenpädagoginnen-/pädagogenausbildung
- Spezielle Beratungsstellen für hochbegabte Kindergartenkinder

Die Elternvereine setzen sich verstärkt für integrative Maßnahmen im Unterricht ein. Differenzierung und individuelle Fördermaßnahmen sollten selbstverständlich an den Schulen angeboten werden.

Wichtig ist auch, dass besonderes Augenmerk auf die soziale Integration im Klassenverband gerichtet wird, denn speziell in der Grundschule klappt das Begabungsspektrum extrem weit auseinander.

Die Eltern fordern aber auch mehr Unterrichtseinheiten, damit zusätzliche Förderangebote an den Schulen ermöglicht werden können.

Außerschulische Förderangebote werden von den Eltern immer wieder gewünscht, wie etwa Sprachkurse für jüngere Kinder, Chinesisch für ältere Schüler/innen, vertiefende Angebote in den Naturwissenschaften oder Mathematik – eine Fülle von Angeboten wäre hier möglich. Ein Teil davon wird in Oberösterreich zum Beispiel durch den Verein „Stiftung Talente“ abgedeckt, der auch Sommerakademien ab der dritten Schulstufe anbietet, die von den Eltern sehr begrüßt werden.

Vor allem für jüngere Kinder gibt es noch immer zu wenig Angebote. Eltern sind mitunter durch ihre nach Wissen dürstenden Kinder sehr gefordert und gelegentlich auch überfordert – auf jeden Fall muss in Zukunft auf die Elternberatung verstärkt eingegangen werden, die Einrichtung von Beratungsstellen, die auch den Eltern offen stehen, ist unbedingt notwendig, um zu einem optimalen Ergebnis in der Hochbegabtenförderung kommen zu können.

EVA MARIA GATTRINGER
Präsidentin des Landesverbandes
der Elternvereine an
höheren und mittleren Schulen in OÖ
eva.gattringer@oevpfrauen.at



eltern:STATEMENT

Ich wünsche mir sehr, dass kluge Kinder ganz selbstverständlich die Förderung erhalten, die sie brauchen und auch fordern. Es tut mir leid, zusehen zu müssen, wie viele interessierte und begabte Kinder stets nach unten korrigiert werden, da in unserem Schulsystem noch immer weder die Mittel noch die Möglichkeiten für einen adäquaten Unterricht vorhanden sind.

Ich finde es wichtig, dass das Phänomen der Hochbegabung aus den Insiderkreisen herauskommt und dass Eltern und Lehrer/innen gezielte Informationen darüber bekommen. Die klugen Kinder dürfen nicht länger als Exoten abqualifiziert werden, sie müssen gleichwertig (nicht gleichgemacht) integriert werden – das scheint meiner Meinung nach nur zu gehen, wenn endlich die Rahmenbedingungen geändert werden. Die Zeit des Nachdenkens sollte wohl vorbei sein. Zu viele kluge Menschen sind verloren gegangen, wir brauchen endlich umfassende Veränderungen.

Unbedingt sollte es eine Früherkennung von Hochbegabung im Kindergarten geben, damit das wichtige Thema „vorzeitige Einschulung“ speziell für hochbegabte Kinder vermehrt eingesetzt wird. In der Volksschule sollten jene Kinder, die das Interesse/die Begabung dazu haben, unbedingt positiv gefördert werden, anstatt ignoriert zu werden.

Jede Familie mit einem hochbegabten Kind hat ein Recht auf regelmäßige individuelle Betreuung, zurzeit kann ich davon nicht viel erkennen!

Unsere Tochter geht wieder in die 2. Klasse und wir versuchen sie zu Hause zumindest ein bisschen zu fördern. Wir hoffen sehr, dass sie mit ihrer Begabung umgehen lernt und sich unabhängig von Schule und Familie selbstständig weiterentwickelt, wissen aber, dass es genauso gut ins Gegenteil umschlagen kann: in absolute Lustlosigkeit und Trägheit wegen dauernder Unterforderung.

ES IST SEHR SCHÖN, SO EIN KIND ZU HABEN!

ERFAHRUNGEN DER ELTERN EINES BEGABTEN KINDES

ERKENNUNG DER HOCHBEGABUNG

Hochbegabung ist u. a. ein Ausdruck von hoher Intelligenz, hoher Merkfähigkeit, logischem Denken und ausgeprägtem Wissenshunger. Kinder mit partieller oder breiter Hochbegabung sind ihren Altersgenossen in bestimmten Bereichen ihrer motorischen und/oder geistigen Entwicklung deutlich voraus. Dieses „Voraussein“ stellten wir bei unserer Tochter bereits im Kleinkindalter fest. Einfache Erklärungen oder Argumente ließ sie nicht so einfach gelten. Immer wurde nachgefragt und mit früheren Argumenten verglichen. Die Merkfähigkeit war extrem ausgeprägt. Ein vor Monaten gebrachtes Argument wurde sofort dem aktuellen Argument gegenübergestellt und nachgefragt. Logisch begründeter Gerechtigkeitssinn und ausgeprägte Sensibilität rundeten das Bild ab. Das für viele Eltern „lästige Nachfragen“: „Wie geht das? Was ist das? Warum ist das so?“ – und ihre Sensibilität forderte uns ungewöhnlich. Sie nahm rasch an Gesprächen mit älteren Kindern und Erwachsenen teil und gab natürlich auch oft ihre Kommentare und Ansichten dazu ab. In einem ORF-Interview antwortete ich einmal auf die Frage: Woran erkannten Sie die Hochbegabung Ihrer Tochter?“ mit: „Sie hat das Gedächtnis eines

indischen Elefanten.“ Es ist sehr schön, aber manchmal auch anstrengend, so ein Kind zu haben. Spontane, unbedachte und vielleicht nicht richtige oder ungenaue Antworten wurden nicht akzeptiert.

Wir sind glücklich darüber und fördern die Begabungen unserer Tochter. Nimmt man aber diesen Kindern die Möglichkeit, ihre Leistungsfähigkeit (z. B. intellektuelle Fähigkeit) auszuleben, gibt man sie ihnen nicht oder kann man ihnen diese Möglichkeit nicht geben, hindert man das Kind an seiner optimalen Persönlichkeitsentwicklung und entfaltung. Es gleicht einem Hungrigen, der vor einem guten Essen sitzt und nichts essen darf, will oder kann. In weiterer Folge kommt es sehr häufig zu (für manche unerklärlichen) Problemen mit den Kindern.

Auch (hoch)begabte Kinder sind Kinder „mit besonderen Bedürfnissen“ – Menschen, die ein „Recht auf Bildung“ beanspruchen dürfen – vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 25 (1).

AUSWAHL DER SCHULE, UNTERFORDERUNG, MOBBING

Viele hoch- und besonders begabte Kinder bleiben z. T. unerkannt. Das geistige Potenzial ist verschwendet und nicht mehr zurückzuholen.

Wir entschlossen uns daher, unsere Tochter in eine Privatschule zu geben, weil wir hofften, dass dort auf die Eigenheiten unseres Kindes mehr eingegangen würde. Unsere Tochter langweilte sich sehr rasch und zeigte typische Reaktionen der Unterforderung. Ein Test bestätigte unsere Vermutung der extremen Hochbegabung. Trotz der Bemühungen ihres Lehrers (er gab ihr „knifflige“ Zusatzaufgaben im Unterricht und versuchte zu fördern), stellte sich bald ein für uns unerwartetes Problem ein. Andere Eltern verstanden nicht, dass ein Lehrer versucht, begabte Kinder zusätzlich zu fördern – „...das sind ja noch Kinder und die sollen noch Kinder bleiben.“ Wenn aber ein Kind Bedürfnis nach geistiger Nahrung hat, sollte (darf) man sie ihm nicht verwehren. Mobbing setzte ein. Mitschüler/innen ihrer Klasse brachten unsere Tochter so weit, dass sie absichtlich viele Fehler in Tests und Ansagen einbaute. Hochbegabung hat nichts mit guter Schulleistung zu tun, das war uns klar, und deshalb erkannten wir auch nicht sofort die Ursache. Wir übten zu Hause die „Rechtschreibschwäche“ (viele Fehler in den Diktaten) und stellten fest, dass zu Hause keine Fehler gemacht wurden. So verabredeten wir uns mit dem Lehrer und er gab uns den Text für das nächste Diktat bereits einen Tag vorher. Vor dem Frühstück (Tochter war unausgeschlafen und sicher nicht in Hochform) diktierten wir unserer Tochter den Text. Er war fehlerfrei! Zwei Stunden später in der Schule – gleicher Text noch einmal – machte sie sieben Fehler! Auf die Frage, warum sie in der Schule so viele Fehler gemacht habe, antwortete unsere Tochter: „Damit ich nicht ausgelacht und wieder geschlagen werde. Außerdem werde ich während der Diktate von meinen Kollegen unter Druck gesetzt, ihre Diktate zu korrigieren...“ In dieser Zeit lachte unsere Tochter nur mehr ganz selten, war zurückgezogen und sehr ruhig, was ab-

solut nicht ihrem Temperament entsprach. Versuche, die Situation zu entschärfen, schlugen trotz gemeinsamer Bemühungen fehl.

SCHULWECHSEL

Zu Ostern 2006 in der 3. Klasse wechselten wir die Schule – in eine Regelschule. Unsere Tochter schnupperte und teilte uns bereits zu Mittag (nach 4 Stunden Unterricht mit ihrer neuen Lehrerin) mit, dass sie in der neuen Schule bleiben möchte, und fragte entrüstet, warum wir sie nicht schon früher in diese tolle Schule geschickt hätten. Auch Eltern können irren! Die Formalitäten wurden von der Schulleitung und vom Schulamt rasch und unbürokratisch erledigt. An diesem Tag hörten wir unsere Tochter am Nachmittag erstmals wieder lachen und singen. Das berührt mich noch heute.

Da der Lehrplan der beiden Schulen unterschiedlich war, musste (durfte) unsere Tochter in den Hauptfächern von Ostern bis zum Schulschluss enorme Mengen nachlernen. Schulhefte von den Klassenkolleginnen und -kollegen und Schulbücher standen zur Verfügung. Mit wahrer Begeisterung und Ehrgeiz setzte sich unsere Tochter mit dem Stoff auseinander und wurde von ihrer Lehrerin liebevoll unterstützt. Endlich eine anspruchsvolle Aufgabe – sie war glücklich, konnte Wissen aufsaugen, bekam ihr geistiges Futter. Neue Freunde wurden gefunden, der Kontakt mit den alten guten Freunden blieb bestehen. Eine klassische Situation wie beim Überspringen einer Schulstufe.

UNTERFORDERUNG, AUSSERSCHULISCHE FÖRDERUNG

Die vierte Schulstufe fing an. Langeweile machte sich (trotz Zusatzförderung im Unterricht) schon bald wieder breit. Ein Angebot an außerschulischer Förderung fanden wir in Salzburg nicht. Daher meldeten wir unsere Tochter im Hochbegabtenzentrum in München für die Fächer „Biologie“ und „Chemie“ an. Eine kleine altersheterogene Gruppe von 9 bis 14-Jährigen traf sich regelmäßig am Sonntagnachmittag zum Chemie- und Biologie-Kurs. Den Sonntag verbrachte ich im Auto (160 km Hinfahrt, 160 km Rückfahrt) und arbeitete im Aufenthaltsraum des Hochbegabtenzentrums am Laptop, bis der Kurs nach 3 Stunden vorbei war. Das Kurslevel war hoch. Bei der Rückreise von München erzählte mir unsere Tochter von den Experimenten, vom gelernten Stoff und von den neuen „gleichartigen“ Freunden. Es machte ihr richtig Spaß und sie konnte vom „gesaugten Wissen“ zehren. Viele Eltern sind aber nicht in der Lage regelmäßig nach München auszureisen und den Kursbeitrag aufzubringen.

Derzeit besucht unsere Tochter den Europazweig des Akademischen Gymnasiums und hat als Klassenvorstand einen Spitzenpädagogen, der neben dem Unterricht mit großem Erfolg (dritter Platz bei der Physik-Olympiade mit seinen Schülerinnen und Schülern) einen PLUS-Kurs für Hochbegabte hält. Hier fühlt sie sich wohl – **Happy End sozusagen.**

ING. KARL LORENTSCHITSCH
kl@lorentschitsch.at



Foto: istockphoto.com

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN EUROPA

BEISPIELE UND VORBILDER DER BEGABTENFÖRDERUNG IN EUROPA

Die Europäische Union hat die Bedeutung der Begabtenförderung für die Zukunft Europas seit Langem erkannt. Bereits 1994 erließ die Parlamentarische Versammlung des Europarates **Empfehlung Nr. 1248**,¹ die Folgendes enthält:

- Begabte Kinder sollen von angemessenen schulischen und erzieherischen Bedingungen profitieren können, die es ihnen erlauben, ihre Möglichkeiten voll zu entwickeln, „*for their own benefit and for the benefit of society as a whole.*“
- Fördermaßnahmen für Kinder, die in einem speziellen Bereich besonders begabt sind, sollen vorzugsweise innerhalb des regulären Schulsystems organisiert werden, beginnend mit der Vorschulerziehung. Methoden wie flexible Curricula, mehr Möglichkeiten zur Mobilität innerhalb der Schullaufbahn (zwischen Fächern, Altersstufen, Klassen und Schulen), Enrichment-Materialien und -Aktivitäten, audiovisuelle Unterstützung und projektorientierte Unterrichtsmethoden fördern die Entwicklung aller Kinder und ermöglichen eine frühe Identifikation von besonderen Begabungen und Bedürfnissen.

- Sondermaßnahmen für hochbegabte Kinder sollen jedoch mit Zurückhaltung angewandt werden, um Aussonderung und Stigmatisierung zu vermeiden.
- Maßnahmen dürfen nicht zu einer Privilegierung hochbegabter Kinder bzw. zu einer Benachteiligung anderer Kinder führen.

Um die oben genannten Maßnahmen zu erfüllen, empfahl die Parlamentarische Versammlung des Europäischen Rates:

- Die Verankerung der individuellen Förderung in der Gesetzgebung.
- Angebote innerhalb der Lehrer/innenfortbildung zur Begabungs- und Begabtenförderung und verstärkte Information über Begabungs- und Begabtenförderung für alle im Erziehungsbereich tätigen Personen (Lehrer/innen, Eltern, Schulaufsicht, Politiker/innen im Bildungsbereich) bzw. für Personen, die regelmäßig mit Kindern zu tun haben (Ärztinnen und Ärzte, Sozialarbeiter/innen etc.).
- Begabungsforschung, z. B. zur Verbesserung von Identifikati-

¹ Empfehlung (1994).

onsvorgehen oder zur Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von spezifischen Fördermaßnahmen.

Eine europaweite Erhebung der Universität Nijmegen im Jahre 2003 ergab, dass Begabtenförderung in Europa allmählich Anerkennung findet.² Die **Verankerung der Begabtenförderung** in den teilnehmenden Ländern wurde in der Studie an den folgenden sechs Themenschwerpunkten festgemacht: (1) Schulgesetzgebung, Verordnungen und Richtlinien, (2) Fördermaßnahmen, (3) Auswahlkriterien, (4) Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehr- und Stützkräften sowie Erfahrungsaustausch, (5) Forschung und fachliche Begleitung und (6) Realisierungsprozess.

1. GROSSBRITANNIEN

Vorbild gebend in der Begabungs- und Begabtenförderung ist Großbritannien. 1997 wurden, im Rahmen der Kampagne „Education, Education, Education“, Maßnahmen beschlossen, die Begabungs- und Begabtenförderung umfassend in alle Schulen integrieren sollten.³

Im Juli 1997 erschien das erste „Government White Paper“ des Ministeriums für Bildung und Arbeit zu *Excellence in Schools*, bei dem ein Plan zur Entwicklung frühzeitiger Identifizierungskriterien und Fördermöglichkeiten besonders Begabter vorgestellt wurde. 1999 kam es zur Gründung der nationalen Beratergruppe „Gifted and Talented Advisory Group“, welche die Planung und Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung in den Schulen unterstützen sollte. Organisationen wie die „National Association for Able Children in Education“, die bereits 1984 gegründet worden war, die „National Association for Gifted Children“, „London Gifted and Talented“ sowie die „National Academy for Gifted and Talented Youth“ sorgen zusätzlich dafür, dass Begabtenförderung in Großbritannien in einem umfassenden und landesweiten Rahmen umgesetzt wird.

Großbritannien vertritt ein **inklusives Modell** der Begabungs- und Begabtenförderung, d. h. Begabungs- und Begabtenförderung erfolgt hauptsächlich durch das Regelschulsystem und wird, unterstützend dazu, von extra-curricularen Aktivitäten begleitet. Weiters legt Großbritannien großen Wert auf die Identifizierung und Förderung von Begabungen von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Gruppen. Tony Blair dazu 1996: „We believe that people should be able to rise by their talents, not by their birth or advantages of privilege. We understand that people are not all born into equal circumstances, so one role of state education is to open up opportunities for all, regardless of their background. This means we need to provide high standards of basics for all, but also recognise the different abilities of different children, and tailor education to meet their needs and develop their potential.“⁴

Das Department for Children, Schools and Families (DCSF) versucht, einen „top-down“- und „bottom-up“-Ansatz zu vereinen. An jeder

Schule ist eine Koordinatorin/ein Koordinator für Begabtenförderung (so genannte **G&T coordinators** oder lead teachers) dafür verantwortlich, dass die besten 5-10 % der Schüler/innen jedes Jahrganges identifiziert und speziell gefördert werden. In monatlichen Treffen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern werden gemeinsame Maßnahmen und weitere Schritte besprochen. Gleichzeitig wird die Arbeit an den Schulen durch Maßnahmen der Regierung unterstützt.

2005 wurden „**Institutional Quality Standards**“ eingeführt, welche die Rahmenbedingungen für Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen beschreiben. Die Standards dienen als Grundlage zur Selbstevaluierung und zur Erstellung eines Aktionsplans zur Verbesserung der Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen. Die Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren der einzelnen Unterrichtsgegenstände, die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Begabungs- und Begabtenförderung und die Schulleitung sind für die Umsetzung verantwortlich.

Auch an **Classroom Standards** für Lehrer/innen, die 2007 veröffentlicht wurden, wurde gearbeitet. Dabei wurde der Fokus auf Lehr- und Lernstrategien gelegt.

Von der National Association for Able Children in Education (NACE) wurde darüber hinaus ein „**Challenge Award**“ (eine Art Gütesiegel für Begabungs- und Begabtenförderung) entwickelt, dessen Ansätze in das oben beschriebene Konzept der Quality Standards integriert wurden.

2. DEUTSCHLAND

In Deutschland findet sich Begabtenförderung zunehmend als verbindliches Ziel des Schulwesens in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer. Berlin und Hamburg haben als erste Bundesländer die Erkennung und Förderung aller hochbegabten Schüler/innen auf allen Schulstufen formal verankert.

Die meisten Länder akzeptieren die üblichen Maßnahmen der Begabtenförderung und viele experimentieren mit Modellversuchen. Die Maßnahmen reichen von Enrichment, wie extracurricularen Kursangeboten, über Möglichkeiten der frühzeitigen Einschulung, des Überspringens von Schulklassen, D-Zugklassen, einer beschleunigten Mittelstufe, einer verkürzten Schuleingangsphase, Leistungsprofilklassen bis hin zu Spezialschulen und -klassen für hochbegabte Kinder und Jugendliche, die staatlicherseits oder in privater Trägerschaft betrieben werden. Insgesamt nimmt die Einrichtung von Privatschulen zu, von denen viele mit dem Schwerpunkt Begabtenförderung werben.

Wie ein Blick in die Newsletter diverser Fördervereine für Begabtenförderung und Begabungsforschung oder in die Programme einschlägiger Tagungen zeigt, gibt es an vielen Orten eine kaum mehr übersehbare Fülle von Maßnahmen und Angeboten staatlicher oder privater Schulen oder von Elterninitiativen und Privatvereinen. Einen

² Mönks, Peters & Pflüger (2003).

³ NAGTY (2006). NAGTY Developing Expertise Awards 2005/06,

⁴ T. Blair zitiert in D. Eyre (2004).

ausführlichen Überblick über die Begabtenförderung in Deutschland gibt etwa der Bericht von Holling et al.⁵

Bedingt durch den Föderalismus im Bildungsbereich sind die Maßnahmen zwischen den Bundesländern jedoch oft nicht koordiniert oder abgestimmt. Unterschiedlichste Förderkonzeptionen in den 16 Bundesländern machen es Familien schwer, im beruflichen Bereich Mobilität zu zeigen. Umgekehrt wechseln in Extremfällen Familien aus Sorge um ihre begabten Kinder und Jugendlichen die Arbeitsstelle, um in einem anderen Bundesland bessere Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen zu können.

In manchen Ländern gibt es einen „begabungshemmenden“ Trend, der ein längeres gemeinsames Unterrichten als Heilmittel gegen die Schichtabhängigkeit der Bildungswege betrachtet und, unter Verweis auf skandinavische Länder und England, gleichzeitig als Maßnahme der integrativen Förderung besonders Begabter anpreist, ohne für diese Aufgabe qualifizierte Lehrkräfte und materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Von Eltern und Schulen werden diese Modelle z. T. unterlaufen (z. B. werden in Brandenburg Gymnasien ab Klasse 5 gestartet, obwohl im Land eigentlich Gesamtschulen bis einschließlich Klasse 6 eingerichtet sind).

3. SCHWEIZ

In der Schweiz geht beinahe jeder deutschsprachige Kanton in seiner Schulgesetzgebung auf das Thema „Begabte“ und „Begabtenförderung“ (sehr oft im Rahmen des Bereichs „Umgang mit Heterogenität“) ein und berücksichtigt begabte Schüler/innen als eine Gruppe mit besonderen Förderbedürfnissen.⁶ Bereits 1999 wurde in einem schweizerischen Trendbericht „Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität“ (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF) eine Standortbestimmung der Entwicklung in der Schweiz publiziert. Darin wurden auch „Leitideen und Empfehlungen für die Schulische Begabungsförderung“ formuliert, die Auswirkungen auf die schweizerische Schullandschaft hatten und haben. Das Ziel der schweizerischen Entwicklung hin zur Begabungsförderung ist klar: Alle Begabungen sollen gefördert werden, soweit die Schule das kann. Begabungsförderung gehört in jeden Unterricht und soll von den Schulen als Unterrichtsprinzip gelebt werden.

Die Lehrer/innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen legt großen Wert auf die Ausbildung der Studierenden im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Es ist auch politisch anerkannt, dass der Umgang mit Heterogenität und damit die Förderung von Begabungen die heutige Herausforderung für die Pädagogik und die Schulpolitik ist. Ziel ist, Lehrer/innen so auszubilden, dass sie auf Förderorientierung und nicht mehr wie bisher vorwiegend auf „Defizitorientierung“ ausgerichtet werden: Die Förderung von Begabungen und Begabten ist ebenso wichtig wie die Förderung der schulisch Schwachen.

Der Frühförderung wird besonderes Gewicht beigemessen, sowohl in der Lehrer/innenbildung als auch in der Schulentwicklung, z. B. durch die

Schaffung einer flexiblen Einschulungszeit (Basisstufe), welche Kinder im Alter zwischen 4 und 8 Jahren entsprechend ihrer Begabung schneller oder weniger schnell durchlaufen können. In einigen Kantonen laufen bereits Pilotprojekte, die evaluiert werden. Bis Ende dieses Jahrzehnts soll die Basisstufe im deutsch-schweizerischen Teil flächendeckend eingeführt worden sein. Darum werden in der Lehrer/innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen bald kaum mehr Kindergarten-Lehrpersonen ausgebildet, sondern Lehrpersonen, die den Unterricht für die 4-8-Jährigen abdecken können (Kindergarten-Unterstufen-Lehrpersonen). Aus der Erkenntnis heraus, dass Frühförderung ein wichtiger Teil der Begabungsförderung ist, wird der qualitativ hoch stehenden Ausbildung dieser Lehrpersonen an den PHs hohe Priorität eingeräumt. Vielerorts werden Weiterbildungs-Masterstudien (sog. Master of Advanced Studies – MAS) in diesem Bereich geplant oder bereits an Pädagogischen Hochschulen angeboten, z. B. in „Begabungsförderung“, „Integrativer Förderung“ oder in „Early Childhood Education“. ECHA-Kurse



Foto: Jani Bryson

⁵ Holling, Preckel, Vock & Schulze Willbrenning (2004).

⁶ Mönks, Peters & Pflüger (2003) S. 16, 18.

erfreuen sich in der Schweiz ebenfalls großer Beliebtheit.

Sehr viele schweizerische Schulen haben bereits Enrichment- und Beschleunigungs-Maßnahmen in ihr Lerncurriculum eingebaut; die Möglichkeit, Klassen zu überspringen, wird immer mehr genutzt. Auch Sondermaßnahmen und Sonderschulen für „Hochbegabte“ sind gut ausgebaut. Ein Netzwerk für Begabungsförderung ist aufgebaut und wird rege genutzt: www.begabungsforderung.ch. 

4. MITTEL- UND OSTEUPÄISCHE STAATEN

Mittel- und osteuropäische Staaten bauen auf die Entwicklung ihrer Länder durch Begabtenförderung. Laut der vorher genannten Studie von Mönks, Peters & Pflüger hat sich Begabtenförderung in **Ungarn** in den letzten Jahrzehnten stark entwickelt. „In der Gesetzgebung werden Aussagen zum Erkennen und Anerkennen individueller Unterschiede, zur Identifizierung Begabter, zu Differenzierungsmaßnahmen, zu „Begabung“ als Thema in der Lehrerbildung, zum Grundcurriculum, zum speziellen Curriculum, zur Entbindung von der Schulpflicht und zur nichtintellektuellen Förderung gemacht.“⁷ In Ungarn wird Begabtenförderung nicht nur von politischer Seite, sondern auch von Privatinitiativen vorangetrieben. Zusätzlich wird Begabtenförderung in hohem Maße von der Wirtschaft unterstützt.

In **Slowenien** ist sowohl das Erkennen und Anerkennen individueller Unterschiede, die Identifizierung individueller Lernbedürfnisse, der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht und die Entbindung von der Schulpflicht in der Schulgesetzgebung geregelt. Außerdem wird auf die Flexibilität im Schulsystem verwiesen. Die Schule ist demnach verpflichtet, passende Lehrmethoden für begabte Schüler/innen anzuwenden und u. a. zusätzliche Unterrichtsstunden individuell oder in Gruppenform bzw. Parallelunterricht anzubieten. Zur Unterstützung dieser Ziele wurden in Slowenien beinahe an jeder Schule Schulpsychologinnen und -psychologen angestellt.

Auch in der Lehrer/innenausbildung wird Begabungs- und Begabtenförderung gezielt thematisiert. Der Entwicklung talentierter Schüler/innen wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Polen setzt besondere Initiativen zur Differenzierung und Individualisierung der Lernangebote an den Schulen. Begabte und hochbegabte Schüler/innen haben die Möglichkeit, sich ihren eigenen Stundenplan zusammenzustellen, durch den sie in einem Fach oder auch in mehreren oder allen Unterrichtsfächern besondere Betreuung erhalten. Zusätzlich wird den Schülerinnen und Schülern ein Tutor zur Seite gestellt. Die Schüler/innen können in einem Jahr den Stoff mehrerer Jahre absolvieren und auch während des Schuljahres in die nächst höhere Schulstufe aufsteigen.

In Niederschlesien schuf das regionale Bildungsministerium im Jahr 2000 das Projekt „Gifted Silesia“. Meilenstein dieses Projektes ist die Einrichtung eines „**Gütesiegels**“ für Schulen und Kindergärten, die Begabungs- und Begabtenförderung in ihrem Profil verankert haben. Voraussetzungen für die Verleihung des Gütesiegels sind u. a. die Erstellung eines Identifikations- und Förderprogramms, eine positive externe Evaluation der Identifikations- und Förderprogramme, Lehrer/innenfort- und -weiterbildung im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung sowie die Ernennung von mindestens einem „School Leader of Supporting Giftedness“.

Mittel- und osteuropäische Länder sehen Begabtenförderung nicht nur als pädagogische Notwendigkeit in einer differenzierten und individualisierten Lernkultur, sondern auch als wesentliche **Voraussetzung für die Erreichung der Lissabon-Ziele**. Sie betrachten gezielte Begabtenförderung als Chance, wirtschaftlich an das Niveau der westeuropäischen Staaten anzuschließen. Teilweise mit finanzieller Unterstützung der EU bauen diese Staaten Begabtenförderung systematisch auf, u. a. durch die Einrichtung eines Departments für Begabtenförderung im Bildungsministerium, durch die Schaffung von Strukturen auf regionaler und lokaler Ebene und durch die Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Beratungsstellen, Koordinationsstellen und dem Ministerium.

Die hier vorgestellten Beispiele sind nur einige von vielen und sollen zeigen, wie sehr sich die Begabtenförderung in Europa im Aufschwung befindet.

DR. WALTRAUD ROSNER

DR. WALBURGA M. WEILGUNY

DR. CLAUDIA E. WEIXLBAUMER

PROF. DR. CHRISTOPH PERLETH (wiss. Beirat)

PROF. DR. WILLI STADELMANN (wiss. Beirat)

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb)

LITERATUR:

- Empfehlung Nr. 1248 der Parlamentarischen Versammlung des Europarates vom 7. Oktober 1994.
- Eyre, D. (2004). The English Model in Full. In: http://www.nagty.ac.uk/about/english_model_full.aspx (accessed 12. April 2007)
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Schulze Willbrechting, B. (2004). Schulische Begabtenförderung in den Ländern. Maßnahmen und Tendenzen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 121. Bonn: BLK. In: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft121.pdf> (accessed 16. April 2007)
- Mönks, F. J., Peters, W. A. M. & Pflüger, R. (2003). Schulische Begabtenförderung in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick. Universität Nijmegen: Zentrum für Begabungsforschung.

⁷ Ebd., S. 24.



ÖZBF-KONGRESS 2008

BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT?

BEGABTE(N)FÖRDERER¹ IM LICHT VIELFÄLTIGER HERAUSFORDERUNGEN

Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb) veranstaltet vom 6. November (ab 17h00) - 8. November 2008 (bis 12h30) den 6. Internationalen özb-Kongress zu Fragen der Begabtenförderung und stellt die Initiatoren, Begleiter und Mentoren von begabtenfördernden Maßnahmen in den Mittelpunkt des Kongresses.

Die Eröffnung findet in der **RESIDENZ SALZBURG**, die weitere Tagung im **SALZBURG CONGRESS** statt.

Im Rahmen des Kongresses werden folgende Fragen in Lernpfaden präsentiert und diskutiert:

- (Lehrer/innen)Persönlichkeit – (Lehrer/innen)Verhalten
- Schule: Qualitätsentwicklung und Evaluation
- Erwartungshaltungen von begabten Kindern und Jugendlichen an ihre Förderer
- Rollenvielfalt von Begabtenförderern
- Professionalisierung der Begabtenförderer
- Begabungs- und Begabtenförderung im sozialen und institutionellen Kontext

Die Tagung richtet sich an alle an der Begabtenförderung interessierten Personen, v. a. an Lernbegleiter (Lehrkräfte und Erzieher/innen), aber auch an Schulleiter/innen, Vertreter/innen der Schulbehörden, Eltern und an Verantwortliche für Stadt- und Gemeindeentwicklung. Namhafte Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland haben ihre Teilnahme zugesichert.

Als einen der Hauptreferenten erwarten wir Joseph S. Renzulli von der University of Connecticut.

Detailinformationen auf der nächsten Seite.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde auch im Folgenden großteils auf die Genderschreibweise verzichtet.



ÖZBF-KONGRESS 2008

Neben den Hauptvorträgen internationaler und nationaler Expertinnen und Experten sind fünf Lern- und Lehrpfade zu folgenden Themenfeldern geplant:

PFAD 1: DIE VIELFÄLTIGEN ROLLEN DES BEGABTENFÖRDERERS

„Vielfalt, nicht Uniformität ist Stärke!“ (Willy Brandt)

Begabtenförderer haben in einer Vielfalt von Rollen zu funktionieren: als Wissensvermittler, Lernbegleiter, Förderer, Mentor, Mediator, Berater, Coach, Erzieher, Beobachter, Beurteiler, Schulentwickler, Vorbild etc.

Pfad 1 wird verschiedene Rollen des Begabtenförderers beschreiben und eventuelle Rollenkonflikte analysieren.

PFAD 2: PERSÖNLICHKEIT UND PROFESSIONALITÄT

„Nicht wie der Wind weht, sondern wie man die Segel setzt; darauf kommt es an.“ (Kurt Tepperwein)

Es wird der Frage nachgegangen, ob die Anforderungen an Begabtenförderer im Sinne von sichtbarem Verhalten erlern- und trainierbar sind oder ob bestimmte Qualitäten und Haltungen in der Person des Begabtenförderers Voraussetzung sind.

Es geht nicht darum, ein Idealbild von begabungs- und begabtenfördernden Personen darzustellen, welches kaum erreichbar ist, sondern um eine Annäherung an das, was das Verhalten und die Persönlichkeit des Begabtenförderers vorrangig auszeichnen sollte.

PFAD 3: ERWARTUNGEN AN DIE BEGABTENFÖRDERER

„Das Unerwartete zu erwarten, verrät einen durchaus modernen Geist.“ (Oscar Wilde)

Dieser Pfad beschäftigt sich einerseits mit den Erwartungen der Begabten an die Lehrenden, andererseits mit den Erwartungen der Begabtenförderer an sich selbst im Sinne eines beruflichen Selbstbildes.

Welche Qualitäten Begabte von ihren Förderern erwarten, wird durch internationale Studien vorgestellt. In Gesprächsrunden kommen sowohl bekannte Persönlichkeiten, Lehrende, Schüler/innen als auch die Pfadteilnehmer/innen zu Wort. Weitere wertvolle Informationen liefert der Feedbackpool der Sir-Karl-Popper-Schule.

PFAD 4: BEGABUNGSFÖRDERUNG ALS SCHULENTWICKLUNG: QUALITÄT UND EVALUATION

„Wenn der Wind des Wandels weht, dann bauen manche Mauern, andere Windmühlen.“ (chinesisches Sprichwort)

Begabungs- und Begabtenförderung als pädagogische Haltung aller Beteiligten ist ein zentrales Qualitätsmerkmal von Schule. Dieses zeigt sich in den Bereichen Schulorganisation, Personalentwicklung und Unterrichtsqualität. Nach Jahren mannigfaltiger Initiativen soll kritisch hinterfragt werden, was unter Schulqualität im Lichte der Begabungs- und Begabtenförderung verstanden wird. Wie kann diese evaluiert werden? Was befähigt Schule und Lehrpersonen, sich an der Person der Lernenden zu orientieren, um diesen eine begabungsadäquate Entwicklung zu ermöglichen?

PFAD 5: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM GESELLSCHAFTLICHEN KONTEXT

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.“ (afrikanisches Sprichwort)

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Begabungs- und Begabtenförderung außerhalb (aber stets gemeinsam mit) der Schule geschehen kann, um Kindern und Jugendlichen eine umfassende Förderung zu sichern – durch die Verbindung und Vernetzung der Schule mit Elternhaus, Wirtschaft und der begabungsfördernden Gemeinde.

PFAD 6: ELTERN ALS BEGABUNGSFÖRDERER

„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Begabungsförderung beginnt im Elternhaus. Als erste Erzieher, Berater, Beobachter etc. sind sie maßgeblich an der Begabungsentwicklung ihrer Kinder beteiligt. In Kooperation mit Schule und anderen Institutionen unterstützen sie deren Förderung. Wie können Elternhaus, Schule und weitere Institutionen zusammenarbeiten, um die Begabungen ihrer Kinder bestmöglich zu fördern?

Weitere Informationen zum Programm und zum Anmeldeverfahren finden Sie unter www.begabtenzentrum.at/kongress2008 sowie in der nächsten Ausgabe von „news&science“.

Tagungsgebühr:

Frühbucherbonus: € 95 (bis 31. Mai 2008)

Normalgebühr: € 110

Studentinnen- und Studententarif: € 85

Information zum Tagungsort:

Salzburg Congress

www.salzburgcongress.at

Kontaktinformation:

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung - özbf

Schillerstraße 30/Techno 12

A-5020 Salzburg

Tel.: +43 (0)662/439581

Fax: +43 (0)662/439581-310

www.begabtenzentrum.at

oezbf-kongress2008@begabtenzentrum.at

BEGABTENFÖRDERUNG IN VORARLBERG

„KOMPETENT:FÖRDERN“

Auch in Vorarlberg nimmt die Nachfrage nach gezielter Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher von Seiten der Eltern zu. Dass Schulen die Notwendigkeit, sich der Herausforderung Begabungs- und Begabtenförderung zu stellen, zunehmend erkennen, zeigte die Informationsmesse zu Förderkonzepten Anfang Dezember 2007 in Feldkirch. Unter dem Motto „kompetent:fördern“ präsentierten 14 Gymnasien, BRG und BORG ihre Konzepte zur integrativen individuellen Förderung, die in einigen Bereichen auch spezielle Maßnahmen für (hoch)begabte Schüler/innen ausweisen. Als explizites Beispiel dafür gilt zweifellos der Pilotversuch „Drehtürmodell“ am BG/BRG Feldkirch/Rebberggasse. Allgemein bleibt vorrangiges Ziel, einer Begabungsförderung in integrativer Form mehr Raum zu geben, wodurch im täglichen Unterricht jede Schülerin/jeder Schüler bestmöglich gefördert wird. Jene Schüler/innen mit erkennbar höherem Potenzial können ihre Fähigkeiten durch die Teilnahme an Modulsystemen und individuellen Zusatzangeboten in musisch-kreativen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereichen erweitern.

Hauptschulen sind besonders in ländlichen Regionen sehr bemüht, innovative Projekte in Angriff zu nehmen und motivieren begabte Schüler/innen beispielsweise zur Ablegung der international anerkannten PET-Prüfungen (Preliminary English Test), die in der HS Bezau sieben der neun angetretenen Schüler/innen sogar mit „Merit“ (Auszeichnung in allen vier Fertigkeiten) bestanden.

Im Bereich der Grundschulen hat sich neben integrativen Förderkonzepten an einzelnen Schulen seit 2002 das Enrichmentmodell KLICK etabliert. (Hoch)begabte und interessierte Schüler/innen aus verschiedenen Volksschulen des unteren Rheintals kommen an zwei Nachmittagen in altersgemischten Gruppen zusammen, um strategisch-analytische Aufgabenstellungen zu lösen und unter Anleitung einer Biologin naturwissenschaftliches Experimentieren zu lernen („news&science“ hat bereits darüber berichtet).¹

VEREIN „INITIATIVE BEGABUNG“

Um Begabtenförderung auf eine breitere Basis zu stellen, wurde 2006 der Verein „Initiative Begabung“ (www.initiative-begabung.eu) gegründet, dessen Mitgliederzahl ständig wächst. Den wichtigsten Arbeitsbereich bildet die inhaltliche Konzeption und Organisation der Vorarlberger Sommerakademie mit finanzieller Unterstützung der Vorarlberger Wirtschaft und des LSR für Vorarlberg.

AUßERSCHULISCHE BEGABTENFÖRDERUNG IN DER VORARLBERGER SOMMERAKADEMIE

Rund 100 Schüler/innen im Alter zwischen 9 und 18 Jahren aus Hauptschulen, Gymnasien und berufsbildenden höheren Schulen nahmen heuer am Angebot der **2. Vorarlberger Sommerakademie** teil. Für die durchgeführten 17 Kurse hatten wir 225 Tagesplätze vorgesehen. Mit einer Belegung von 198 Plätzen erreichten wir somit eine hervorragende Auslastung von 88 % (der Anteil der Teilnehmer/innen aus Volksschulen lag bei 27 %, aus Hauptschulen bei 14 % und aus Gymnasien/ORG/BMHS bei 59 %).

Dies zeigt, dass die Ausweitung auf Sprachen (Chinesisch), Technische Informatik, Philosophie und Kunst die Bedürfnisse der Jugendlichen getroffen hat. Das Angebot lockte sogar zwei Teilnehmer/innen aus OÖ.

Als besonderer Renner erwies sich die Exkursion ins Deutsche Luft- und Raumfahrtzentrum Oberpfaffenhofen. Für einen Informatikkurs konnten wir Univ.-Prof. Dr. Ralf Möller (Universität Bielefeld) gewinnen. Er betonte in seinem Impulsreferat die aktuelle Bedeutung von Kursen im



Mag. Verena Chlumetzky-Schmid

naturwissenschaftlich-technischen Bereich für hochbegabte Mädchen. Mit 40 % weiblichen Teilnehmenden setzt die Vorarlberger Sommerakademie auch hier Zeichen – eine der Teilnehmerinnen studiert bereits mit 17 Jahren an der Universität Salzburg im 5. Semester Mathematik.

Aus unserer Evaluation geht allerdings klar hervor, dass die Aufteilung der Geschlechter themenabhängig und die Sommerakademie insgesamt männlich dominiert war.

Dies entspricht internationalen Studien zur Teilnahme (hoch)begabter Kinder und Jugendlichen an Spezialkursen. Ein höherer Anreiz zur Teilnahme von Mädchen könnte durch geschlechtshomogene Kurse, speziell zu naturwissenschaftlichen Themen, geschaffen werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass Lehrpersonen in der Anmeldephase zur Sommerakademie ein spezielles Augenmerk auf Schülerinnen richten und Mädchen konkret zur Teilnahme motivieren.

Die 3. Vorarlberger Sommerakademie befindet sich bereits in Planung.

MAG. VERENA CHLUMETZKY-SCHMID

Koordinatorin für Begabtenförderung
in Vorarlberg

Obfrau des Vereins Initiative Begabung
chlusch@utanet.at
verena.chlumetzky-schmid@lssr.snv.at

¹ damals noch: özbf „newsletter“, Nr. 5 (Sept. 2003), S. 11.

HI-KURSE (HIGH-INTENSITY-KURSE)

EIN PROJEKT DER VORARLBERGER GYMNASIEN ZUR BEGABTENFÖRDERUNG

Das Regionale Bildungsmanagement Gymnasium Vorarlberg (RBMV) hat in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Vorarlberg erstmals im Schuljahr 2005/06 das Konzept für ein Pullout-Programm entwickelt, das seither jährlich für begabte Schüler/innen der Sekundarstufe I und II der Vorarlberger Gymnasien angeboten wird.

THEMEN

Die Kurse weisen bewusst eine breite thematische Streuung auf und behandeln Themen aus Naturwissenschaften, Mathematik, Wirtschaft, Sprachen, Philosophie, Geschichte und Kunst.

ZIELSETZUNG

Es handelt sich hierbei um ein spezielles

Kursangebot für besonders interessierte/begabte Schüler/innen an Gymnasien. Ausdrücklich erfolgt keine Auslese nach Schulnoten oder sonstigen Kriterien, das Interesse allein genügt. HI-Kurse bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über den Schulunterricht hinaus in Kleingruppen mit Workshop-Charakter interessante Themengebiete zu ergründen.

DURCHFÜHRUNG

Die Kurse finden geblockt am Nachmittag bzw. am Samstag statt, sie laufen während des ganzen Jahres an verschiedenen Schulen im Lande. Angeboten werden die Kurse von interessierten Lehrpersonen aus den Gymnasien. Die Anmeldung erfolgt ausschließlich über Internet.

UMFANG UND TEILNAHME

HI-Kurse wurden erstmals 2005/06 eingeführt, pro Schuljahr werden ca. 10-12 Kurse angeboten. Pro Kursjahr nehmen ca. 70 Schüler/innen an den Kursen teil.

VERANTWORTLICHE

Mag. Julia Schwald,
Mag. Johannes Küng, LSR für Vorarlberg

Kursprogramm 2007/08: www.bildungleben.at > Begabtenförderung > HI-Kurse

HR MAG. JOHANNES KÜNG
Landesschulinspektor (AHS)
johannes.kueng@lsr-vbg.gv.at

VORARLBERGER MATHEMATIK-MINIOLYMPIADE

EIN PROJEKT DER VORARLBERGER GYMNASIEN ZUR BEGABTENFÖRDERUNG

Seit dem Schuljahr 2002/03 wird in Vorarlberg jährlich eine Mathematik-Miniolympiade für Schüler/innen der 3. und 4. Klasse Gymnasium durchgeführt. Es ist ein Landeswettbewerb, bei dem sich Jugendliche der Herausforderung stellen, knifflige Aufgaben zu lösen. Schüler/innen aller Vorarlberger Gymnasien nehmen an diesem Wettbewerb teil, der Mädchenanteil liegt bei etwa 30 %.

ZIELSETZUNG

Bei diesem Wettbewerb sollen mathematisch besonders begabte Schüler/innen und ihre Fähigkeiten entdeckt werden. Diesen Schülerinnen und Schülern bietet die Vorarlberger Miniolympiade für Mathematik die Möglichkeit, ihre Begabung bereits in der Unterstufe zu zeigen und weiterzuentwickeln.

Dieser Landeswettbewerb soll Jungmathematiker/innen ermuntern, sich später an

Olympiadekursen und bundesweiten Wettbewerben zu beteiligen.

TEILNAHME

Jede AHS Vorarlbergs hat die Möglichkeit, die besten Schüler/innen aus den 3. und 4. Klassen zu entsenden. Diese werden nicht speziell auf diesen Wettbewerb vorbereitet. Eine Mathematiklehrerin/ein Mathematiklehrer begleitet die teilnehmende Schulmannschaft und ist als Mitglied der Beurteilungskommission für die Auswertung und Korrektur der Arbeiten mitverantwortlich.

AUFGABENAUSWAHL

Grundsätzlich sollen die Aufgaben für die Miniolympiade aus dem Kern- und Erweiterungsstoff der AHS-Unterstufe mit gehobenen Anforderungen ausgewählt werden. Die Aufgaben sind mit mathematischem Grundwissen lösbar und erfordern gezieltes Analysieren sowie das Entwickeln und Anwenden von Problemlösungsstrategien. Ein Taschenrechner ist nicht zugelassen! Ein wichtiges Kriterium des Wettbewerbs ist der Lösungsweg und seine Dokumentation.

Damit eine Aufgabe als vollständig richtig gewertet wird, muss das Zustandekommen der Lösung dokumentiert sein. Die Auswahl der acht Aufgaben erfolgt durch ein Team von Lehrerinnen und Lehrern, das aus mehreren Schulen zusammengestellt wird.

SPONSORING

Als Veranstaltungsort und Sponsor fungiert der ASE (Arbeitskreis Schule Energie) bei den Illwerken/VKW.

Weitere Informationen unter: www.bildung-leben.at > Begabtenförderung

Ein Beispiel für den eigenen Versuch:

Im Jahr 2005 gab Herr Mieter 35 % seines Gehalts für die Wohnungsmiete aus. 2006 wird sein Gehalt um 5 % und die Miete um 2 % erhöht. Wie viel Prozent seines Gehalts entfallen jetzt auf die Miete? **Lösung:** Die neue Miete beträgt 34 % vom neuen Gehalt.

MAG. MANFRED FLATZ
AHS-Lehrer am BG Gallusstraße
Koordinator der Mathematik-Miniolympiade
manfred.flatz@bgbr.snv.at



HIGHLIGHT IM ENGLISCH-UNTERRICHT

BEGABTENFÖRDERUNG AN DER HS BEZAU

Nachdem wir vier Jahre an der Hauptschule Bezau eine erste Leistungsgruppe in Englisch unterrichtet hatten, entschieden wir uns, mit interessierten Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Förderung besonders begabter Schüler/innen an einer außerschulischen weltweit anerkannten Prüfung teilzunehmen. Diese **PET-Prüfung** (Preliminary English Test) entspricht dem **B1 Niveau** beim CEF (Common European Framework), das vom Europarat erstellt wurde.

Wir hatten keinerlei Erfahrung hinsichtlich dieser externen Prüfung.

Wir wussten, wir hatten besonders talentierte und interessierte Schüler/innen, und nach vier Jahren Englisch trauten wir ihnen doch einiges zu!

Certificate of Proficiency in English	C2
Certificate of Advanced English	C1
First Certificate in English	Stufe B2
Preliminary English Test (PET)	Stufe B1
Key English Test	Stufe A2



Schüler/innen unmittelbar nach der Prüfung

WARUM GERADE DIESE PRÜFUNG?

- Die Cambridge ESOL Prüfungen sind weltweit bekannt und werden von Hochschulen, Arbeitgebern und Bildungsbehörden als Nachweis qualifizierter Sprachkenntnisse geschätzt und anerkannt.
- Vertiefung der Sprachfertigkeiten
- der Fortschritt beim Englischlernen wird „messbar“

Aber was ist, wenn die Schüler/innen die Prüfung nicht bestehen? Wir wussten, um durchzukommen, mussten die Schüler/innen mindestens 70 % in allen vier Fertigkeiten erreichen, für eine Auszeichnung waren 85 % notwendig. Doch „*allem Anfang wohnt ein Zauber inne*“ (Hermann Hesse), das war von Beginn an spürbar. Wir hatten das Glück, dass unser Direktor Jos Franz das geplante Projekt, in dem wir die Schüler/innen auf die Prüfung vorbereiten wollten, voll unterstützte. Wir erhielten zusätzliche Wochenstunden, um die Schüler/innen in den Monaten April und Mai 2007 auf die Prüfung im Juni 2007 vorzubereiten. Auch an einem Informationsabend für Eltern nahm unser Direktor teil und verlieh so unserem Projekt das nötige Gewicht. Die Eltern unterstützten uns und schätzten diese Art der Begabtenförderung sehr. Vom WIFI Dornbirn, dort fanden die Prüfungen statt, wurde uns Vorbereitungs material (Videos, Pretests) zur Verfügung gestellt. Tatkräftig unterstützte uns Frau Peggy Robertson (University of Cambridge) vom WIFI Dornbirn. Sie kam in die Schule, um mit den Schülerinnen und Schülern den Prüfungsteil „Speaking“ ähnlich der Prüfungssituation zu üben.

Neun Schüler/innen meldeten sich freiwillig zur Vorbereitung und zum PET-Test an. Das übergeordnete Ziel war, effektiv zu kommunizieren. Die vier sprachlichen Fertigkeiten, Sprechen, Leseverständnis, Schreiben und Hörverständnis wurden in diesem Sinne geübt. In der Vorbereitungsphase bereiteten sich die Schüler/innen intensiv auf die Prüfung vor:

Sie schrieben Pretests (frühere PET-Prüfungen), um mit der Testform vertraut zu werden. Außerdem vertieften sie den kommunikativen Wortschatz zu den Kernthemen. Feedback zu den Pretests war dabei sofort möglich, da die Schüler/innen ihre Antworten auf die Richtigkeit überprüfen konnten und den erreichten Prozentsatz sofort feststellten.

DER PRÜFUNGSABLAUF

Am ersten Prüfungsnachmittag (Speaking) begleiteten wir unsere Schüler/innen zum WIFI Dornbirn. Es war sehr viel Spannung und Neugierde in der Luft. Aufgeregt kamen nach der Prüfung immer zwei Schüler/innen, um zu erzählen, wie es ihnen ergangen war, jedes Detail wurde immer wieder erzählt! Die schriftliche Prüfung war am folgenden Vormittag. Mit einem Ausweis musste die Identität des Prüflings nachgewiesen werden. Auch hier lag viel Spannung in der Luft. Da der schriftliche Teil der Prüfung in Cambridge bewertet wird, mussten die Schüler/innen (und auch wir Lehrerinnen) zwei Monate warten, bis mittels Code jeder einzelne Schüler/jede Schülerin das jeweilige Ergebnis im Internet abrufen konnte. Graphisch wird dabei auf einer Skala von exceptional – good – nearly fail – fail der Stand in den vier Fertigkeiten dargestellt.

Wie erstaunt waren wir alle, als wir erfuhren, dass alle neun Schüler/innen die Prüfung bestanden hatten, sieben davon mit „Merit“ (Auszeichnung in allen vier Fertigkeiten)!

Ein echtes Highlight für uns alle!

HOL GERDA MENNEL

DIPL.-PÄD. BIRGIT FALKNER

gerdabajolapalmera@hotmail.com

birgit.falkner@gmx.at

Englisch-Lehrerinnen der Hauptschule Bezau

(HOCH-)BEGABUNGSFÖRDERUNG AM BG/BRG FELDKIRCH/REBBERGGASSE

DAS DREHTÜRMODELL – NEU SEIT DEM SCHULJAHR 2007/08

Schon bisher war der Katalog an Maßnahmen der Begabungsförderung am Gymnasium Feldkirch, Rebberggasse 25-27, breit:

- Fremdsprachenwettbewerbe (Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch)
- Mathematik-Olympiade
- Unternehmerführerschein
- Volleyballschule und Fußballakademie

Um im Bereich der (Hoch-)Begabungsförderung einen Schritt nach vorne zu setzen, hat der SGA auf Antrag der Arbeitsgruppe „Begabungsförderung“ ein weiteres Projekt beschlossen, das seit Schuljahresbeginn begonnen hat.

DAS DREHTÜRMODELL

Es ist ein Pilotprojekt für die 2. bis 7. Klassen, wobei die Teilnahme für die Schüler/innen freiwillig und bei Überforderung nach Absprache mit der Projektleitung ein Abbruch möglich ist. Die Schüler/innen werden von einer Lehrperson (Mentor/in) betreut und begleitet. Die Rahmenbedingungen werden in einem Lernvertrag festgelegt. Am Ende des Schuljahres erfolgt eine Präsentation und ein Vermerk im Jahreszeugnis.

SELBSTSTÄNDIGES LERNEN

Die Schüler/innen verlassen den regulären Unterricht für maximal 4 Stunden pro Woche und arbeiten in dieser Zeit an einem selbstständigen Projekt. Diese Arbeit wird vom Mentor betreut. Während des Projekts erstellen die Schüler/innen ein Portfolio, das

unter anderem einen persönlichen Steckbrief und einen Erfahrungsbericht umfasst. Das Projektthema soll so erarbeitet werden, dass es einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden kann.

KONKRETE UMSETZUNG

Schritt 1: Die Fachlehrerin/der Fachlehrer bzw. Klassenvorstand trifft die Auswahl von Schülerinnen und Schülern, die besonders intelligent, kreativ oder leistungsfähig und häufig im Unterricht unterfordert sind, oder interessierte Schüler/innen melden sich selber bei einem Mitglied der Arbeitsgruppe „Begabungsförderung“. Nach entsprechender Information und Beratung entscheiden die Eltern über die Teilnahme mit.

Schritt 2: Die Schülerin/der Schüler wählt eine Betreuungslehrperson aus (muss nicht die Fachlehrerin/der Fachlehrer sein) und vereinbart mit der Mentorin/dem Mentor Kontrolltermine und Betreuungstreffen.

Schritt 3: Abstimmung, Auswahl des Projektthemas mit der Mentorin/dem Mentor.

Schritt 4: Erarbeitung von individuellen Möglichkeiten für jede Schülerin/jeden Schüler zur Straffung des Regelunterrichts (z. B. durch Weglassen von Wiederholungs- und Übungsstunden – **max. 4 pro Woche** durch Lernen in Eigenregie). Dabei besteht aber die Verpflichtung zur Teilnahme an allen Klassenarbeiten, Prüfungen usw. und auch an einer vom Fachlehrer festzulegenden Anzahl von Unterrichtsstunden.

Schritt 5: Zur Durchführung des individu-

ellen Programms sind die Schüler/innen verpflichtet, jede Unterrichtsstunde, in der „die Drehtür zum Einsatz kommt“, mit der betroffenen Lehrperson abzusprechen, da die Arbeit im Selbstlernbereich nur nach Zustimmung erfolgen kann.

Schritt 6: Die Schüler/innen führen ein Lerntagebuch. Die Mentorin/der Mentor kontrolliert in regelmäßigen Abständen den Fortgang des Selbstlernprogramms.

Schritt 7: Die Präsentation der Projektergebnisse erfolgt in geeigneter Weise im Unterricht der eigenen Klasse, einer anderen Lerngruppe und in einer Abschlussveranstaltung vor der Schulöffentlichkeit.

Schritt 8: Abschluss durch ein Portfolio und Zeugnisvermerk.

ZWISCHENBERICHT, PROJEKT-VERLAUF

Von den 7 teilnehmenden Schüler/innen haben sich drei selbst gemeldet und vier wurden von Kolleginnen und Kollegen für das Projekt vorgeschlagen. In den ersten beiden Schulwochen wurde der Kontakt mit den Eltern gesucht, Einzelheiten besprochen und Ideen für Projektthemen sondiert. Vor dem Projektstart wurde zwischen Schule, Eltern, Mentor/in und Schüler/in ein Lernvertrag unterzeichnet, um eine Verbindlichkeit sicherzustellen.

Inzwischen „dreht sich“ die Klassentüre für die beteiligten Schüler/innen durchschnittlich zwei bis dreimal pro Woche und die begleitenden Lehrer/innen sind voll des Lobes über die Arbeiten der Projektteilnehmer/innen. Die Absprachen der Schüler/innen mit den Lehrpersonen, deren Unterrichtsstunden im Modell genutzt werden, funktionieren bisher reibungslos.

Alle Beteiligten freuen sich schon jetzt auf die Abschlussveranstaltung im kommenden Frühjahr, wo dann die Drehtür-Projekte der Schulgemeinschaft präsentiert werden.



Johannes G. (2a), Fachbereich Physik: „Was ist Ladung?“
Elektrostatische Versuche mit eigenen Ideen, Bau eines Elektroskops...

MAG. BRUNO PIAZZI

Leiter der AG-Begabungsförderung
am Gymnasium Feldkirch
bruno@piazzi.at

2. VORARLBERGER SOMMERAKADEMIE

ABWECHSLUNGSREICHES PROGRAMM FÜR ALLE

Es war wieder eine besondere Woche, als Anfang September 2007 die zweite Vorarlberger Sommerakademie für 5 Tage begabte und interessierte Kinder einlud, gemeinsam zu arbeiten, zu entdecken, aber natürlich auch Spaß zu haben. Doch hinter den 16 Kursen, die angeboten wurden, steckt ein Team fleißiger Menschen, die sehr hart darauf hingearbeitet haben, dass das Projekt Sommerakademie auch beim zweiten Mal ein voller Erfolg wurde.

BESONDERER UNTERRICHT FÜR HOCHBEGABTE

Hier und jetzt soll die Arbeit der Referentinnen und Referenten vorgestellt werden: 11 Pädagoginnen und Pädagogen, die ein abwechslungsreiches Programm für Kinder und Jugendliche von 9 bis 18 Jahren zusammengestellt haben.

Worin unterscheidet sich der Unterricht in Kursen für begabte und interessierte Kinder von einer „normalen“ Unterrichtsstunde?

Vor allem die Vorbereitung ist ungleich intensiver. So gilt es die Neugierde der Kinder für oft komplexe Inhalte zu befriedigen. Das verlangt nach einer intensiven Beschäftigung mit der Materie, die erst kindgerecht aufbereitet werden muss. Die Fachliteratur ist Kindern in der Regel nicht zugänglich. Es fehlt ihnen meist am nötigen Vokabular und Basiswissen, um diese Texte zu studieren. Das heißt allerdings noch lange nicht, dass sie die Inhalte nicht verstehen können. Gerade im Umgang mit Hochbegabten ist es die Aufgabe der Kursleiterin/des Kursleiters, den Kindern auch komplexere Zusammenhänge verständlich zu eröffnen. Jerome Bruner vertritt in seinem Buch „Der Prozess der Erziehung“ die Auffassung, dass jeder Inhalt jedem Kind (selbstverständlich nach Anpassung an dessen Entwicklungsstand) in ehrlicher Weise vermittelt werden kann. Bruner bezieht sich dabei noch nicht einmal auf hochbegabte Kinder. Umso mehr ein Ansporn für die Referentinnen und Referenten der Vorarlberger Sommerakademie, sich auch mit der Themenwahl für die Kurse am Puls der aktuellen Forschung zu bewegen. So

konnten die Teilnehmer/innen neueste Entwicklungen in der Robotersteuerung erleben und testen. Bionik, ein junges Forschungsgebiet, das seine Inspirationen für technische Innovationen in der Natur sucht, wurde schon 10-Jährigen näher gebracht. Eine Gratwanderung an den Grenzen mathematischen und logischen Erkenntnisvermögens wurde ebenso angeboten wie aktuellste Ergebnisse der Klimaforschung. Doch auch die künstlerisch-musischen Fachrichtungen waren vertreten. So wurden die Geheimnisse der Bilder und ihre versteckte Aussagekraft beleuchtet. Nicht zuletzt konnten die Kinder einen Chinesischkurs besuchen, in dem sie Sprache und Kultur der aufstrebenden Großmacht erlebten.

Des Weiteren müssen die Unterrichtsmethoden so vielfältig und abwechslungsreich sein, dass auch in ganztägigen Kursen keine Langeweile aufkommt. Wir wissen, dass die Konzentrationsspanne eines Kindes im Schnitt bei etwa 20 Minuten liegt. Ändert sich nach dieser Zeitspanne nichts im Unterrichtsgeschehen, lässt die Konzentration nach und Langeweile macht sich breit. Daraus ist zu erkennen, dass eine Unterrichtssequenz sich diesem Zeitrahmen anpassen muss. Eine nicht zu unterschätzende Herausforderung in der Vorbereitung eines mehrstündigen Kurses. Die Referentinnen und Referenten waren ausnahmslos bemüht, die Inhalte der Kurse methodisch so aufzubereiten, dass für die Kinder ein spannender Tag garantiert war. Im Zuge dieser Vorbereitung ist doch ein deutlicher Unterschied zum regulären Schulunterricht zu erkennen. Es kann in Kursen hochbegabter und interessierter Schüler/innen, die freiwillig einen Ferientag „opfern“, davon ausgegangen werden, dass es an Motivation und Neugier nicht mangelt. Zudem bewegt sich die Gruppengröße zwischen 12 und 16 Kindern, also weniger als die Hälfte der Schülerzahl einer Schulklassse. Methodisch spricht alles für schüleraktive, offene Unterrichtsformen.

Im Gespräch mit Wang Luwen, der Referentin unseres mit großer Begeisterung aufgenommenen Chinesischkurses, reflektierte diese über ihre intensiven Vorbereitungen:



Abschlussereignis Sommerakademie 2007

„Schon im Frühjahr machte ich mir Gedanken über die grobe Struktur des Chinesischkurses. Von vornherein war klar, dass es sich nicht um einen Sprachkurs im herkömmlichen Sinne handeln konnte. Dies wäre den Kindern nach kürzester Zeit zu langweilig geworden. Ich wollte den Kindern über vielfältige Tätigkeiten ein Bild von China, seiner Kultur und Geschichte, näher bringen. Das Erlernen der Sprache sollte dabei alles spielerisch begleiten. Wichtig war mir vor allem eine sehr große Methodenvielfalt. Schließlich sollten die Kinder drei Tage lang Freude am Lernen haben. So habe ich künstlerische Elemente, wie das Gestalten von Masken für die Peking-Oper oder das ästhetische Malen chinesischer Schriftzeichen (Kalligraphien), ebenso eingebaut wie kulinarische. Wir haben gemeinsam echte chinesische Nudeltaschen zubereitet. Des Weiteren gestalteten wir ein Theaterstück, in dem alle Ideen, begonnen vom Drehbuch bis hin zur Aufführung, von den Kindern stammen.“

GRUPPENPROZESSE UND SOZIALE KOMPETENZEN

Auch wenn der Vorbereitungsaufwand groß war, die Begeisterung der Kinder ist wohl für alle Referentinnen und Referenten ein schöner Lohn.

Abgesehen von der intensiven Vorbereitung ist auch die Durchführung eines Kurses speziell für Hochbegabte eine andere Erfahrung

als eine Schulstunde mit 30 mehr oder weniger interessierten Kindern.

In der Regel ist es so, dass sich die Kinder am Beginn des Kurses noch nicht kennen. Es muss also mit einem auflockernden Einstieg zuerst „das Eis gebrochen werden“. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Kinder sehr schnell einen fröhlichen Umgang miteinander pflegen und gerne zusammen arbeiten und spielen. Natürlich gibt es auch hier Ausnahmen – schüchterne Kinder, die sich etwas schwerer tun, sich in einer fremden Gruppe wohl zu fühlen. Hier bedarf es der sensiblen Hand der Referentinnen und Referenten, auch diese Kinder in die Gruppe zu integrieren.

Generell war es den Kursleitenden sehr wichtig, den Kindern nicht nur Wissen zu vermitteln. Gerade in einer zur Schule vergleichsweise homogenen Interessens- und Begabungsgruppe bietet sich die Chance, den Kurstag zu einem unvergesslichen Gemeinschafts-

erlebnis zu machen. Man darf nicht übersehen, dass es Hochbegabte im Umgang mit Gleichaltrigen in der Regel nicht unbedingt leichter haben, Anschluss an die Peergroup zu finden. Freundschaften bilden sich bevorzugt zwischen Kindern und Jugendlichen auf gleichem Entwicklungsniveau. Eine homogene Lerngruppe, wie sie sich eben in den Kursen der Sommerakademie findet, bietet beste Voraussetzungen dafür.

FREIZEITAKTIVITÄTEN

Wir Referentinnen und Referenten hoffen natürlich, dass einige unserer Kurs Teilnehmerinnen und -teilnehmer im kommenden Jahr als „dicke Freunde“ wieder kommen.

Eine Besonderheit zeichnet das Unterrichten einer kleinen Gruppe hochinteressierter Kinder zu allem bisher Gesagten zusätzlich aus. Die Kinder verfügen, so scheint es zumin-

dest, über nicht enden wollende Energien. Ist es schon schwer genug, sie am Mittag von ihrer Arbeit zu trennen und sie zu überzeugen, dass Essen auch zum Leben gehört, so sind sie im Gegensatz zu den Referentinnen und Referenten nach der Mahlzeit noch lange nicht müde. Da wird Fußball und Volleyball gespielt, bis die Socken glühen (sofern die Sportschuhe zuhause vergessen wurden). Mitunter stürzen sich die Sportlichen unter den Kolleginnen und Kollegen mit in die Jagd nach dem Ball.

Gemeinsam beweisen alle, dass ein kluger Kopf auch eine gut geschossene Flanke in ein Tor verwandeln kann.

MAG. ROMAN ILG

BORG Dornbirn Schoren

Mitarbeiter im Verein Initiative Begabung

R.Ilg@gmx.at

„PROJEKT ZEPPELIN“

EIN PROJEKT ZUR BEGABTENFÖRDERUNG
AM BUNDESGYMNASIUM BREGENZ-GALLUSSTRASSE

VORGESTELLT

In Anlehnung an das am BG Rebberggasse in Feldkirch durchgeführte „Drehtürmodell“ wurde mit dem Schuljahr 2007/08 am BG Gallusstraße in Bregenz das Projekt „Zeppelin“ ins Leben gerufen.

Es bietet besonders intelligenten, kreativen oder leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern der 5. bis 7. Klassen die Möglichkeit, in Absprache mit den jeweiligen Lehrpersonen bis zu 4 Stunden pro Woche den Unterricht zu verlassen, um eigenständig an einem Projekt zu arbeiten. Dabei kann es sich z. B. um die Teilnahme an „Jugend forscht“, das Erlernen einer zusätzlichen Fremdsprache, den Besuch eines Faches in einer höheren Schulstufe oder die Betreuung einer schulischen Einrichtung handeln. Dabei werden sie von einer Mentorin/einem Mentor unterstützt. Die Arbeiten werden in der Schule präsentiert und in einem Lerntagebuch sowie in einem Portfolio dokumentiert. Die Schüler/innen erhalten für ihre Leistungen einen entsprechenden Vermerk im Zeugnis.

MAG. THOMAS WOLF

Koordinator Begabungsförderung am BG Gallusstraße

thomas.wolf@bgbr.snv.at

* Anmerkung der Redaktion: Aus Platzgründen konnten leider nicht alle eingereichten Beiträge in dieser Ausgabe berücksichtigt werden. Wir bitten um Verständnis.

HUSTEN HOCHBEGABTE HÄUFIGER ?

ODER: EIGNEN SICH CHECKLISTEN FÜR ELTERN ZUR DIAGNOSTIK HOCHBEGABTER KINDER UND JUGENDLICHER?

Vor etwa einem Jahr haben wir in „news&science“¹ von einem Projekt berichtet (Perleth, Preckel & Leithner, 2006), in dem die in der populärwissenschaftlichen Literatur so beliebten Checklisten für Eltern auf den Prüfstand gestellt werden. Checklisten sind Merkmalslisten, an denen Hochbegabung (angeblich) von Eltern oder Lehrkräften erkannt werden kann. Unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sind sie jedoch sehr umstritten, obwohl Lehrkräfte und Eltern solche Checklisten gerne verwenden. Aus größeren Studien weiß man, dass Merkmale wie „ein geringes Schlafbedürfnis“ (Perleth, Schatz & Mönks, 2000) oder „Interesse für Details“ nicht unbedingt Anzeichen von Hochbegabung sind. So zeigen etwa die Befunde aus der „Marburger Hochbegabungsstudie“, dass mit Hilfe solcher Checklisten eine Identifizierung von Hochbegabten kaum erfolgen kann (Rost & Schilling, 2006; vgl. weiter die bei Perleth et al., 2006, zitierte Literatur).

Da Eltern-Checklisten häufig aus der Beratungspraxis heraus entstanden sind, ist schon aufgrund der Stichproben-Verzerrung von vornherein damit zu rechnen, dass sie nur eingeschränkt diagnostisch genutzt werden können. Dies liegt zum einen daran, dass die Orientierung an der Beratungsklientel vorschnelle Verallgemeinerungen begünstigt, zum anderen, dass Elternberichte häufig verzerrt sind, auch wenn diese nach bestem Wissen und Gewissen Angaben in diagnostischen Gesprächen machen. Insbesondere ist damit zu rechnen, dass auf der Grundlage von Elternberichten es recht häufig zu falscher Identifikation „hochbegabter Kinder und Jugendlicher“ kommen kann. Dennoch ist die Möglichkeit gegeben, dass die Merkmale aus diesen Checklisten bei der Klientel von Beratungsstellen Hinweise auf eine vorliegende Hochbegabung geben können oder zumindest Hinweise darauf, dass bei manchen (hochbegabten) Kindern und Jugendlichen besonderer Beratungsbedarf besteht. In der hier berichteten Untersuchung ist die Fragestellung zu klären, inwieweit die Angaben der Eltern als erste Hinweise auf die Begabungen der Kinder gewertet werden können. Immerhin berichten Buch, Sparfeldt und Rost (2006), dass tatsächlich Hochbegabte in Variablen der sprachlichen und intellektuellen Entwicklung günstiger eingeschätzt werden.

Vorstudien, die auf Aktenanalyse beruhten und über die wir vor einem Jahr berichtet haben (Perleth et al., 2006), lieferten ebenfalls Hinweise darauf, dass Eltern möglicherweise bestimmte Maße der sprachlichen Leistungsfähigkeit einschätzen können. Für andere Bereiche fanden sich jedoch nur wenige, bisweilen gar keine Zusammenhänge zwischen den Berichten der Eltern und „harten“ diagnostischen Daten, insbesondere aus Fähigkeitstests.

FRAGESTELLUNG

Ziel der eigentlichen Studie, über deren Entstehung, Methodik und Stichprobe wir ausführlicher bereits vor einem Jahr berichtet haben, war die Klärung der folgenden Fragestellung: Differenzieren Eltern-Checklisten bei der Beratungsklientel zwischen hochbegabten und nicht hochbegabten Kindern? Speziell: Ist ihr diagnostischer Nutzen abhängig

- von der Intelligenzdomäne („g“, Wechsler-IQ, sprachlich-kristalline Intelligenz)?
- vom Itembereich (kognitive vs. sozial-emotionale Items, beobachtbare vs. abstrakte Items)?
- vom Alter der Kinder?

Im Rahmen des Projekts wurde also untersucht, welcher diagnostische Wert solchen Eltern-Checklisten für die Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zukommen könnte: Finden sich überhaupt Zusammenhänge zwischen einzelnen Checklistenmerkmalen und der Begabungsdiagnose? Wie hoch ist deren Übereinstimmung? Gibt es einzelne Bereiche, in denen das Elternurteil gültiger ist als in anderen? Schätzen Eltern, die sich an Beratungsstellen wenden, ihre Kinder generell anders ein als solche, die dies nicht getan haben?

METHODE

Wie wir bereits berichteten, erhielten seit August 2004 alle Ratsuchenden an den begabungspsychologischen Beratungsstellen in Rostock, München und Salzburg vor dem ersten Beratungstermin einen Fragebogen zugesandt, in dem neben bestimmten Angaben zur Person von Eltern und Kind 45 Fragen vorgegeben wurden, die aus den einschlägigen Checklisten entnommen worden waren. Ausgewertet wurden die Angaben der Eltern bis zum Herbst/Winter 2005/06. Die Daten wurden komplettiert durch die Daten aus der Begabungsdiagnostik, die im Laufe der weiteren Fallbearbeitung erhoben wurden.

Die Salzburger Daten wurden dabei in Rostock erfasst, so dass die Erhebungen dort etwas früher abgeschlossen werden mussten. Im Rahmen zweier Diplom- bzw. Staatsexamensarbeiten (Ortscheid, 2006; Koch, 2006) wurden in Kiel und Rostock zum Vergleich zusätzliche Checklisten-Daten von Eltern erhoben, die sich nicht an eine Beratungsstelle gewandt hatten. Der gesamte Datensatz wurde in Trier im Rahmen einer Diplomarbeit ausgewertet (Denstädt, 2007), wobei auch auf eine größere Menge älterer Beratungsfälle mit einem allerdings etwas kürzeren Fragebogen zurückgegriffen werden konnte. Tabelle 1 (S. 32) gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe. Veränderungen gegenüber dem Beitrag von Perleth et al. (2006) gehen darauf zurück, dass für die Analysen einzelne Fälle ausgeschlossen werden mussten und andere Datensätze neu hinzugenommen werden konnten. Letztlich wurden nur solche Fälle, bei denen maximal 7 Checklistenitems (von 45) nicht beantwortet wurden, in die Analysen einbezogen. Dadurch ergab sich beispielsweise für die Rostocker Teilstichprobe ein Verlust von ca. 17,4 Prozent und für die Salzburger Stichprobe von ca. 18,8 Prozent. Günstig ist, dass sich die „Ausfälle“ nicht bezüglich des Alters von Mutter und Klient sowie der Zugehörigkeit zur IQ-Gruppe („g“) von den einbezogenen Fällen unterschieden.

Insgesamt steht somit eine Stichprobe von

¹ „news&science“ 15, (Sonderausgabe für alle Schulen in Österreich), S.27-30.

immerhin mehr als 300 Beratungsfällen für die Auswertungen zur Verfügung. Dazu kommen für Vergleichszwecke noch Angaben von 75 Eltern mit Kindern in Grund- und Sekundarschulen aus Kiel und von 135 Eltern von Grundschulkindern aus Rostock, die keine Beratungsstelle aufgesucht haben.

Tabelle 1: Stichprobe der Untersuchung (Beratungsklientel)

	MÜNCHEN	SALZBURG	ROSTOCK	GESAMT
N	N=203	N=45	N=66	N=314
Jungen : Mädchen (%)	70 : 30	62 : 38	65 : 35	68 : 32
Vorgestellte Kinder und Jugendliche besuchen (%)				
Kindergarten	32 %	16 %	27 %	29 %
Grundschule	59 %	64 %	55 %	59 %
Sekundarstufe	10 %	18 %	11 %	11 %
Vorbildung der Eltern (%)				
Hauptschule/Realschule	12,3 %	15,6 %	33,3 %	17,2 %
Abitur/Matura	16,7 %	40,0 %	10,6 %	18,8 %
Studium	71,0 %	44,4 %	56,1 %	64,0 %

Intelligenz wurde für die statistischen Auswertungen folgendermaßen operationalisiert: Die Grundintelligenz „ g_f “ mit den Ergebnissen in einem der Tests der Raven-Matrizen-Test-Serie (CPM, SPM, APM), einem der Cultur Fair Intelligence Tests (CFT 1, CFT 20), einem Test aus der Snijders-Oomen-Reihe (SON-R 2½-7 bzw. SON-R 5½-17) oder dem N-Teil des KFT 4-12+R. Intelligenz im Sinne des Konzepts von Wechsler wurde operationalisiert über den HAWIK III, den HAWIVA oder das AID (II). Für die Einschätzung der kristallinen Intelligenz „ g_c “ schließlich wurden die Verbalteile der Wechsler-Tests (ohne AID) sowie die Fertigkeiten-Skala des Kaufmann-Tests herangezogen (K-ABC-Fertigkeiten). Zu den Verfahren vgl. für einen ersten Eindruck Perleth (o.J.), Heller & Perleth (2000) oder auch die im Internet zugänglichen Informationen der

 Testzentrale des Hogrefe-Verlags (www.testzentrale.de). Kinder und Jugendliche mit einem IQ über 130 wurden als hochbegabt, die anderen als nicht hochbegabt eingestuft. Insgesamt ergaben sich damit die in Tabelle 2 mitgeteilten Teilstichproben.

Als Kontrollgruppe standen N = 180 Grundschulkindern aus Rostock und Kiel zur Verfügung. Die Kinder waren im Mittel 8;7² Jahre alt, es beteiligten sich zu 53,3 Prozent Jungen und zu 46,7 Prozent Mädchen. Im Vergleich zur Beratungsstichprobe verfügten weniger Eltern über akademische Abschlüsse.

Die Checkliste bestand aus 45 Items, davon 29 Items des „Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students“ (SRBCSS) von Renzulli und Mitarbeitern (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman & Westberg, 1971). Verwendet wurde ein 4-stufiges Antwortfor-

mat. Die einzelnen Items können bei Perleth et al. (2006) nachgelesen werden.

Vor der statistischen Analyse wurde eine Missing-Value-Behandlung mittels EM-Verfahren (Maximierung des Erwartungswerts) vorgenommen. Übliche deskriptive Statistik, t-Tests und Berechnung des Effektstärkemaßes d wurden zur Beschreibung der Daten und Prüfung von Gruppenunterschieden herangezogen. Zur Beurteilung des diagnostischen Wertes der Checklistenitems wurden binäre logistische Regressionen mit der Begabungsgruppe als abhängige Variable gerechnet.

ERGEBNISSE DER STATISTISCHEN ANALYSEN

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN KLIENTELKINDERN UND KONTROLLKINDERN

In einem ersten Auswertungsschritt wurden die Klientelkinder mit den Kontrollkindern aus Kiel und Rostock verglichen. Dabei zeigte sich, dass die Kinder der Ratsuchenden erwartungsgemäß höher eingeschätzt wurden. Tabelle 3 zeigt Beispiele für Checklistenitems, für die sich kleine (z. B. „Humor“) bis sehr große Unterschiede („Wortschatz“) fanden.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN HOCHBEGABTEN UND ANDEREN KLIENTELKINDERN BEZÜGLICH „ g_f “

Operationalisiert man Hochbegabung über die Grundintelligenz „ g_f “, so ergeben sich lediglich schwache Effekte ($.2 < d < .4$) zu Gunsten der Hochbegabten bezüglich einzelner Items: „Erkennenschnelligkeit“, „Lösungskonsequenz“, „Perfektion“, „Selbstkritik“, „Anspruch an sich selbst“, „unabhängiges Arbeiten“, „Leistungsziele“, „Verantwortungsfähigkeit“, „Einfühlungsvermögen“, „vielseitige Interessen“ und „wenig Schlaf“. Bei

² 8 Jahre 7 Monate

Tabelle 2: Überblick über die Begabungsgruppen (Beratungsstichprobe)

	HOCHBEGABT			NICHT HOCHBEGABT		
	N	M	s	N	M	s
„g _f “	119	138,6	5,2	156	114,8	10,1
Wechsler	89	135,9	5,2	99	118,4	8,8
Kristallisierte Intelligenz	91	141,3	6,5	97	117,6	8,8

einzelnen Items finden sich ebenfalls eher geringe Unterschiede ($.2 > d < .3$) zu Ungunsten der Hochbegabten: „Selbststabilität“ und „Ortsgedächtnis“.

Um diese Unterschiede genauer zu überprüfen, wurden schrittweise binäre logistische Regressionen gerechnet. Dabei wurde Schritt für Schritt überprüft, ob bei Verwendung bestimmter Variablen die Zuordnung der Kinder und Jugendlichen zu den Gruppen der Hochbegabten und nicht Hochbegabten besser gelingt als im sog. Null-Modell: Wenn man alle Kinder und Jugendlichen bezüglich „g_f“ in die Gruppe der nicht Hochbegabten einteilen würde, so hätte man damit eine Trefferquote von 56,7 Prozent erzielt, weil in der Stichprobe der Klientelkinder genau 56,7 Prozent nicht hochbegabt im Sinne unseres Kriteriums sind. Da der Anteil von jungen Mädchen sowie die Anteile der einzelnen Altersgruppen in der Stichprobe recht unterschiedlich sind (vgl. Tabelle 1), wurde zunächst geprüft, ob die Berücksichtigung von Geschlecht und Alter eine Verbesserung der Klassifikation hochbegabt vs. nicht hochbegabt bewirkt. Für das Geschlecht ergab sich überhaupt kein Effekt, für das Alter zwar ein signifikanter Hinweis da-

hingehend, dass die hochbegabten Kinder und Jugendlichen unserer Stichprobe eher älter sind, die Klassifikation der Leistung gegenüber dem Null-Modell konnte jedoch nicht verbessert werden.

Im dritten Analyseschritt wurden dann die Checklistenitems einbezogen. Dabei zeigte sich für fünf Items ein signifikanter Effekt: „Selbstkritik“, „Einfühlungsvermögen“, „Ortsgedächtnis“, „wirkt älter“ (negativ!), „wenig Schlaf“ (negativ!). Die Klassifikationsleistung stieg aber lediglich von 56,7 Prozent (Null-Modell) auf 68,4 Prozent an (für Spezialistinnen/Spezialisten: die Varianzaufklärung nach Nagelkerke betrug $r^2 = .22$). Letztlich wurden 58 Prozent der Hochbegabten korrekt zugeordnet, und 76,3 Prozent der nicht Hochbegabten, so dass die Klassifikationsleistung der Checklistenitems insgesamt als nur gering eingeschätzt werden muss.

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN HOCH- UND NICHT HOCHBEGABTEN BEZÜGLICH DER WECHSLER-INTELLIGENZ

Hier ergaben sich zunächst schwache Effekte zu Gunsten der Hochbegabten ($.2 < d < .4$) für „Detailwissen“, „Demotivation bei Routineaufgaben“ und „unabhängiges Arbeiten“, ein mittlerer Effekt ($d = .56$) für „Bildungsmotivation“ sowie schwache Effekte zu Ungunsten der Hochbegabten ($d = -.22$) für das Item „wirkt älter“. Bei der binären logistischen Regression fanden wir keine Geschlechts- und Alterseffekte, aber auch nur zwei Items trugen signifikant zur Verbesserung der Klassifikationsleistung gegenüber dem Null-Modell bei, nämlich „Bildungsmotivation“ und „Wissbegierde“ (negativ, das heißt, die nicht Hochbegabten wurden von ihren Eltern als wissbegieriger eingeschätzt!). Die Klassifikationsleistung stieg von 52,7 Prozent auf 64,4 Prozent, wobei 61,8 Prozent der Hochbegabten und 66,7 Prozent der nicht Hochbegabten korrekt zugeordnet wurden (Varianzaufklärung: $r^2 = .16$ nach Nagelkerke). Die Klassifikationsleistung ist also ebenfalls als nur gering einzuschätzen.

Tabelle 3: Vergleich mit Kontrollgruppe

	KLIENTEL			KONTROLLGRUPPE			
	N	M	s	N	M	s	d
Detailwissen	184	3.53	0.68	178	3.07	0.79	0.62
Wortschatz	184	3.49	0.70	179	2.68	0.86	1.03
Analysefähigkeit	184	3.64	0.53	178	3.04	0.75	0.94
Demotivation bei Routineaufgaben	184	3.70	0.54	179	2.90	0.87	1.14
Selbstkritik	184	3.04	0.98	178	2.87	0.83	0,20
Autoritätskritik	184	3.29	0.76	178	2.69	0.83	0.76
originelle Ideen	184	3.54	0.62	176	2.99	0.76	0.80
Humor	184	3.38	0.78	179	3.42	0.68	-0.06
wenig Schlaf	184	2.64	1.09	178	1.94	1.04	0.65

UNTERSCHIEDE ZWISCHEN HOCH- UND NICHT HOCHBEGABTEN BEZÜGLICH DER KRISTALLINEN INTELLIGENZ „g_c“

Hier ergaben sich im Rahmen der deskriptiven Analysen schwache Effekte zu Gunsten der Hochbegabten ($.2 < d < .4$) für die Items „Detailwissen“, „Wortschatz“, „Merkfähigkeit“, „Analysefähigkeit“, „Analysemotivation“, „Erkennensschnelligkeit“, „Verallgemeinerungsfähigkeit“, „Bildungsmotivation“, „Demotivation bei Routineaufgaben“, „Selbstkritik“, „Selbststabilität“, „Autoritätskritik“, „originelle Ideen“ und „Humor“. Weiter fanden wir einen mittleren Effekt ($d = .52$) für das Item „Erwachsenenthemen“ sowie schwache Effekte zu Ungunsten der Hochbegabten ($.2 > d < .3$) für die Items „Einfühlungsvermögen“, „wirkt älter“ und „wenige, enge Freundschaften“.

Diese relativ größere Zahl von Unterschieden spiegelt sich auch in der binären logistischen Regression wider: Zwar stieg die Klassifikationsleistung mit dem Einbezug der Variablen Geschlecht und Alter bereits von 51,6 Prozent (Null-Modell) über 58,5 Prozent (Geschlecht) auf 68,1 Prozent (bei zusätzlichem Einbezug des Alters), die Hereinnahme von 2 signifikanten Items in die Analyse („Wortschatz“ und „Bildungsmotivation“) führte aber zu einer zusätzlichen Steigerung der Klassifikationsleistung auf 76,6 Prozent. Letztlich wurden in diesem Modell 75,8 Prozent der Hochbegabten und 77,3 Prozent der nicht Hochbegabten korrekt zugeordnet (Varianzaufklärung $r^2 = .35$ nach Nagelkerke). Im Hinblick auf kristallisierte Intelligenz „g_c“ ergab sich somit die beste Vorhersageleistung der Elterncheckliste, wobei diese Klassifikationsleistung als immerhin brauchbar eingeschätzt werden kann.

ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Insgesamt muss festgehalten werden, dass mittels der von den Eltern eingeschätzten Merkmale von Hochbegabung nicht zufriedenstellend zwischen Hochbegabten und einer allerdings eher überdurchschnittlich begabten Vergleichsgruppe differenziert werden kann. Insbesondere im Hinblick auf die Effektivität der Diagnose (die hoch ist, wenn möglichst alle Hochbegabten auch erkannt werden) ist der Nutzen der Checklisten gering. Dies könnte unter anderem folgende Gründe haben (vgl. Urban, 1990):

- Die Checklistenmerkmale sind nicht nur für hochbegabte Kinder typisch.
- Die Merkmale sind zu allgemein bzw. ungenügend operationalisiert.
- Eltern letztlich nicht hochbegabter Kinder überschätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder.
- Eltern hochbegabter Kinder sind in ihren Beurteilungen eher vorsichtig.

Interessante Befunde lieferte die Analyse des Zusammenhangs der via Checklisten erfassten Merkmale mit unterschiedlichen Intelligenzbereichen. So stimmen in Bezug auf Indikatoren der kristallisierten Intelligenz (z. B. sprachliche Fähigkeiten, wissensnahe Kompetenzen) die Elternurteile besser mit den Befunden der psychologischen Diagnostik überein als im Bereich der flüssigen bzw. Grundintelligenz (z. B. nonverbale Tests). Dieser Befund korrespondiert aber auch mit der besseren operationalen Formulierung solcher Merkmale im Fragebogen: Merkmale der Sprache, des Wortschatzes, des Detailwissens etc. können von den Eltern möglicherweise auch deswegen besser eingeschätzt werden, weil die entsprechenden Checklistenitems sich auf gut beobachtbares Verhalten beziehen und alltags- bzw. erfahrungsnäher formuliert werden können. Entsprechend könnte es den Eltern schwer fallen, abstrakte Urteile wie „erkennt sehr schnell zugrunde liegende Prinzipien“ zu treffen.

Dennoch ist weiter festzuhalten, dass die Checklistenitems des kognitiven Bereichs immer noch besser mit der Diagnose „Hochbegabung“ korrespondieren als die Fragen, die sich auf soziale Kompetenzen, Selbstständigkeit oder Perfektionismus beziehen. Diese tragen nicht

zur Unterscheidung hochbegabter und nicht hochbegabter Kinder und Jugendlicher bei.

Auch die Differenzierung nach verschiedenen Altersgruppen ändert nichts an diesem Befund, dass nichtkognitiven Merkmalen kein diagnostischer Wert zukommt. Allerdings stimmen die Urteile der Eltern mit Indikatoren der flüssigen bzw. Grundintelligenz bei jüngeren Kindern besser überein als bei älteren. Dies hängt möglicherweise mit der geringeren Bedeutung von Vor- und Detailwissen bei Problemlöseprozessen jüngerer Kinder im Vor- oder frühen Grundschulalter zusammen. Bei älteren Kindern finden sich korrespondierend hierzu relativ bessere Übereinstimmungen der Elternurteile mit Indikatoren kristallisierter Intelligenz, sichtbar an Wissen, Wortschatz und anderen Merkmalen (vgl. Denstädt, 2007). In der Diplomarbeit können weitere interessante Befunde zu Unterschieden zwischen den neueren Daten aus Rostock, Salzburg und München und der älteren Münchner Stichprobe nachgelesen werden (beispielsweise zu Merkmalen wie „Einfühlungsvermögen“, die in den beiden Datensätzen mit unterschiedlichem Vorzeichen mit Hochbegabung zusammenhängen). Diese Unterschiede könnten möglicherweise auch mit einer in den letzten Jahren verbesserten Aufklärung der Öffentlichkeit über Hochbegabung und dem damit verbundenen Zurückdrängen so mancher Klischees erklärt werden.

In Übereinstimmung mit den im vergangenen Jahr mitgeteilten Befunden zu den Vorstudien (Akten-Reanalyse; Perleth et al., 2000) kann somit festgehalten werden, dass die Ergebnisse manchen populären Annahmen widersprechen, die auch aus der Analyse von Einzelfällen gewonnen wurden. Die Befunde zeigen weiter deutlich, dass ohne empirische Forschung mit zufälligen oder repräsentativen Stichproben sich ein schiefes Bild zäh in der Öffentlichkeit festsetzen kann. Sicherlich wirft auch die hier präsentierte Studie eine Reihe von Methodenproblemen auf, die bei den untersuchten Stichproben und der Zusammenstellung der Checkliste beginnend, über die fehlende Kreuzvalidierung

bis hin zu einer etwas problematischen Zusammenfassung der Fähigkeitstests führt. Dennoch kann mit aller Vorsicht vorläufig gefolgert werden, dass der Einsatz von Eltern-Checklisten für diagnostische Urteile zur Hochbegabung nur wenig brauchbar ist. Hochbegabungsdiagnostik ist eben nicht „günstig“ zu haben.

PROF. DR. CHRISTOPH PERLETH

PROF. DR. FRANZIS PRECKEL

JULIANE DENSTÄDT

MAG. CLAUDIA LEITHNER

christoph.perleth@philfak.uni-rostock.de

preckel@uni-trier.de

Juliane.Denstaedt@web.de

claudia.leithner@begabtenzentrum.at

LITERATUR

- Buch, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (2), 53-61.
- Denstädt, J. (2007). Diagnostischer Nutzen von Elternchecklisten zur Erkennung von Hochbegabung. (Unveröff. Diplomarbeit). Trier: Universität Trier.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2000). Informationsquellen und Meßinstrumente. In K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. (2. Aufl.). (S. 96-216). Bern: Huber.
- Koch, A. (2006). Wie schätzen Eltern ihre Kinder im Grundschulalter ein? Untersuchungen mittels einer Hochbegabungscheckliste. (Unveröffentl. Staatsexamensarbeit). Rostock: Universität Rostock.
- Ortscheid, F. (2006). Zur Validität von Hochbegabungschecklisten. (Unveröffentl. Diplomarbeit). Kiel: Universität Kiel.
- Perleth, Ch. (o.J.). Grundlagenwissen der Diagnostik für Nicht-Psychologen. Internet: http://www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/Lehrmaterialien/Diagnostik/downloads/grundlagenwissen_diagnostik.pdf (6.12.07).
- Perleth, Ch., Preckel, F. und Leithner, C. (2006). Husten Hochbegabte häufiger? Oder: Eignen sich Checklisten für Eltern zur Diagnostik hochbegabter Kinder und Jugendlicher? *news&science*, 15, 27-30.
- Perleth, Ch., Schatz, T., & Mönks, F. J. (2000). Early indicators of high ability. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook for giftedness and talent* (pp. 297-316). Oxford: Pergamon.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (1971). *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). (S. 233- 245). Weinheim: Beltz.
- Urban, K. K. (1990). *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter*. Heidelberg: Schindele.



PERFEKTIONISMUS UND HOCHBEGABUNG

EIN ÜBERBLICK ZUM STAND DER FORSCHUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag untersucht das Phänomen des Perfektionismus. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwiefern Perfektionsstreben als ein allgemeines Merkmal von Hochbegabung verstanden werden kann. Im Ergebnis zeigt sich, dass dazu sehr unterschiedliche Befunde vorliegen, weshalb der in der Literatur immer wieder behauptete Zusammenhang relativiert werden muss. Als einer ausgewogenen Diskussion abträglich scheint ferner die Tatsache, dass Perfektionismus fast ausschließlich aus einem negativen Blickwinkel diskutiert wird. Zukünftig sollte die Aufmerksamkeit deshalb verstärkt auf die positiven Aspekte von Perfektionismus gelegt werden.

Leistungsorientierung und Perfektionismus genießen in unserer Gesellschaft hohe Wertschätzung. Im Bildungsbereich zeigt sich dies am deutlichsten im Paradigma der Best Practice, das in den letzten zehn Jahren einen ungeahnten Aufschwung erlebt hat (Moser & Tresch, 2003). In der Philosophie stellt der Perfektionismus eine ethische Theorie dar, welche die Selbstvervollkommnung des Menschen als sein höchstes Gut betrachtet (Rawls, 1975). Die radikalste Variante des Perfektionismus findet sich in Nietzsches (1981) Idee des Übermenschen. Er ist das souveräne Individuum, das weiß, dass es nur in einer seinem Wesen entsprechenden Lebensgestaltung sein persönliches Ziel verwirklichen kann. In der Pädagogischen Psychologie wird Perfektionismus verschiedentlich als Merkmal Hochbegabter bezeichnet (Fels, 1999). Perfektionismus gilt dabei als ungesundes Streben nach Vervollkommnung, das mit unrealistisch hohen Erwartungen an sich selbst einhergeht und deshalb mit sozio-emotionalen Entwicklungsproblemen verbunden ist (Adderholt-Elliot, 1987; Webb, 1995; Kreger Silverman, 1995; Baker et al., 1996). Auch in der Populärliteratur wird Perfektionismus ausschließlich negativ dargestellt. Dies zeigt sich in Titeln, wie „Die Perfektionismusfalle“ (Ruthe, 2003), „Wenn Perfektionismus zur Qual wird“ (Ramirez Basco, 2000) oder „Die Kunst, nicht ganz perfekt zu sein“ (Zöllner, 2001). Hat Alfred Adler (1975) somit Unrecht gehabt, wenn er das Streben nach Perfektionismus als grundlegenden und gesunden Teil des menschlichen Lebens bezeichnete? Und was ist mit den perfektionistischen

Leistungen von hochbegabten Menschen, wie Klee, Picasso, Mozart oder Roger Federer, Katharina Witt oder Ian Thorpe?

1. WAS IST PERFEKTIONISMUS?

Tatsächlich wird Perfektionismus im Spitzensport, in Kunst und Kultur fast ausnahmslos positiv und mit Vorbildfunktion konnotiert. Für die intellektuelle Welt trifft jedoch Gegenteiliges zu. Robert Musil beispielsweise gilt als klassischer Typ eines neurotischen Perfektionisten, dessen perfektionistisches Lebensideal sich in seinen Tagebüchern offenbart. Unmittelbar vor dem Abschluss des Bandes „Über die Dummheit“ schreibt er: „Obgleich ich nur wenige Seiten bis zum Ende des I. Bandes zu schreiben habe, hatte ich sofort das Gefühl: Da kommst du nie hinüber...“ (1983, S. 301). „Ich streiche und versuche es anders. Missfallen schleicht sich ein. Ich verliere die Linie des Ganzen. Ich bleibe an stilistischen Einzelheiten, Stellung von Haupt- und Nebensätzen und dergleichen hängen. Mutlosigkeit.“ (S. 304) Berühmt ist Musil dafür, dass er einzelne Kapitel bis zu zwanzigmal änderte, wobei dieser Arbeitsstil ihn notwendigerweise in Verstimmung führte: „Acht Tage lang gequält, und es ist nichts [...] Starke Depression.“ (S. 123) Diese Aufzeichnungen verweisen somit auf einen Zusammenhang zwischen Perfektionismus und Fehlanpassung. Da ist einerseits das Streben, einen hohen Exzellenzstand zu erreichen, und andererseits das Gefühl der Selbstüberforderung durch die Unmöglichkeit, unangemessenen eigenen oder externen Erwartungen zu genügen. Was jedoch ist Perfektionismus genau? Zwar wird er häufig als ungesundes Streben nach Vervollkommnung bezeichnet. Diese Definition macht aber nicht ersichtlich, inwiefern damit auch positive Komponenten verbunden sein können. Das grundlegende Problem des Perfektionismus-Konstruktes liegt somit in seiner Inkonsistenz. Dabei sind vor allem zwei Schlüsselunterschiede bedeutsam. Ein erster Unterschied betrifft die Uni- und Multidimensionalität. Perfektionismus gilt zum einen als eindimensionales, nur das Individuum betreffendes, zum anderen als komplexes, auch Umweltvariablen einbeziehendes Konstrukt. Der zweite Schlüsselunterschied wird in der Unterscheidung zwischen funktionalem und dysfunktionalem Perfektionismus sichtbar, der gesunde versus ungesunde, negative versus



positive Perfektionismusformen widerspiegelt (Parker, 1997; Flett et al., 2002; Rice & Mirzadeh, 2000). Als Korrelate von dysfunktionalem Perfektionismus gelten unrealistisch hohe Standards gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit, ein negativ ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept (Bransky, 1989; Hanses & Rost, 1998) sowie entwicklungshemmende Faktoren der Attribuierung (Ziegler & Heller, 2000). Sie gehen mit intensiver und grüblerischer Angst vor Misserfolg und Fehlern, dem Bedenken, andere zu enttäuschen sowie mit zwanghaftem Zweifeln an der eigenen Handlungsfähigkeit einher. Funktionaler Perfektionismus umfasst hingegen hohe, aber erreichbare personale Standards, eine Präferenz für Ordnung und Organisation sowie Gewissenhaftigkeit, Selbstzufriedenheit und Leistungsbereitschaft, um motivational positive Belohnungen zu erwerben. Dazu liegen auch einige Untersuchungen vor, die Zusammenhänge zwischen perfektionistischem Verhalten und leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen nachweisen (Chang, 2000; Dai, Moon & Feldhusen, 1998).

Diese Inkonsistenzen bilden sich auch in den Instrumenten ab, mit denen Perfektionismus gemessen wird. Bei der „Burns Perfection Scale“ (Burns, 1980) handelt es sich um einen 10 Items umfassenden, unidimensionalen Fragebogen, der ausschließlich auf Verhaltensweisen ausgerichtet ist, welche die eigene Person betreffen. Um die Erfassung perfektionistischer Kognition geht es beim „Perfectionism Cognition Inventory“ (PCI) von Flett et al. (1998). Dabei handelt es sich um eine eindimensionale, 20 Items umfassende, vierstufige Likertskala. Multidimensionaler Art sind Skalen von Frost et al. (1990) sowie von Hewitt und Flett (1991). Der Fragebogen von Frost et al. (1990) operationalisiert Perfektionismus anhand 35 Items in einer fünfstufigen Likertskala, welche den Subskalen für Fehlerängstlichkeit, persönliche Standards, elterliche Erwartungen, elterliche Kritik, Zweifel über die eigene Handlungsfähigkeit und Organisation zugeordnet werden und gleichzeitig einen Gesamtscore für Perfektionismus liefern. Die Subskalen zerfallen dabei in eine funktionale und dys-

funktionale Komponente. Inzwischen liegt eine deutsche Übersetzung von Altstötter-Gleich und Bergemann (2003) vor. Hewitt und Fletts Skala (1991) umfasst 45 Items, welche anhand einer siebenstufigen Likertskala den drei Skalen von selbstorientiertem, auf Dritte ausgerichteten und sozial-orientiertem Perfektionismus zugeordnet werden. Der selbstorientierte Perfektionismus fokussiert auf die eigenen hohen Standards, die sich eine Person selbst vorgibt und auf die Evaluation der eigenen Leistung gegenüber diesen Standards. Der auf Dritte ausgerichtete Perfektionismus wird definiert als unrealistisch hohe Erwartungen, die an bedeutsame Drittpersonen gestellt werden. Der sozial-orientierte Perfektionismus schließlich wird charakterisiert durch das Bedürfnis des Individuums, den hohen Ansprüchen anderer gerecht zu werden.

2. PERFEKTIONISMUS UND HOCHBEGABUNG

Vielleicht die am meisten Konfusion auslösende Frage ist die nach dem Zusammenhang von Perfektionismus und Hochbegabung. Hollingworth (1926) hat Perfektionismus erstmals als ein wesentliches Charakteristikum Hochbegabter bezeichnet. Auch in Termans Studie zeigten Hochbegabte höhere perfektionistische Tendenzen als durchschnittlich Begabte (Oden, 1968). Heute gilt der „Hang zum Perfektionismus“ als vorwiegend negativ konnotiertes Merkmal Hochbegabter (Kreger Silverman, 2000; Stapf, 2003), das in viele Checklisten zur Identifikation von Hochbegabung Eingang gefunden hat. Zahlreich sind auch die Fallstudien, welche solche Merkmale belegen (Kreger Silverman, 1999; Greenspon, 2006). Allerdings liegen nur wenige Untersuchungen vor, welche Perfektionismus bei Hochbegabten empirisch explorieren. Im Ergebnis verweisen sie auf die Existenz sehr unterschiedlicher Formen von Perfektionismus mit jeweils unterschiedlichen Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung.

Parker und Mills (1996) konnten in ihrer Studie mit 600 akademisch talentierten, zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern im Ver-

gleich zu einer 412 Schüler/innen umfassenden Kontrollgruppe kaum Unterschiede in der Ausprägung negativer Perfektionismus-Merkmale eruieren. Die Anteile an gesundem Perfektionismusstreben betrugen in beiden Gruppen zwischen 40 und 45 %. Ähnliche Erkenntnisse liefert die Studie von Parker und Stumpf (1995). Im Rahmen einer nationalen US-amerikanischen Längsschnittuntersuchung zur intellektuellen und psychosozialen Entwicklung („Longitudinal Developmental Study Talented Youth“) untersuchten sie funktionale und dysfunktionale Perfektionismus-Anteile bei intellektuell talentierten im Vergleich zu gleichaltrigen durchschnittlich begabten Jugendlichen. Dabei zeigten 41,7 % der Befragten Ansätze zu funktionalem und 25,5 % zu dysfunktionalem Perfektionismusstreben, während bei 32,8 % keine perfektionistischen Persönlichkeitsmerkmale festgestellt werden konnten. Insgesamt waren die Unterschiede in der Häufigkeit der einzelnen Typen zwischen beiden Gruppen lediglich zufällig. Auch die Studie von Siegle und Schuler (1999) mit 391 zwölf- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern aus Begabtenförderungsprogrammen fördert ähnliche Ergebnisse zu Tage, allerdings mit geschlechtsspezifischen Differenzen zu Ungunsten der Mädchen. Vor dem Hintergrund dieser mit Kontrollgruppen arbeitenden empirischen Studien scheint Perfektionismus somit – weder in dysfunktionaler noch in funktionaler Form – kein charakteristisches Merkmal hochbegabter Menschen zu sein. Andere Untersuchungen kommen zwar zu gegenteiligen Befunden, doch scheinen diese in erster Linie das Produkt methodologischer Unzulänglichkeiten zu sein. So basiert die Studie von Orange (1997), die von 356 hochbegabten sechzehnjährigen Schülerinnen und Schülern eines Begabtenförderungsprogramms lediglich 11 % mit gesundem Perfektionismusstreben eruieren konnte, auf einem willkürlich eingesetzten „Perfectionism Quiz“. Die Arbeit von Webb (1995), die gar einen Anteil von 80 % gesundem Perfektionismusstreben postuliert, entbehrt jeglicher empirischer Fundierung.

Von Interesse sind aber auch qualitative Annäherungen zum Konstrukt des Perfektio-

nismus, die im Rahmen von Ex-post-facto-Untersuchungen zu den Lebensverläufen herausragender Personen entstanden sind. Aber auch sie zeichnen sich durch heterogene Erkenntnisse aus. Neben Studien, welche das positive, internal motivierte Perfektionsstreben als Charakteristikum solcher Menschen bestätigen, weisen andere Studien die große Bedeutung des *elterlichen Perfektionismusstrebens* für den Berufs- und Lebenserfolg ihres Kindes nach. Zur ersten Gruppe gehören Roes (1952) Untersuchung über berühmte Wissenschaftler sowie die Fallstudien von Helson und Crutchfield (1970) oder von Ochse (1990). Sie weisen zwar ein durchgehend hohes Exzellenzstreben dieser Personen nach, das allerdings mit ausgeprägter Konzentrationsfähigkeit, hoher Risikobereitschaft und Introversion einhergeht, d. h. mit der Fähigkeit, in hohem Maße Einsamkeit, aber auch Niederlagen ertragen und Fehlschläge in Kauf nehmen zu können. Zur zweiten Gruppe gehören Studien von Bloom (1985) zu den Lebensverläufen von leistungs-

exzellenten Personen in Mathematik, Neurologie, Klavier, Bildhauerei und Schwimmen, von Simonton (1984) zu klassischen Komponisten oder von Ludwig (1995) zu berühmten Menschen und ihrer psychischen Stabilität. Im Wesentlichen kommen diese Untersuchungen zum Schluss, dass der berufliche Erfolg überdurchschnittlich begabter Jugendlicher weniger das Ergebnis ihrer motivationalen Prozesse als das Verdienst des Perfektionsstrebens ihrer Eltern sei, das vor allem darin bestanden habe, dem Kind ein geeignetes Umfeld anzubieten und es entsprechend immer wieder neu zu motivieren. Verschiedentlich werden auch Bezüge zwischen Minderleistung und Perfektionismus hergestellt. Theoretische Abhandlungen findet man bei Whitmore (1980), DeLisle (1990), Adderholt-Elliott (1991) oder Pyryt und Mendaglio (1994), empirische Studien bei Colangelo et al. (1993), Parker (1997), Flett et al. (1998), Brown et al. (1999) oder Speirs (2004). Im Wesentlichen verstehen sie Minderleistung *als Folge* eines ausgeprägten dysfunktionalen Perfektionismusstrebens, das sich in einer wenig herausfordernden und kaum auf die individuellen Vorkenntnisse der Schüler/innen ausgerichteten Unterrichtsorganisation entwickelt. Weil Underachiever überzufällig häufig ihre Misserfolge internal erklären, zeigen sie bei Konfrontation mit Fehlern oder bei intellektuellen Herausforderungen eine deutliche Tendenz zu Perfektionismus. Dieses Verhalten orientiert sich jedoch stark an anderen Personen und ihren Reaktionen, weshalb es mit der Angst einhergeht, anderen nicht zu genügen und etwas falsch zu machen. Minderleistung, die sich in Arbeitsaufschub, Passivität und Apathie artikuliert, wird deshalb zu einer mühsamen Vermeidungstaktik, um Chancen nicht wahrnehmen zu müssen.

3. DISKUSSION UND AUSBLICK

Im Gegensatz zur populärwissenschaftlichen Literatur, die Perfektionismus facettenreich abhandelt und praktische Tipps liefert, wie man mit Perfektionsansprüchen umgehen kann, steckt das forschungsbasierte Wissen noch in den Kinderschuhen. Deshalb musste

auch in diesem Aufsatz eine definitive Antwort auf die Frage ausbleiben, inwiefern ein positives oder negatives Perfektionsstreben ein allgemeines Merkmal von Hochbegabung darstellt. Die zurzeit verfügbaren Studien entbehren noch eindeutiger empirischer Evidenz.

Dass exakte Antworten nicht vorliegen, hat aber auch mit der kulturellen Bestimmung von Perfektionismus und den gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen zu tun. Sie bestimmen, inwiefern Perfektionismus in einem Bereich wertgeschätzt und in einem anderen Bereich verachtet wird. Entsprechend wird perfektionistisches Verhalten ermutigt oder pathologisiert. In unserer Gesellschaft werden sportliche und musische Höchstleistungen besonders wertgeschätzt, und es wird erwartet, dass Weltklassemportler/-innen, -musiker/-innen oder -künstler/-innen jeden Tag viele Stunden hart trainieren und üben und nur deshalb eine internationale Spitzenposition erreichen. Solche Verhaltensweisen stehen deshalb für einen „gesunden“ Perfektionismus. Andererseits etikettieren wir das intellektuelle Interesse einer Schülerin/eines Schülers, die/der viel Zeit und Energie für Mathematik, Naturwissenschaften oder Literatur verwendet, zwar auch als perfektionistisches Verhalten, doch sind wir ebenso schnell bereit, es mit einem als neurotisch konnotierten Strebbvorwurf zu belegen.

Es gibt somit eine Menge Fragen, die bislang weder theoretisch noch empirisch beantwortet worden sind. Aus erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel wären Kenntnisse zur Entwicklungsrichtung von Perfektionismus wichtig, d. h. ob sich perfektionistisches Verhalten im Entwicklungsverlauf stabilisiert, minimiert oder verstärkt und welche Anteile der Familie, der Schule oder dem Geschlecht zukommen. Vor allem jedoch wären breiter abgestützte empirische Befunde zur Frage erwünscht, ob die Anteile unterschiedlicher Perfektionismustypen bei durchschnittlich und hoch begabten Kindern und Jugendlichen gleichermaßen verbreitet sind oder ob sich Unterschiede erkennen lassen. Aus den wenigen vorliegenden empirischen Untersuchungen wissen wir bislang



Foto: Jorge Delgado

lediglich, dass die Prädisposition Hochbegabter für psychopathologische Symptome eher gering ist. Solche Befunde sind jedoch konträr zu den Erwartungen und den jeweils in den Checklisten aufgeführten Merkmalen.

Mit Blick auf Begabungsforschung und Begabtenförderung steht die Diskussion zur Frage aus, unter welchen Bedingungen und in welcher Ausprägung Perfektionismus für Hochbegabte entwicklungsförderlich ist. Was bedeutet beispielsweise die Aussage, Exzellenzstreben sei dann ungesund, wenn es „unrealistisch hoch“ sei? Sicher ist zumindest, dass die Bestimmung, ob Ziele „realistischer“ oder „unrealistischer“ respektive „gesunder“ oder „neurotischer“ Natur sind, relativ schwierig ist. Denn es stellt sich genauso die Frage, ob nicht auch erreichbare Ziele ungesund sein können, wenn sie zu wenig herausfordernd, zu stark außengesteuert oder gar zwanghaft sind.

PROF. DR. MARGRIT STAMM

Universität Fribourg

margrit.stamm@unifr.ch

 perso.unifr.ch/margrit.stamm/

LITERATUR

- Adderholt-Elliott, M. R. (1987): *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis: Free Spirit.
- Adderholt-Elliott, M. R. (1991): *Perfectionism and the gifted adolescent*. In: M. Bierley/J. Genshaft (Eds.): *Understanding the gifted adolescents: Educational, developmental and multicultural issues* (pp. 65-75): New York: Teachers College Press.
- Adler, A. (1975): *Die neurotische Disposition*. In: H. L. Anbacher & R. Anbacher (Hrsg.): *Alfred Adlers Individualpsychologie* (S. 239-266). Basel: Reinhardt.
- Altstötter-Gleich, C. & Bergemann, N. (2003): *Funktionale und dysfunktionale Aspekte des Perfektionismus*. 7. Arbeitstagung Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik. Halle.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997): *Schools as caring communities: A relational approach to school reform*. *School Psychology Review*, 26, pp. 586-602.
- Bloom, B. S. (1985): *Generalizations about talent development*. In: B. S. Bloom (Ed.): *Developing talent in young people* (pp. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Bransky, P. S. (1989): *Academic perfectionism in intellectually gifted adolescents: The roles of attribution, response to failure, and irrational beliefs*. Unpublished doctoral dissertation. University of Kansas, Lawrence.
- Brown, E., Heimberg, R., Frost, R., Makris, G., Juster, H. & Leung, A. (1999): *Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions, and performance in the classroom*. In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 18, pp. 98-120.
- Burns, D. D. (1980): *The perfectionist's script for self-defeat*. In: *Psychology Today*, pp. 70-76.
- Chang, E. C. (2000): *Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults*. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 47, I. 1, pp. 18-26.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. (1993): *A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers*. In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 37, pp. 155-160.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998): *Achievement motivation of gifted students: A social cognitive perspective*. In: *Educational Psychologist*, Vol. 33, I. 2/3, pp. 45-63.
- DeLisle, J. R. (1990): *The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth*. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 13, pp. 212-228.
- Fels, C. (1999): *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bern: Haupt.
- Flett, G. L., Hewitt, O. J. M. & McDonald, S. (2002): *Perfectionism in children and their parents: a developmental analysis*. In: G. L. Flett et al. (Eds.): *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 89-132): Washington DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. & Gray, L. (1998): *Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 75, I. 5, pp. 1363-1381.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990): *The dimensions of perfectionism*. In: *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 14, pp. 449-468.
- Greenspon, T. (2006): *Freeing our families from perfectionism*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hanses, P. & Rost, D. (1998): *Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever?* In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Bd. 12, H.1, S. 5-71.
- Helson, R. & Crutchfield, R. S. (1970): *Creative types in mathematics*. In: *Journal of Personality*, Vol. 36, pp. 177-197.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991): *Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, pp. 456-470.
- Hollingworth, L. S. (1926): *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: MacMillan.
- Kreger Silverman, L. (1999): *Perfectionism*. In: *Gifted Education International*, Vol. 13, I. 3, pp.216-225.
- Kreger Silverman, L. (2000): *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Ludwig, A. M. (1995): *The price of greatness. Resolving the creativity and madness controversy*. New York: Guilford.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Musil, R. (1983): *Tagebücher*. Reinbek: Rowohlt.
- Nietzsche, F. (1981): *Also sprach Zarathustra: ein Buch für Alle und Keinen*. Stuttgart: Kröner.
- Ochse, R. (1990): *Before the gates of excellence: Determinants of creative genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oden, M. (1968): *A forty year follow-up of giftedness: Fulfillment and unfulfillment*. In: *Genetic Psychology Monographs*, Vol. 77, pp. 71-86.
- Orange, C. (1997): *Gifted students and perfectionism*. In: *Roeper Review*, Vol. 20, pp. 39-41.
- Parker, W. D. (1997): *An empirical typology of*

perfectionism in academically talented children. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 32, pp. 545-562.

- Parker, W. D. & Mills, C. (1996): The incidence of perfectionism in gifted students. In: *Gifted Child Quarterly*, Vol. 42, pp. 29-38.
- Parker, W. D. & Stumpf, H. (1995): An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented students. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 13, pp. 372-383.
- Pyryt, M. C. & Mendaglio, S. (1994): The Multidimensional Self-Concept: A Comparison of gifted and average-ability adolescents. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 17, pp. 299-305.
- Ramirez Basco, M. (2000): Wenn Perfektionismus zur Qual wird. So befreien Sie sich von zu hohen Ansprüchen. München: Moderne Verlagsgesellschaft.
- Rawls, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rice, K. G. & Mirzadeh, S. A. (2000): Perfectionism, attachment, and adjustment In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 47, I. 2, pp. 238-250.
- Roe, A. (1952): The making of a scientist. New York: Dodd, Mead/Co.
- Ruthe, R. (2003): Die Perfektionismusfalle. Moers: Brendow.
- Siegle, D. & Schuler, P. A. (1999): Perfectionism differences in gifted middle school students. In: *Rooper Review*, Vol. 23, I. 1, pp. 39-44.
- Simonton, D. K. (1984): Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries. Cambridge: Harvard University Press.
- Speirs, K. L. (2004): Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 27, I. 4, pp. 311-335.
- Stapf, A. (2003): Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München: Beck.
- Webb, J. (1995): Nurturing the social-emotional development of gifted children. In: *Teaching Exceptional Children*, pp. 76-77.
- Whitmore, J. R. (1980): Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allen/Bacon.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000): Approach and avoidance motivation as Predictors of Achievement Behavior in Physics Instructions among Mildly and highly gifted 8th grade students. In: *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 23, pp. 343-359.
- Zöllner, U. (2001): Die Kunst, nicht ganz perfekt zu sein. Stuttgart: Kreuz.



Foto: istockphoto.com

TALENTE INNERGEBIRG

FÖRDERUNG HOCHBEGABTER IN DEN GEBIRGSGAUEN

Das Bedürfnis nach spannendem Bildungsangebot für (hoch)begabte Kinder und Jugendliche war der Ausgangspunkt für die Gründung des Vereins Talente Innergebirg im Frühjahr 2007. 2 bis 3 % der Bevölkerung sind hochbegabt – das sind in den Salzburger Gebirgsgauen immerhin rund 4.500 Menschen. So leben im Pinzgau und Pongau ca. je 2000, im Lungau ca. 500 Hochbegabte, darunter viele Kinder und Jugendliche, die abseits des städtischen Bildungsangebotes oft zu wenig Möglichkeiten einer gezielten Förderung finden.

4500 HOCHBEGABTE INNERGEBIRG ABSEITS DES STÄDTISCHEN BILDUNGSANGEBOTS

Engagierte Eltern haben sich daher mit der Koordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung im Pinzgau und Lungau, Dipl.-Päd. Johanna Wallner, zusammengeschlossen, um Kinder und Jugendliche mit besonderem intellektuellem Potenzial zu erkennen, Verständnis für ihre speziellen Bedürfnisse zu schaffen und Strukturen für eine optimale Förderung zu installieren.

BILDUNGSANGEBOT UND FÖRDERSTRUKTUREN SCHAFFEN

„Wir wollen Anlaufstelle sein und den Eltern (hoch)begabter Kinder mit Rat und Tat zu Seite stehen“, meint Klaudia Unterweger, Obfrau des Vereins. Neben dem Informations- und Erfahrungsaustausch für Eltern und Lehrer/innen, der Interessensvertretung und Öffentlichkeitsarbeit, werden außerschulische Kurse und Aktivitäten für begabte Kinder abgehalten mit dem Ziel, ein vielfältiges Bildungsangebot in den Gebirgsgauen zu etablieren.

AUßERSCHULISCHE AKTIVITÄTEN

Laufende Kurse, wie ein Schachkurs in Zell am See, werden ebenso abgehalten wie Semesterkurse, z. B. eine mathematische Rätseljagd (2006/07) oder Einzelprojekte wie ein Radioworkshop mit der Radiofabrik Salzburg, in dem Kinder nach einem theoretischen Einschulungskurs ihre eigene Radiosendung gestalteten. In Planung sind regelmäßige Vorträge über spannende wissenschaftliche und wirtschaftliche Themen und weitere Workshops. Die Zusammenarbeit mit den regionalen Bildungsinstitutionen und Entscheidungsträgern im Schulbereich ist ein weiterer Schwerpunkt der Vereinstätigkeit. Daneben gilt es, Sponsoren zu finden, um die Kosten dieser Aktivitäten zu finanzieren.

KINDERUNI 2007 IN ZELL AM SEE – ZUGANG ZU UNIVERSITÄREM LERNEN

Dem Nachwuchs Innergebirg den Zugang zu universitärem Lernen zu ermöglichen, war die Idee der Kinderuni 2007, die am 15. und 16. Juni 2007 von Talente Innergebirg gemeinsam mit dem Kinderbüro der Universität Salzburg am Gymnasium in Zell am See organisiert wurde. Dass Wissen Spaß macht und spannend sein kann, hat die Kinderuni in Salzburg bereits in den letzten Jahren bewiesen. Heuer war nun erstmals der Pinzgau Veranstaltungsort.

DURCHSCHLAGENDER ERFOLG

200 Kinder nahmen an der beliebten Veranstaltung teil. Bereits nach der ersten halben Stunde der einwöchigen Anmeldefrist waren alle Workshops ausgebucht, die Hälfte der Vorlesungen war nach dem ersten Tag voll belegt. „Kinderunis gibt es auch in anderen Bundesländern, aber die Idee, sie wirklich zu den Kindern abseits der Hochschulen ‚hinzutragen‘, ist wohl erstmalig“, betonte Dekan Univ.-Prof. Dr. Urs Baumann von der Universität Salzburg.



EIN BUNTES UNI-PROGRAMM

Die Kinder erwartete ein buntes Programm, das einen ersten Einblick in studentisches Lernen bot. Neben Vorlesungen wurden auch Workshops angeboten, sodass wissenschaftliches Arbeiten nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Veranschaulichung durch Experimente kennengelernt werden konnte.

Hochkarätige Wissenschaftler/innen der Universität Salzburg verstanden es, die Neugier der Kinder zu wecken, und beantworteten ihre lebhaften Fragen. Das Leben von abenteuerlichen Ritterinnen und Rittern, Geschichten über Burgen und orientalische Musik standen ebenso auf dem Programm wie die Fragen, wie man auf Tonplatten schreiben kann, warum Salzburg eigentlich eine Insel ist und ob wir wirklich vom Affen abstammen.

Der durchschlagende Erfolg dieser ersten großen Veranstaltung hat uns gezeigt, dass das Angebot nicht nur angenommen, sondern dringend gebraucht wird und dass wir auf dem richtigen Weg sind“, meint Klaudia Unterweger.

MAG. SIGRID PETSCHKO-JENEWEIN
Talente Innergebirg: Obfrau Stellvertreterin
petschko-pr@speed-tiscali.at



Foto v. l. n. r.: Prof. Mag. Herbert Gimpl (Präsident des Landesschulrates Salzburg), Mag. Rosa Lohfeyer (Nationalratsabgeordnete), Univ.-Prof. Dr. Urs Baumann (Dekan Universität Salzburg), Mag. Rainer Hochhold (Direktor Gymnasium Zell am See), Dr. Georg Maltschnig (Bgm. Zell am See), Sonja Ottenbacher (Bgm. Stuhlfelden), Klaus Burmann (Bezirksschulinspektor) mit Kinderuni-Studentinnen und -Studenten

VISIONEN LEBEN

TIBI – THOMASIANUM ALS TEIL DER NEUEN KIRCHLICHEN PH WIEN

GEMEINSAM AUF DEM WEG IN EINE NEUE LERNKULTUR

Wer heute zum Thema „Bildungspolitik“ nachdenkt, kommt um den Begriff „**Bildungsgerechtigkeit**“ nicht herum: Wie können im schulischen Kontext für möglichst viele Schüler/innen optimale Chancen erreicht werden? Durch Jahrzehnte hindurch ortete man dabei eine vermeintliche Inkompatibilität von **Begabtenförderung** einerseits und vielen Suchbewegungen nach der zitierten Bildungsgerechtigkeit andererseits.

TIBI – DAS THOMASIANUM

Das Institut **TIBI** (**Thomasianum**, Institut für **B**egabtenförderung und **B**egabungsforschung, Integrative Initiativen) wurde im Rahmen des PI der Erzdiözese Wien 2004 als Ausbildungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtung gegründet.

Sein Name „Thomasianum“ ist eine Hommage an den großen mittelalterlichen Theologen und Philosophen Thomas von Aquin. TIBI steht seit September 2007 unter einer neuen Leitung und trägt als geförderte Initiative der Erzdiözese Wien durch seine Angebote für Schüler/innen, Eltern und Lehrende in besonderer Weise dazu bei, dass jeder Schülerin/jedem Schüler im Bildungsprozess in bestmöglicher Weise das zuteil wird, was sie/er zur Entwicklung und Entfaltung ihrer/seiner individuellen Anlagen und Fähigkeiten braucht.

BEGABUNGSFÖRDERUNG ALS PÄDAGOGISCHE GRUND- HALTUNG – EINE VISION

In der Schule des 21. Jahrhunderts stellen Begabungs- und Begabtenförderung in einem breiten Spektrum Grundpfeiler jeder unterrichtlichen Tätigkeit dar, vom Kindergarten und vom frühen Vorschulalter bis zu den und sogar über die Abschlussklassen der jeweiligen Schularten hinaus. Diese pädagogische Herausforderung greifen die Mitarbeiter/innen von TIBI, die aus dem wissenschaftlichen Bereich, der pädagogischen Praxis und dem psychologisch-therapeutischen Arbeitsfeld kommen, auf. Einen Schwerpunkt der Tätigkeit bildet die Durchführung der **ECHA-Kurse**, wobei gerade durch den Ausbildungslehrgang für **Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen** (den erster Zertifikatslehr-

gang in Österreich gemeinsam mit der Universität Münster) neue und ganzheitliche Aspekte der Begabtenförderung bewusst gemacht werden. Im laufenden **schulartenübergreifenden ECHA-Lehrgang** bildet die Frage der optimalen Betreuung und Begleitung der Schüler/innen an den Nahtstellen ein weiteres Schlüsselthema.

Durch die Angebote von TIBI werden nicht nur Hochbegabte in besonderer Weise gefördert, sondern es wird Bedacht darauf gelegt, dass ihr Potenzial **gemeinschaftsfördernd** eingesetzt wird. Nicht nur intellektuelle Begabungen, die später einmal auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, sollen im Blickpunkt des pädagogischen Handelns stehen, sondern auch solche im Bereich des Sozialen, des Musisch-Kreativen und des Philosophischen.

Wie können all die verschiedenen Begabungen **wert- und gemeinwohlorientiert** so gefördert werden, dass nicht nur das TIBI, das „Für dich“, sondern auch das NOBIS, das „Für uns“ zum Tragen kommt?

DIE RELIGIÖS-ETHISCH-PHILOSOPHISCHE DIMENSION VON BILDUNG

Eine umfassende und ganzheitliche Begabungsförderung im Sinne von TIBI – Thomasianum nimmt, über alle konfessionellen Grenzen hinweg, auch die religiös-ethisch-philosophische Dimension von Bildung und daher auch von Begabtenförderung in den Blick. Die Sehnsucht des Menschen nach Sinn, die Entwicklung von Visionen, das Bedürfnis, sein Leben in einen größeren und zielgerichteten Zusammenhang zu stellen, die Suche nach gültiger Wertorientierung und Tragfähigkeit gehören zum Wesen des Menschen.

Erst in jüngster Zeit beginnt sich in der Begabungsforschung eine Sensibilität dafür zu entwickeln, dass sich das Gesamtbild menschlicher Existenz dann umfassend darstellen kann, wenn auch diese „**spirituelle Intelligenz**“ Beachtung findet.

PROFILBILDUNG AN DER KIRCHLICHEN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE IN WIEN

All die Erfahrungen und Initiativen, die bislang im Rahmen von TIBI – Thomasianum gemacht und gesetzt wurden, fließen seit Oktober 2007 in das Profil der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien ein. In der **Aus-, Fort- und Weiterbildung** finden die Dimensionen von Begabungs- und Begabtenförderung durch die Agenden eines strategischen Instituts, aber auch durch ein **Kompetenzzentrum** ihre Ausprägung. Dabei erhalten die Leistungen besonders begabter Kinder in gleichen Maßen Zuwendung, Respekt und Auseinandersetzung, wie die behinderter Kinder.

Eine gezielte Bildungsarbeit mit dem Anspruch auf individuelle Förderung, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse aller Schüler/innen gerichtet ist, setzt spezifische Kenntnisse voraus, die über ein umfassendes Aus- und Weiterbildungsangebot (SCHILF, Module, Lehrgänge) gewährleistet werden. Aufgabe des Kompetenzzentrums zur „Begabungsförderung“ ist es, Schwerpunkt Kompetenzen zum Themenbereich „Begabungsförderung“ zu bündeln und eine Vernetzung aller relevanten Ebenen von Aus-, Fort-, Weiterbildung und Forschung grundzulegen. Das Kompetenzzentrum versteht sich somit als ein interdisziplinäres strategisches Zentrum, eine Schnittstelle in der **Kommunikation des Themenbereichs „Begabungen“** nach innen und außen.

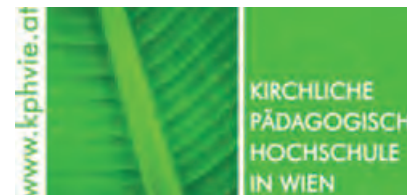
Der anspruchsvolle Ansatz von Begabtenförderung mit seiner ethischen Grundsatzkompetenz, die in Europa und in der Welt von morgen eine der gefragtesten Kompetenzen sein wird (müssen), wird auch an der Hochschule, wie an jeder Schule, von einem Leben: vom Zusammenwirken von Pädagoginnen/Pädagogen und Wissenschaftler/innen aller Fachgruppen, das sich am christlichen Menschenbild orientiert:



Foto: Jaime Duplass

„Du bist so, wie du bist, für uns wichtig und wertvoll.“

(Hans-Joachim Gardyan)



KONTAKTE UND WEITERE INFORMATIONEN:

TIBI Leitungsteam:

Mag. Wolfgang Huber
wolfgang.huber@theresianum.at
FI Mag. Andrea Pinz
a.pinz@edw.or.at

Kompetenzzentrum an der KPH

Leitung: Mag. Dr. Rita Humer

ANDREA PINZ

rita.humer@kphvie.at

a.pinz@edw.or.at

rita.humer@kphvie.at



MATHEMATIK-OLYMPIADE

BERICHT VON DER 48. INTERNATIONALEN MATHEMATIKOLYMPIADE IN HANOI, VIETNAM



Foto: Georg Heise

Das österreichische Team nach der Preisverleihung: (v. l. n. r.)

Deputy Leader Heinz Gstöttner, Betreuerin Chi, Fabian Mayrhuber (Bronze), Sara Kropf, Peter Gila (Bronze), Yimin Ge (Silber), Georg Heise, Philipp Schönbauer (Bronze) und Leader Robert Geretschläger.

Zum bereits achten Mal nahm ich in diesem Jahr an einer Internationalen Mathematikolympiade (IMO) teil, aber zum ersten Mal in der Rolle des Team Leaders. Von 2000 bis 2005 war ich als Deputy Leader jeweils für die direkte Schüler/innenbetreuung verantwortlich und im vergangenen Jahr hatte ich die Ehre als Mitglied des fünfköpfigen Aufgabenkomitees für die Erstellung der „Short List“¹ mit verantwortlich zu sein.

Einen besonderen Reiz bildete bei dieser IMO der Ort des Geschehens, nämlich die Sozialistische Republik Vietnam. Man konnte sich schon im Vorfeld fragen, wie sich die etwas exotisch anmutende Lokalität wohl auswirken würde. IMOs laufen ja immer nach dem gleichen Muster ab, und es ist oft gar nicht ohne Weiteres während des Geschehens erkennbar, wo man sich eigentlich befindet. Wie würde das wohl heuer sein?

Es stellte sich zunächst einmal heraus, dass die 48. IMO offensichtlich für den Staat Vietnam von höchster Priorität war. Dies war an vielen Details zu sehen: Sowohl die Eröffnungszeremonie als auch die Abschlusszeremonie fanden unter Teilnahme höchster politischer Funktionäre (Premierminister, Präsident, Unterrichtsminister) statt und wurden auch live im staatlichen Fernsehen übertragen. Alle Nachrichtensendungen des nationalen Fernsehens berichteten darüber ausführlich, sogar ein Interview mit dem öster-

reichischen Deputy Leader, Heinrich Gstöttner, wurde ausgestrahlt. Ein derart großes öffentliches Interesse ist man von den IMO Veranstalterländern üblicherweise nicht gewöhnt.

Alle Zeremonien, die Abschlussfeier und der Wettbewerb selbst fanden im erst vor einigen Monaten fertig gestellten riesigen, neuen Kongresszentrum Hanois statt. Besonders auffällig waren auch die vielen IMO-Banner in Englisch und Vietnamesisch, überall dort, wo sich eventuell IMO-Teilnehmer/innen aufhalten könnten. In Summe muss es Hunderte davon gegeben haben, die aber am Abflugtag schon fast alle wieder entfernt und durch neue Banner zum bevorstehenden ASEAN-Gipfel ersetzt worden waren. Man konnte sich jedenfalls in diesen Tagen kaum in Hanoi aufhalten, ohne die Internationale Mathematikolympiade zur Kenntnis zu nehmen.

SHORT LIST, JURY UND LAGERKOLLER

Nach Ankunft im Hotel war das Wichtigste zunächst, die Aufgaben der Short List zusammenzustellen. Wie üblich wurden diese am ersten Tag noch ohne Lösungen ausgegeben, was eine realistische Einschätzung des jeweiligen Schwierigkeitsgrades wesentlich erleichterte. Am zweiten Tag wurden dann die Aufgaben mit Lösungen ausgeteilt, und es gab unter den Leaders ein internes Rennen, möglichst viele vor Erhalt der Lösungen zu knacken. Bemerkenswert in diesem Jahr: Fünf der für die Short List ausgewählten Aufgaben wurden von Österreich vorgeschlagen, nämlich von erfolgreichen ehemaligen österreichischen IMO-Teilnehmern.

Die nächsten Tage waren dicht verplant mit Jurysitzungen, wobei es galt, die Aufgaben zuerst auszuwählen, dann eine offizielle englischsprachige Version zu formulieren, diese dann in offizielle Versionen in den übrigen offiziellen Sprachen der IMO (Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch) und schließlich in allen übrigen Sprachen zu übersetzen.

Ein ungewöhnlicher Aspekt der IMO in Vietnam war die vorgeschriebene Klausur. Es scheint in diesem Land eine nationale Vorschrift für derartige Wettbewerbe zu geben, wonach bis zum Wettbewerb niemand das Hotelgelände verlassen darf. Dies drohte schon am zweiten Tag einige Leute „in den Wahnsinn zu treiben“, und es gab schon zu diesem Zeitpunkt einige interessante Geschichten zu hören. So soll etwa ein Leader, als er in die neben dem Hotel liegende Bank zum Geldwechseln gehen wollte, von einem bewaffneten Wachmann begleitet worden sein. Eine andere Teilnehmerin hatte Schwierigkeiten, weil sie beim Besuch des Schwimmbeckens, das sich zwar auf dem Hotelgelände, aber vor der Tür im Freien befand, ihre umzuhängende Legitimation nicht mitgenommen hatte. Sie wurde – trotz Vorweisens ihres Zimmerschlüssels – erst nach langer Diskussion in das Gebäude zurückgelassen. Aufgrund dieser Vorfälle stellte eine Leaderin den Antrag, zumindest Spaziergänge in Gruppen im Freien zuzulassen. Dies wurde sofort mit dem Hinweis abgeschmettert, es stünde dem Chef der Jury nicht zu, dies zu erlauben, da es sich um eine nationale Regel handle. Da sich eine „ Eskalation des Lagerkollers“ bei so manchem abgezeichnete, wurde am nächsten Tag der Ausgang doch etwas erleichtert. Wir durften nun in Gruppen von mindestens fünf Personen hinaus ins Freie, wenn keine Jurysitzung stattfand, wir schriftlich die Namen festhielten, uns bei den Wachposten abmeldeten, immer in der Gruppe blieben und gemeinsam wieder bis spätestens 9 Uhr abends zurückkamen. Die große Rebellion blieb also aus.

DER BEWERB

Bei der Eröffnungszeremonie in Hanoi fiel „Austria“ nicht nur als eines der ersten Länder beim Aufmarsch auf der Bühne auf, sondern vor allem durch einen vorbildlich getanzten Wiener Walzer, der von Sara Kropf und Peter Gila auf die Bühne gezaubert wurde, während der Rest der Mannschaft die österreichische Fahne über die Bühne trug. Diese Bilder waren in den nächsten Tagen noch oft im vietnamesischen Fernsehen zu bewundern.

¹ Für Leser/innen, die nicht so sehr mit der Organisationsstruktur der IMO vertraut sind: Alle teilnehmenden Länder sind aufgefordert, im Vorfeld der IMO geeignete Aufgaben vorzuschlagen. Von den über 100 üblicherweise vorgeschlagenen Aufgaben werden etwa 30 für die Short List ausgewählt. Diese Short List wird dann der Jury, bestehend aus den Leiterinnen und Leitern der nationalen Delegationen, vorgelegt. Die Jury beschließt dann aus dieser Sammlung diejenigen 6 Aufgaben, die tatsächlich im Wettbewerb verwendet werden.

Am nächsten Tag begann der eigentliche Wettbewerb. Während die Schüler/innen mit rauchenden Köpfen mathematische Beweise strukturierten, durfte die Jury eine kurze Dschunkenfahrt in der Ha Long Bay genießen. Am zweiten Wettbewerbstag kamen die Deputy Leaders zum Leaderquartier und die Zeit der Korrektur konnte beginnen. Während die Schüler/innen in den nächsten Tagen mehrere interessante touristische Ausflüge machen durften, oblag es nun uns, die Schüler/innenarbeiten zu beurteilen.

Die gesamte österreichische Mannschaft (vier Schüler/innen davon mit IMO-Erfahrung) hatte sich gut auf die Olympiade vorbereitet. Das Ergebnis war ähnlich dem der letzten beiden Jahre. Mit 80 Punkten belegte Österreich in der inoffiziellen Länderreihung den 42. Platz. Zum Vergleich: Die ersten fünf Plätze belegten Russland mit 184 Punkten, China mit 181, Vietnam und Südkorea mit jeweils 168 und die USA mit 155. Nach einigen Jahren Pause gab es wieder eine Silbermedaille für Österreich durch Yimin Ge, und Bronzemedallien errangen jeweils Peter Gila, Fabian Mayrhuber und Philipp Schönbauer. Georg Heise und Sara Kropf konnten sich trotz guter Ideen leider nicht in den Medaillenrängen platzieren (Bronze gab es für mindestens 14 Punkte, Silber für mindestens 21 und Gold für mindestens 29 Punkte).

ZUM ABSCHLUSS NOCH EINIGE RELEVANTE ZAHLEN

In diesem Jahr nahmen 510 Schüler/innen aus 93 verschiedenen Ländern teil; beide Zahlen sind neue Rekordmarken. Aufgabe 6 der heurigen IMO war statistisch die schwerste Aufgabe der bisherigen IMO-Geschichte mit durchschnittlich 0,021 Punkten je Teilnehmer/in, und sie löst in dieser Rolle die Aufgabe 6 des Vorjahres ab.

Weitere Statistiken und Informationen der heurigen IMO finden Sie unter: www.imo2007.edu.vn/index.htm. 🖱

Die offizielle Website der IMO ist: www.imo-official.org 🖱
Von den slowenischen Veranstaltern der IMO 2006 verwaltet, bringt sie künftig die gesamte Geschichte der IMO (Aufgaben, Ergebnisse etc.).

Die 49. IMO findet vom 10.-22. Juli 2008 in Madrid statt und die 50. Jubiläums-IMO 2009 in Bremen.

Informationen über die Österreichische Mathematikolympiade unter: www.oemo.at 🖱

Hier finden Sie Trainingsaufgaben, Aufgaben aus den Wettbewerben der letzten Jahre, Ergebnislisten und Hinweise für Schüler/innen, die sich für eine Teilnahme an mathematischen Wettbewerben interes-



sieren. Auch eine Liste der österreichischen Schulen, in denen derzeit Mathematikolympiadevorbereitungskurse stattfinden, kann man dort einsehen.

ROBERT GERETSCHLÄGER

BRG Keplerstraße 1, Graz

robert.geretschlaeger@brgkepler.at

IM FOLGENDEN BERICHTET DIE SCHÜLERIN SARA KROPF VON EINIGEN EINDRÜCKEN BEI DER IMO:

Auffallend waren in unserem Hotel die vielen Wachleute, allerdings hatten wir sehr wohl die Möglichkeit zu Spaziergängen in der näheren Umgebung – wenn auch nur in Begleitung unseres vietnamesischen Guides. Jedes Team hatte einen Guide, der dafür zuständig war, dass die Schüler/innen zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort waren, keinem etwas passierte, und die/der übersetzte, falls wir etwas einkaufen gehen wollten und das Vietnamesisch von Peter Gila nicht mehr ausreichte. (Er hatte sehr erfolgreich gelernt und konnte so ziemlich alles Notwendige, wie Mineralwasser und Souvenirs, selbstständig einkaufen).

Eine weitere interessante Erfahrung war es, Hundefleisch zu kosten. Wir sechs Schüler/innen aus Österreich beschlossen: „Wenn wir schon einmal in Vietnam sind, dann müssen wir auch die exotischen Nahrungsmittel versuchen, die hier üblich sind!“ Hundefleisch schmeckt sehr gut, auch wenn man sich etwas an diesen Geschmack gewöhnen muss.

Alles in allem war die IMO in Vietnam eine eindrucksvolle Erfahrung, sowohl der Wettbewerb als auch die Aktivitäten rundherum. Ich lernte viele Menschen aus unterschiedlichen Kulturen kennen und hatte die Möglichkeit, in ein interessantes Land wie Vietnam zu reisen.

SARA KROPF

SaraKropf@gmx.at

FH-STUDENT UND HTL-SCHÜLER GLEICHZEITIG? GEHT DAS?

ANDREAS PÖLZL: „JA, ES GEHT!“

Ich begann bereits in meiner Gymnasialzeit meine reichlich vorhandene Freizeit für diverse außerschulische Aktivitäten zu nutzen, seien es Kampfsportarten, Schiressport, Spanischkurse, Musikunterricht etc., ich war für alles zu haben, doch so richtig ausgelastet fühlte ich mich trotzdem nie.

Dies änderte sich kurzfristig, als ich in die HTBLA Kapfenberg, Abteilung Elektrotechnik, wechselte. Anfangs war sehr vieles neu und vor allem die technischen Fächer bescherten mir etwas mehr Lerndruck, da ich praktisch keine Vorbildung auf dem Gebiet besaß. Da ich nicht bereit war, meine Freizeitaktivitäten aufzugeben, wurde die Zeit manchmal etwas knapp. Doch auch dieser Druck legte sich nach den ersten Semestern, und Anfang des dritten Jahrgangs begann ich schon wieder, mich nach neuen Nebenbeschäftigungen umzusehen.

Nach einer Ausbildung zum Barkeeper an der „1. Barkeeper-Schule“ in Wien und nachdem ich das Cambridge First Certificate nach Selbststudium mit Grade A abgelegt hatte, fand ich trotz langer Suche nichts mehr, was mir so richtig zusagte.

Anfang Jänner saß ich mit meiner Mutter zusammen und wir diskutierten, was ich denn in meiner Freizeit so tun könne. Da entstand eine verrückte Idee: Wieso nicht gleich als außerordentlicher Hörer inskribieren und mit einem Studium beginnen?

Die Idee war da und ich ging mit Eifer an ihre Umsetzung. Ich recherchierte über Bildungsinstitutionen und deren Angebote, um etwas zu finden, was mich interessierte. Ich war mir immer schon sicher, dass ich mich nach der HTL im Bereich Elektrotechnik weiter vertiefen wollte und entschied deshalb, das Bildungsangebot dieser Fachrichtung genauer unter die Lupe zu nehmen.

Nach eingehender Recherche stieß ich auf den Studiengang Automatisierungstechnik am CAMPUS 02, FH der Wirtschaft, in Graz. Dieser ist berufsbegleitend (Vorlesungen am Freitag und Samstag) und war deshalb bestens dafür geeignet, ihn parallel zu meiner Schulzeit besuchen zu können.



FACHHOCHSCHULE DER WIRTSCHAFT

Kurzerhand stellte mein Vater, selbst Diplom-Ingenieur der Elektrotechnik, den Kontakt zum Studiengangsleiter des Studienganges Automatisierungstechnik, Dipl.-Ing. Dr. techn. Udo Traussnigg, her. Trotz dessen begeisterter Reaktion auf dieses neue Projekt, standen wir jedoch immer noch vor zahlreichen rechtlichen Problemen. Da es zuvor wenig Erfahrung mit außerordentlichen Hörerinnen und Hörern an Fachhochschulen gegeben hatte, war es zum Beispiel nicht geregelt, ob Prüfungen, die man als außerordentliche/r Hörer/in ablegt, später nach der ordentlichen Inskription angerechnet werden könnten.

Es gelang Dr. Traussnigg und meinem Vater, denen ich gar nicht genug danken kann, jedoch in Rekordzeit in Kooperation mit dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg und der Fachhochschulkonferenz, sämtliche Probleme aus dem

Weg zu räumen. So wurde ich Anfang Februar zu einem Aufnahmegespräch geladen und musste ebenso wie alle anderen Studierenden sämtliche Auswahlkriterien erfüllen.

Ich begann mein Studium im Sommersemester 2006 und war außerordentlicher Hörer bis zum Ende des vierten Semesters, als ich meine Matura mit Auszeichnung ablegte.

Von der HTBLA Kapfenberg bekam ich Freitag offiziell ab Mittag schulfrei, damit ich die Vorlesungen besuchen konnte. Im fünften Jahrgang an der HTL musste auch eine Diplomarbeit geschrieben werden, die ich gemeinsam mit einem Schulkollegen in Zusammenarbeit mit der FH Joanneum Kapfenberg durchführte. Ein weiteres Beispiel dafür, dass Fachhochschulen und HTLs öfter zusammenarbeiten sollten – denn es funktioniert!

Ich machte von Beginn an sämtliche Prüfungen an der FH CAMPUS 02 mit und diese wurden mir angerechnet, als ich meine Matura abgelegt hatte. Somit konnte ich nun als ordentlicher Hörer im Wintersemester 2007 direkt in das fünfte Semester einsteigen.

Derzeit schreibe ich an meiner ersten Bachelor-Arbeit und hoffe, im nächsten Sommer den ersten Studienabschnitt mit dem Bachelor in Automatisierungstechnik abzuschließen.

Ich möchte allen Schülerinnen und Schülern mit diesem Artikel zeigen, dass es bei sehr viel Eigeninitiative und mit Unterstützung engagierter Personen möglich ist, scheinbar unüberwindbare Hindernisse aus dem Weg zu räumen und Neuland zu betreten.

DAS ERREICHEN DES BACHELORS IN EINEM TECHNISCHEN STUDIUM BEREITS EIN JAHR NACH DEM ABLEGEN DER MATURA – JA, ES GEHT!

ANDREAS PÖLZL

andreas.poelzl@campus02.at

eVOCATION

ENTWICKLUNG EINES EUROPÄISCHEN WEITERBILDUNGSPROGRAMMS FÜR BEGABUNGSFÖRDERNDE LEHRKRÄFTE

Der Name eVOCATION steht für ein Programm. Das lateinische Wort *evocare* lässt sich übersetzen mit *heraus-* oder *hervorrufen*. Hervorgerufen werden sollen Begabungen von Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig werden auch die Lehrpersonen *aufgerufen*. An ihnen liegt es, Begabungen zu erkennen und anzuerkennen, zu beobachten und zu fördern. Um hierfür die notwendigen Voraussetzungen bereitzustellen, hat das eVOCATION-Projekt das Ziel, entsprechende Grundlagen und Methoden für die tägliche Praxis zu erarbeiten und bereitzustellen.

Als sich einige der Verantwortlichen des Projekts vor mittlerweile über zwei Jahren zum ersten Mal trafen, um ein gemeinsames Projekt zur Weiterbildung von Lehrpersonen im Bereich der Begabungsförderung zu starten, bestand schnell Einigkeit in dem Bestreben, die Aufmerksamkeit sowohl auf das Erkennen und Entdecken von Begabungen im schulischen Kontext zu lenken als auch differenzierte schulische Fördermöglichkeiten zu entwickeln. Der Begriff der Begabung ist dabei so gefasst, dass es sowohl um *Begabungen* als auch um *Begabte* geht. Begabungen erkennen und fördern deutet auf die Begabungen *aller* Kinder. Begabte fördern verweist mehr auf die besonderen Begabungen *einzelner* Kinder und Jugendlicher. Wenn ausdrücklich nicht vorrangig von Hochbegabungen die Rede ist, so heißt das nicht, dass diese ausgeschlossen wären. Vielmehr stehen sie im Fokus einer jeden Pädagogik, welche die Heterogenität der Kinder und Heranwachsenden im Blick hat und bestrebt ist, diese in ihrer Individualität zu fördern.

DIE BESONDERHEITEN DES PROJEKTS

Beim eVOCATION-Projekt handelt es sich um ein zweijähriges multilaterales Vorhaben, das im Rahmen des europäischen COMENIUS-Förderprogramms „für lebenslanges Lernen“ bewilligt wurde und mit EU-Mitteln finanziert wird. Beteiligt sind fünfzehn Partner, darunter insbesondere Schulen mit spezifischen Programmen zu (Hoch-) Begabungs- und Begabtenförderung sowie Hochschulen und Universitäten aus insgesamt sieben europäischen Ländern: Frankreich, Niederlande, Österreich, Polen, Schweiz, Slowakische Republik und Deutschland.

Die Besonderheit dieses Programms besteht in einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen. Die Lehrpersonen in den Schulen haben über Jahre und Jahrzehnte in ihrem tagtäglichen Umgang mit begabten Schülerinnen und Schülern ein großes Wissen und vielfältige Erfahrungen angesammelt, sie haben Konzepte entworfen und Ideen zur Begabungsförderung umgesetzt. Gleichzeitig fehlen ihnen aber in der Regel die Zeitressourcen und die Instrumente, um ihr Wissen und die Erfahrungen erziehungs-, bildungs- und begabungstheoretisch aufzuarbeiten. Die Wissenschaft, zumal die pädagogische Wissenschaft ist ganz im Sinne des Schleiermacherschen Diktums der „Dignität der Praxis“ umgekehrt auf die Praxis angewiesen, um einerseits zu neuen Konzepten und zu Theorien zu gelangen sowie diese andererseits in der Praxis zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund bietet das vorliegende Programm die Möglichkeit, ein Begabungsprojekt in einem permanenten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Universitäten und Schulen zu entwickeln.

DIE ZIELE DES PROJEKTS

In Kooperation der beteiligten Hochschulen, Universitäten und Schulen mit spezifischer Begabungsförderung entwickeln wissenschaftliche Expertinnen und Experten gemeinsam mit erfahrenen Lehrkräften ein Aus- und Weiterbildungsangebot im Bereich der Begabungsförderung. Dieses Angebot wird nicht nur gesamteuropäisch entwickelt, es wird auch in mehrere Sprachen übersetzt, um anschließend interessierten Hochschulen und Schulen in weiten Teilen Europas zur Verfügung zu stehen.

Die Schwerpunktsetzung des Projekts liegt in der Entwicklung personaler und methodischer Kompetenzen von Lehrkräften, die heterogene Begabungsprofile wahrnehmen und fördern so-

wie in ihrem Unterricht den allgemeinen Prinzipien einer begabungsfreundlichen Lernumwelt folgen wollen. Durch die explizite Verknüpfung unterrichtsrelevanter Beispiele mit wissenschaftlich fundierten theoretischen Begründungszusammenhängen soll ein ausgewogenes Produkt für die Lehrer/innenbildung sowie die Weiterbildung für Lehrpersonen und alle in der Begabungsförderung tätigen Fachkräfte erarbeitet werden. Dieses Produkt impliziert die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsmodulen sowie die Erstellung eines Praxishandbuchs zum Thema „Begabtenförderung“ einschließlich medialer Aufbereitung. Die wissenschaftliche Fundierung der Themenbereiche wird durch unterrichtsnahe Beispiele aus der Praxis ergänzt und ermöglicht auf diese Weise die Erhebung und Reflexion praxisnaher und praxisrelevanter Elemente der Begabungsförderung.

Das Projekt vereinigt in diesem Rahmen somit in einzigartiger Weise die systemische Vernetzung pädagogischen Expertenwissens mit einem Praxiswissen, das sich aus konkreten Angeboten und Maßnahmen in der schulischen Begabungsförderung ergibt und im gesamteuropäischen Raum eingesetzt werden kann.

DIE INHALTE DES PROJEKTS

Eine spezielle Begabungsförderung wird analog zur Förderung benachteiligter Schüler/innen als Notwendigkeit einer differenzierten Bildungslandschaft im politischen und gesellschaftlichen Raum immer deutlicher bejaht.

Parallel zu dieser Entwicklung haben Hochschulen in der Lehrer/innenbildung die Begabtenförderung und ihre Behandlung im schulischen Raum noch nicht aufgenommen.

Die Entwicklung des Produkts soll in enger Abstimmung mit Schulen mit begabungsförderndem Hintergrund entwickelt werden, um das vorhandene Erfahrungswissen wissenschaftlich zu erheben und die besonderen Bedürfnisse von Lehrkräften, die sich

mit Begabungsförderung näher auseinandersetzen, zu erfassen. Hierbei geht es sowohl um die Frage der Inhalte und Schwerpunkte als auch um die Art der Aus- und Fortbildung. Der Schwerpunkt des Projekts liegt in der Entwicklung eines fortbildungsimmanenten Lehrgangs mit hohen Anteilen echter Lernzeit und Phasen der Reflexion aus der eigenen Praxis. Die inhaltlichen Schwerpunkte bilden dabei die drei Module:

- a) Grundlagen mit besonderer Berücksichtigung der Individualisierung, Differenzierung und Selbststeuerung
- b) Begleitung, Beratung und Coaching und
- c) Beobachtung der Schüler/innen und des Unterrichts in begabungsfreundlichen Lernumwelten.

Dabei sollen Lehrkräfte nicht nur in jenen Kompetenzen fortgebildet werden, die es ihnen ermöglichen, die Schüler/innen besser unterrichten zu können, sondern es wird auch die Dimension der Lehrkräfte als „lebenslange Lerner“ angesprochen. Während der Fortbildung sollen sie weiter qualifiziert und angeregt werden, ihre eigenen Lernprozesse und Entwicklungen zu reflektieren, womit ein dauerhafter und über die Fortbildung hinaus wirkender Effekt im Sinne lebenslangler Weiterbildung angestrebt wird.

DAS PROJEKTTEAM

Am Projekt nehmen alle 15 Partner aus den unterschiedlichen Ländern teil und vereinen Expertise aus Schule, Hochschule und Universität. Die besondere Teamstruktur der Teilnehmenden setzt sich folgendermaßen zusammen:

- a) Eine Hochschule übernimmt während eines Arbeitsschrittes (Arbeitspakets) die Koordination der modularen Zielsetzungen und führt die Module inhaltlich und strukturell zusammen.
- b) Die Hochschulen aus den jeweiligen Modulbereichen (Modulverantwortliche) koordinieren die Schulen modulspezifisch und fassen in Kooperation mit den Schulen die Inhalte und Konzepte zu den jeweiligen Modulthemen zusammen. Die Ergebnisse werden an die Arbeitspaketverantwortlichen weitergegeben.



Erstes Netzwerktreffen in Gadheim

- c) Aus jeder Schule nehmen in der Regel zwei Personen gemäß ihrer Expertise teil. Dadurch wird eine dem jeweiligen Themenschwerpunktentsprechende bedarfsorientierte Entwicklung und Rückkoppelung in die Praxis gesichert.

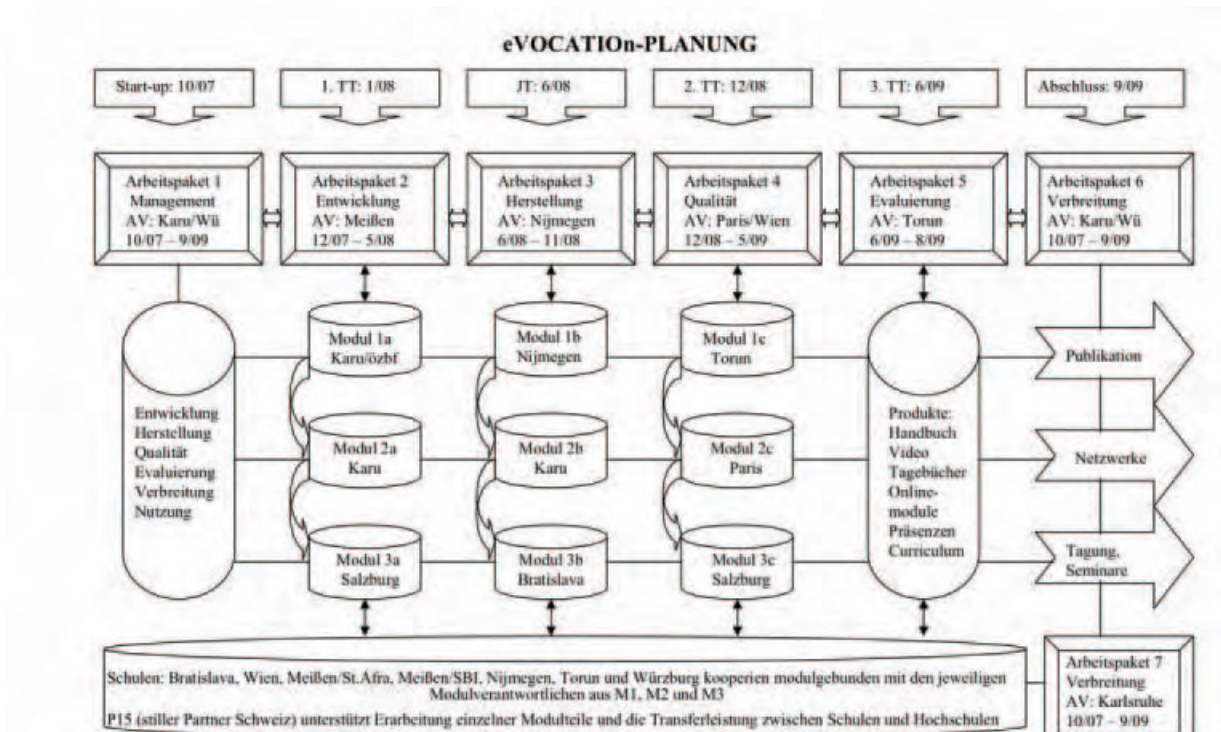
DIE ZEITSTRUKTUR DES PROJEKTS

Die Treffen werden mit Hilfe der online zur Verfügung gestellten Materialien eigenverantwortlich vorbereitet. Bei der Entwicklung der Produkte wird einerseits auf wissenschaftlich fundiertes und evaluiertes Wissen zurückgegriffen, andererseits werden die an den Themenschwerpunktschulen erarbeiteten und erprobten Konzepte und Erfahrungen in der differenzierten Förderung begabter und „zu begabender“ Schüler/innen systematisch eingearbeitet.

START DES PROGRAMMS: 1. NETZWERKTREFFEN IN GADHEIM

Vom 18.-21. Oktober 2007 fand in Gadheim (Würzburg) das erste Treffen im Rahmen des Projekts statt, in dem – gemäß der Projektplanung – vor allem die Verantwortlichkeiten und Rollen der einzelnen Partner nochmals geklärt und fixiert sowie die Arbeitsschritte des Projekts detailliert diskutiert und vereinbart wurden.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
JUN.-PROF. DR. CHRISTINA SCHENZ
weigand@ph-karlsruhe.de
schenk@ph-karlsruhe.de
Pädagogische Hochschule Karlsruhe



LESERBRIEF

LESERBRIEF

Gratulation zur neuen Ausgabe, die auch für „Nicht-Begabte“ verständlich und informativ zu lesen ist.

Ich hoffe, dass von der Politik immer ausreichend Steuergelder zur Verfügung gestellt werden, sodass kein einziges dieser jugendlichen Talente verloren geht.

Ich finde, dass sich auch die PR-Abteilungen der Salzburger Industrie damit beschäftigen sollen. Denn die sind es ja, die (u. a. natürlich) von den Begabungen dieser Leute profitieren.

„Schnell im Kopf“ bringe ich z. B. mit RED BULL in Zusammenhang: Schnelle Autos, schnelle Flugzeuge, schneller Fußball (momentan gerade nicht, aber das wird schon wieder). Die Marketingstrategen der erfolgreichen Salzburger Firmen sollten sich hier als Sponsoren nicht zurückhalten.

Ing. Günter Resch
Linz

Leserbriefe geben die Meinung der Schreiber/innen und nicht die der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich vor, Leserbriefe zu kürzen.

COMMUNITY-INTERNET: „WEB2.0“ UND „SOCIAL SOFTWARE“

NEUE DIMENSIONEN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG FÜR EINE ÄRA DER GLOBALEN TEILUNG VON TALENTEN (TEIL I – ÜBERBLICK)

ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten Jahren wurden nicht nur spezielle Technologien für Kooperation im Internet (social software) entwickelt, sondern auch partizipative Geschäfts- und Netzwerkmodelle (social networks). Man spricht vom „Web2.0“, dessen Dynamik und Effekte grundsätzlich neue Dimensionen eröffnen für die globale Wirtschaft, für Gesellschaft, Demokratie und ganz besonders für den Bildungssektor:

Wir können nicht nur auf explosionsartig vermehrte, vielfach differenziertere Informationen (Lern-Content) direkt zugreifen, sondern diese auch aktiv mitgestalten. Was nun zählt, ist: Wissen und Talent nicht „nur“ zu besitzen, sondern diese in überörtlich agierenden Teams zu teilen und partizipatorisch weiterzuentwickeln.

Weblog-Software und eine neue Generation von LiveOnline Räumen (Audio/Video-Klassenräume im Internet) ermöglichen es, autonom und unabhängig von einer zentralen Lernplattform auf einfache Weise eine sofort wirksame individuelle Lernumgebung einzurichten. Auch Internet Online-Unterricht hat in diesen Räumen Präsenzqualität mit direkter Vortrags- und Diskussionsmöglichkeit.

Dies eröffnet ganz neue Möglichkeiten der Differenzierung des Unterrichts, der individuellen und gleichzeitig global vernetzten Interessenbezogenheit und der Freisetzung kreativer Talente – zentrale Themen der Begabungsförderung.

Im anglo-amerikanischen Raum und Asien werden die Web2.0 Umgebungen millionenfach und stark zunehmend genutzt. Dies ist nicht Zukunft oder Vision, sondern Gegenwart und Realität. Indische Englischlehrer/innen geben US-amerikanischen Kindern Nachhilfeunterricht in LiveOnline Räumen – von Indien aus.

Im Zuge der Neugestaltung der österreichischen Lehrer/innenausbildung wäre Gelegenheit, solche neuen Konzepte und Kompetenzen zu berücksichtigen.

Dieser Artikel gibt einen kurzen Überblick über die Wirksamkeitscharakteristika des Web2.0 im Fokus der Begabungsförderung und gibt ansatzweise Hinweise für konkrete Umsetzungsschritte. Der Artikel wird in einer ausführlicheren Fassung mit Anmerkungen und weiterführenden Links im Weblog <http://oezbf.web2.0campus.net> veröffentlicht. Dort könnte durch Kommentare, Beiträge und Bewertungen – wozu alle Leser/innen eingeladen sind – die Dynamik einer offenen „Web2.0 Konversation“ entstehen.



1. DAS WEB2.0 COMMUNITY INTERNET

Zur schlaglichtartigen Beleuchtung einige Zitate:

- **Peter Baumgartner**, Donau Universität Krems: „...Weblog hat das Potenzial, die Lernorganisation zu revolutionieren...“
- **Rupert Murdoch**, weltführender Medienunternehmer (2005): „...dramatische Revolution im News Business [...] Leser beziehen die Informationen nicht nur immer öfter aus dem Internet als aus der Zeitung, sie wollen auch in einem größeren Kreis darüber sprechen und sich mit Gleichgesinnten oder Andersgesinnten austau-

schen [...] schreiben nicht mehr einen Leserbrief an die Redaktion, sondern eröffnen einfach ein Weblog und diskutieren im Internet [...] wir müssen Internet-Community-Portale anbieten, wo die Leser auch andere Informationsquellen haben, andere Meinungen, andere Gleichgesinnte ...“

Anmerkung: Murdoch hat unternehmerische Konsequenzen gezogen: 2005 übernahm sein Medienkonzern „News Corp.“ das größte Social-Network-Portal „My Space“ mit 86 Mio. Nutzerinnen und Nutzern zu einem Kaufpreis von mehreren hundert Millionen USD.

- Microsoft, internes Memorandum zu möglichen Strategien gegenüber – stark konkurrenzierender – Open Source Software (1998): „... die Wirksamkeit des Open Source Software-Prozesses, um im Internet den kollektiven IQ tausender Menschen zusammenzuführen, ist einfach erstaunlich...“
- **John Naisbitt**, renommierter Trendforscher (2006): „... In der heutigen Geschäftswelt kann Talent auf allen Ebenen aus allen Teilen der Welt rekrutiert werden, so wie im Sport bereits seit langer Zeit [...] Wir bewegen uns von Adam Smiths Teilung von Arbeit hin zur Teilung von Talent ...“
- **Jon Landau**, Filmproduzent, Oscar-Preisträger (2007): „Die Möglichkeit, heute einfach eine Kamera zu nehmen, zu filmen und das Video dann in ‚YouTube‘ ins Internet zu stellen, ist ein fruchtbarer Boden für die künftigen Filmemacher [...] Internet bringt selbstbewusste Konsumenten hervor, Leute, die sich in ein Thema vertiefen und Teil der Community sein wollen, die sich darum bildet.“

Hinweis: „YouTube“ ist die populärste Internet Plattform, wo jeder Videos hochladen kann. Sie können dort betrachtet, bewertet, kommentiert und auf eine eigene Favoritenliste gesetzt werden. Die Plattform verbrauchte 2006 bereits ebenso viel Bandbreite wie das gesamte Internet im Jahr 2000. 57 % der erwachsenen US-Internet-Nutzer/innen sehen im Internet Videos an, ein Fünftel (19 Prozent) täglich. BBC Education plant, auch Lehrvideos in YouTube bereitzustellen.

- Der Gründer der „Wikipedia“, Jimmy Wales, berichtete neulich, dass seine 10-jährige Tochter ein Video produzierte und auf YouTube ins Internet stellte. Sie war sehr stolz darauf, dass nach einer Woche bereits zehn Leute ihr Video angesehen hatten. Ähnliche Plattformen mit ebenfalls millionenhohen Frequenzen gibt es auch für Fotos.

Anmerkung: Das ist das Web2.0-Umfeld, in dem auf einfache, spielerische und jedem zugängliche Weise in ganz neuen Dimensionen Kreativität freigesetzt, Talent sichtbar und durch „social evaluation“ stimuliert wird.

- Cluetrain Manifest, 95 Thesen zur neuen Unternehmenskultur im digitalen Zeitalter (1999): „... Märkte sind Konversationen [...] Ein kraftvolles globales Gespräch hat begonnen. Über das Internet entdecken und gestalten die Menschen neue Wege, um relevantes Wissen mit rasender Geschwindigkeit auszutauschen [...] Das Internet ermöglicht Gespräche unter Menschen, die in den Zeiten der Massenmedien einfach nicht möglich waren. Diese vernetzten Gespräche erschaffen kraftvolle neue Formen der sozialen Ordnung und es tauchen neue Arten des Wissensaustausches auf.“

[...] Daraus resultierend werden die Märkte intelligenter, sind besser informiert und organisiert. Die Teilnahme am vernetzten Markt verändert die Menschen fundamental..."

2. TOOLS: SOCIAL SOFTWARE

Größte Bedeutung haben Weblog-Software und LiveOnline Räume neuer Generation. Weblogs sind multifunktionale, quasi elektronische Aktenordner im Internet. Sie können kostenlos im Internet und auch am PC für die persönliche Dateioorganisation angelegt werden. Die wesentliche Wirksamkeit liegt darin, dass per Weblog beliebige Inhalte im Internet publiziert werden können (vom Fachartikel bis zu tagbuchartigen Glossen, Fotos etc. oder einfach die Aufgaben für die Schüler/innen) und dass die Leser/innen Kommentare in das Weblog schreiben können, oder – falls von der/dem Webloginhaber/in zugelassen – auch eigene Beiträge (z. B. die Schüler/innen stellen ihre gemachten Hausaufgaben online). Dadurch kann eine offene, „partizipatorische Konversation“ entstehen. Die Schüler/innen können wiederum die Lösungen ihrer Mitschüler/innen lesen (und auch kommentieren). So kann auf einfachste Weise Social Learning entstehen und lehrer/innengetriebener Unterricht mit lerner/innen getriebenem Unterricht integriert werden.

Ende des Vorjahres gab es weltweit über 60 Millionen Weblogs, und der Einsatz ist im Hinblick auf das große Potenzial weiterhin stark steigend.

Noch größer kann das Potenzial der LiveOnline Räume eingeschätzt werden. Hier stehen wir am Beginn, nachdem seit etwa 2 Jahren Internettelefon-Technologien technisch hervorragende, einfach zugängliche und sehr kostengünstige Audio/Video-Kommunikation im Internet ermöglichen.

Gute LiveOnline Räume kombinieren Audio-Kommunikation mit Text-Chat und gemeinsamer Oberfläche für Präsentationen etc. Dadurch ist nunmehr auch Online Präsenzqualität von Unterricht und Zusammenarbeit erreichbar. In verschiedener Hinsicht (z. B. für Sprachunterricht) kann dies sogar effektiver sein als physische Präsenz. Die Ortsungebundenheit eröffnet ganz neue Dimensionen für die Bildung von flexiblen differenzierten Lerngruppen und zwar vor allem auch innerhalb einer Schulklasse.

Abbildung:

Silvia Friedl hält eine interessante Präsentation und angeregte Diskussion mit DaF-Lehrerinnen und -Lehrern aus Ungarn, Polen, Finnland, Estland, Österreich, Deutschland, Norwegen, Bulgarien, Tschechien im LiveOnline Präsenzraum der DaF-Community <http://daf.web2.0campus.net/blog/community/> (4.12.2007). 

Seit über einem Jahr findet jeden Dienstagabend im LiveOnline Raum das wöchentliche Weiterbildungstreffen statt – 3L gelebt und nicht nur als akademischer Anspruch!



LiveOnline Räume neuer Generation können als „the most social software“ bezeichnet werden. Direkte persönliche Gespräche und spontaner Austausch führen nach meist nur kurzer Eingewöhnung zu Präsenzqualität für zwischenmenschliche Beziehungen.

3. RELEVANZ FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG

Vier Wirksamkeitsprinzipien der Web2.0 Bildungsumgebung sind speziell relevant (Beispiele der Kürze halber nur aus dem Sprachunterricht)

- **Differenzierbarkeit:** Durch Präsenzunterricht im Internet kann in hohem Maß äußere Differenzierung ersetzt werden (von der allgemeinen Schule aus – oder von zu Hause – kann jede Online-Sprachschule „besucht“ werden). Gleichzeitig ist innere Differenzierung in vielfältiger Weise möglich. (Innerhalb einer Schulklasse können beliebig kleine Lerngruppen aus einem Klassenraum heraus im Internetraum verschiedenen Sprachunterricht absolvieren.)
- **Individuelle Interessen** sind in vielfältiger Weise direkt durch Schüler/innen verfolgbar, innerhalb eines vielfältigeren Angebotes an Informationen und LernContent (demokratisierter Vertrieb im Web2.0).
- **Lernpartnerschaften** können vielfältiger, an aktuelle Bedürfnisse rasch anpassbar und homogener sein (z. B. österreich. Schüler/in, die/der tschechisch lernt, mit cz. Schüler/in, die/der deutsch lernt). Außerdem kann gesamtheitlicher vorgegangen

werden, etwa indem am Informatikunterricht (oder Deutsch für Immigranten) über den LiveOnline Raum auch Eltern von zu Hause (oder vom Büro aus) teilnehmen könnten.

- **Partizipative Mitgestaltung:** vielfältige Möglichkeiten des „user generated content“ in fast allen Bereichen: Von gemeinsam erstellter (Open Source) Software, über Wissenspools à la Wikipedia, bis zum Unterhaltungsbereich („Second Live“) und Kreativsektor (Videos in die YouTube-Plattform stellen) kann die einfache Zugänglichkeit („Demokratisierung“) der Produktionsmethoden und die motivierende, offene social-networking Umgebung ein gewaltiges Potenzial zur Freisetzung von Kreativität und eigenaktiver Entwicklung von Begabungen eröffnen.

Diesen neuen Möglichkeiten der Begabungs(selbst)förderung stehen mit einer positiven Scherenwirkung die Anforderungen der globalen Wirtschaft in einem „Kampf um Talente“ gegenüber. Aber auch die global zunehmend bedeutenden NGOs suchen dringend nach Talenten, dort vielleicht eher im Bereich sozialer Kompetenzen als im naturwissenschaftlichen Bereich. Damit hat Kultur und Gesellschaft die Chance, die Globalisierung nicht allein der Wirtschaft zu überlassen.



Fachlich betrifft dies in besonderer Weise (neben dem Ingenieurwesen) den Fremdsprachenbereich. Eine bedeutende, von Österreich aus erreichbare, Transformatorengruppe kann dabei die weltweite DAF-Lehrer/innen Community darstellen.

4. KONKRETE UMSETZUNG

Das „Potenzial zur Revolutionierung der Lernorganisation“ ist faszinierenderweise mit ganz einfachen Mitteln und kleinen Schritten zu heben und ermöglicht so eine nicht nur stille, sondern auch durchaus sanfte und überdies außerordentlich kostengünstige Revolution. Für den Einsatz von Weblog und LiveOnline Räumen bedarf es weder eines intensiven langen EDV-Kurses noch eines spürbaren Mehraufwandes. Da die Tools individuell einsetzbar sind, kann jede/jeder Lehrende die eigene Geschwindigkeit und Stufe der Innovation wählen und ist nicht abhängig von der vorherigen Einrichtung zentralistischer Plattformen.

Der Einsatz „virtueller Klassenräume“ kam bisher nicht in Betracht wegen sehr hoher Kosten, technischer Unzulänglichkeiten und hoher technischer Zugangsschwellen. Das hat sich jetzt grundlegend durch die Internet-Telefon-Technologien geändert. Jede/jeder Lehrer/in kann den Unterricht in LiveOnline Räumen ergänzen mit minimalem Arbeitsaufwand und Kosten, die mit Pauschalkosten für ein Handy vergleichbar sind.

Vor allem für die Lehrer/innen-Weiterbildung sowie für Nachhilfe oder differenzierten Zusatzunterricht liegt hier ein interessantes Potenzial (Beispiel für offene Weiterbildungs-Community: DAF-Lehrer/innen aus mehreren EU-Ländern, die sich seit einem Jahr wöchentlich Live-Online treffen: <http://daf.web2.0campus.net/blog/community>). 🐾

Technisch-organisatorische Zusatzmaßnahmen sind überhaupt nicht nötig für Laptopklassen und dort, wo Lehrer/innen in der Schule und/oder zu Hause über einen PC/Laptop und Breitband-Internetzugang verfügen. PC-Räume in den Schulen wären sinnvollerweise jedenfalls zu „individualisieren“, sodass mit den PCs unabhängig voneinander und auch räumlich flexibel per WLAN im Internet gearbeitet werden kann.

INTERNET ALS LEBENSÜBERGREIFENDES ALLTAGSMEDIUM SPIELT SICH NICHT MEHR NUR EINMAL WÖCHENTLICH FÜR EINE STUNDE IM EDV-RAUM AB.

IG webCampus:Projects: <http://webcp.web2.0campus.net> 🐾

DR. MICHAEL GORIANY

IG webCampus:Projects

michael.goriany@webcampusprojects.net

BEGABTENAKADEMIE NÖ

ERSTE SCHRITTE NACH AUSSEN

Wie bereits in der Ausgabe Nr.17 (3/2007) von „news&science“ dargestellt, will die neu gegründete Begabtenakademie NÖ mithelfen, begabte Kinder und Jugendliche in Niederösterreich zu finden, zu fördern und gute Rahmenbedingungen für Begabtenförderungen zu schaffen. Ein Kernteam von Expertinnen und Experten der Begabtenförderung, alle ausgebildete ECHA-Lehrer/innen, hat in mehreren Workshops Grundlagen ausgearbeitet, mit deren Hilfe seit September 2007 Eltern informiert und Lehrende fortgebildet werden. Diese Veranstaltungen verlaufen sehr erfolgreich und stoßen sowohl bei Eltern als auch bei Lehrenden auf großes Interesse und hohe Akzeptanz. „Mehr davon“ bzw. „sehr informativ“ sind häufige Rückmeldungen, die dies bezeugen.

Am 1. Oktober 2007 fand in St. Pölten die Fachtagung „Talenteoffensive NÖ-Begabtenförderung in Niederösterreich“ statt. 180 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden über die vielfältigen Maßnahmen auf dem Gebiet der Förderung begabter junger Menschen informiert und konnten sich im Rahmen einer eindrucksvollen Leistungsschau, bei der 25 konkrete Projekte präsentiert wurden, überzeugen, dass Begabtenförderung auch in Niederösterreich Eingang in Schule und Bildungswesen gefunden hat.

Von wissenschaftlicher Seite wies der Ulmer Begabtenforscher Prof. Dr. Albert Ziegler in seinem fundierten Referat auf die Bedeutung selbstregulierten Lernens hin, das für die Förderung begabter junger Menschen von grundlegendem Wert ist.

In Vertretung des Präsidenten des Landesschulrats für Niederösterreich stellte LSI Leopold

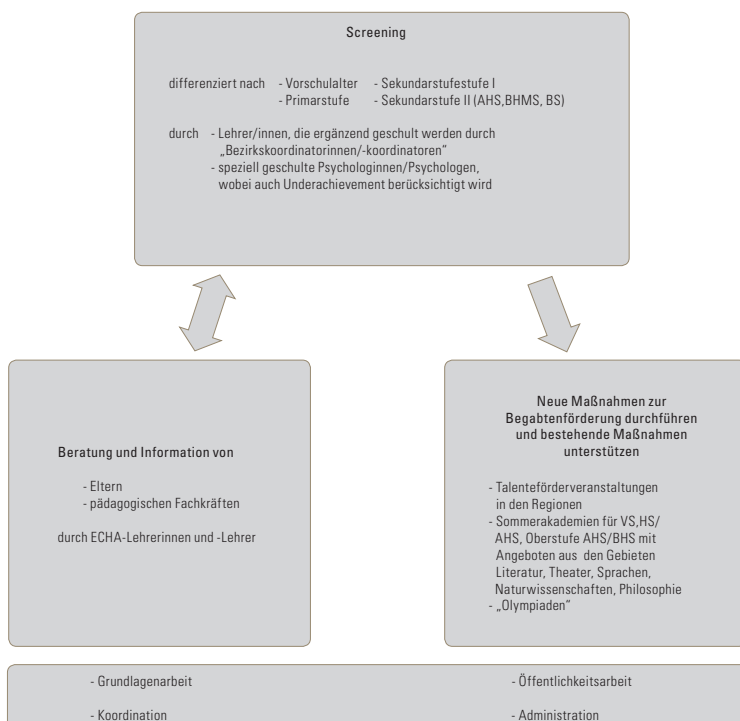
Rötzer die langjährige Aufbauarbeit im Rahmen des niederösterreichischen Schulwesens dar, die in den seit 10 Jahren stattfindenden Sommerakademien für Hochbegabte oder in einer Reihe von speziellen Fördermaßnahmen an einzelnen Schulen ihren Niederschlag gefunden hat.

Landesrat Mag. Wolfgang Sobotka, Initiator der Begabtenakademie NÖ, wies in seinem Referat auf die grundlegende gesellschaftliche Bedeutung von Begabtenförderung hin. In unserer Wissensgesellschaft seien Spitzenleistungen notwendiger denn je, die aktuellen Herausforderungen in Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft würden kreative Lösungen engagierter Bürgerinnen und Bürger erfordern, die dann der Allgemeinheit zugänglich gemacht würden. Eine deutliche Absage erteilte er in diesem Zusammenhang allerdings allen Bestrebungen, Begabtenförderung als einseitig privilegierende Elitenbildung misszuverstehen. Vielmehr gehe es darum, die Leistungen von besonders Begabten als Beitrag zum Gemeinwohl zu erkennen und zu nützen.

Der nächste Schritt der Begabtenakademie NÖ ist die Erstellung von Talentförderangeboten für begabte Kinder und Jugendliche, die ab Februar 2008 in den Pilotregionen Amstetten, Krems, Klosterneuburg und Waidhofen an der Ybbs umgesetzt werden. Besonderes Augenmerk wird dabei neben einer Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Lehrer/innen der Schulen, aus denen sie kommen, auf die begabtenge-rechte Gestaltung dieser Angebote in den didaktischen Dimensionen Zielsetzungen, Inhaltsauswahl und methodische Gestaltung gelegt.

Nähere Informationen zur Begabtenakademie NÖ finden sich im Internet unter www.begabtenakademie-noe.at.

BEGABTENAKADEMIE NÖ



DR. MARTIN PETER
martin.peter@noe-lak.at

SCHREIBEN MIT SPASSFAKTOR

DIE ANGEBOTE DER „JUGEND-LITERATUR-WERKSTATT GRAZ“ FÜR JUNGE SCHREIBTALENTE

Schreiben abseits von Notendruck und einengenden Vorgaben macht Spaß, vor allem dann, wenn eine Portion Talent mit im Spiel ist. Viele Kinder und Jugendliche, die gerne schreiben, wissen nicht, wie gut ihre Geschichten, ihre Gedichte sind, und scheuen sich davor, ihre Texte aus der Hand zu geben. Oft auch deshalb, weil sie in ihrem täglichen Umfeld niemanden kennen, der dieser Beschäftigung mit ebenso großer Leidenschaft nachgeht.

Seit 1992 ist die „Jugend-Literatur-Werkstatt Graz“ darum bemüht, schreibbegeisterte Kinder und Jugendliche zu fördern. Sie sieht sich nicht nur als professionelle Vermittlerin literarischen Handwerks, sondern auch als reale und virtuelle Stätte der Begegnung und des Erfahrungsaustausches unter jungen Schreibern unterschiedlicher Herkunft. Die enge Kooperation mit dem **Literaturhaus Graz** ermöglicht interessierten Kindern und Jugendlichen zudem, ihre Texte öffentlich zu präsentieren.

Die Workshops der Jugend-Literatur-Werkstatt Graz bieten Gelegenheit, sich mit anderen, gleichaltrigen, jüngeren oder älteren Schreibenden zu treffen, sich in der Gruppe gegenseitig inspirieren zu lassen und Ratschläge von schreiberfahrenen Werkstattleiter/innen zu bekommen. Die Aufgabe der Werkstattleiter/innen ist dabei vor allem eine unterstützende; ihre **Schreibangebote** sind in der Regel nicht bindend, sondern nur als Anstoß zu sehen, denn die Teilnehmer/innen bestimmen selbst Inhalt und literarische Form ihrer Texte.

Wesentliches Element der Werkstätten sind die **Textbesprechungen**. Sie sollen nicht nur zur Qualität der erarbeiteten Texte beitragen, häufig sind sie auch Ansporn und Inspiration der eigenen Arbeit. Durch die der Schreibearbeit folgende Kritik in der Gruppe können die Teilnehmer/innen ihre Texte auf Tragfähigkeit der Struktur, sprachliche Präzision und Wirkung testen. Wobei die Gruppen bewusst klein gehalten werden, sodass ein gewisses Maß an Vertrautheit entstehen kann. Die regelmäßige Auseinandersetzung mit einer Vielfalt an literarischen Texten schärft den kritischen Blick auch auf das eigene Geschriebene und sensibilisiert für den kritischen Umgang mit dem Medium Sprache.

Zusätzliche Motivation für die Teilnehmenden ist die Aussicht, die eigenen Texte einer interessierten **Öffentlichkeit** präsentieren zu können, sei es bei Lesungen, etwa im Literaturhaus Graz, in Buchpublikationen oder im Internet. Die alljährliche Einladung zum **Europäischen Literaturwettbewerb** motiviert jedes Mal mehrere hundert Kinder und Jugendliche in über 20 Ländern, sich mit ihren Texten zu beteiligen. Einsendeschluss ist jeweils Ende September, die Ausschreibung ist unter www.literaturwerkstatt.at zu finden.



Basis für die internationale Arbeit und Wirkung der Jugend-Literatur-Werkstatt Graz sind die seit über 15 Jahren regelmäßig in Graz stattfindenden Werkstatt-Treffen. Da sie für die Teilnehmer/innen **kostenlos** sind, stellen sie ein niederschwelliges Angebot dar, das



interessierten Jugendlichen auf unkomplizierte Weise ermöglicht, mit der Arbeit in den Werkstätten vertraut zu werden. Seit Kurzem gibt es auch in **Wien** ein Angebot für 8- bis 14-Jährige in Kooperation mit „Dschungel Wien“.

Besonders beliebt bei Kindern und Jugendlichen in ganz Europa sind die **internationalen Werkstattwochen**. Sie bieten jungen Schreibenden einen intensiven Austausch, wie sie ihn aus ihrem Alltag oft nicht kennen. Bislang fanden diese, meist unter dem Titel *Schreibzeit*, nicht nur in der Steiermark, sondern auch in Berlin, Leipzig, Wolfenbüttel, Brixen, im dänischen Nordschleswig und am Bodensee statt. Erstmals soll es 2008 eine *Schreibzeit* in der Schweiz geben.

Oft werden diese internationalen Begegnungen in **Kooperation** mit engagierten Partnern organisiert, und in manchen Fällen entwickelt sich daraus eine längerfristige, mehrjährige Zusammenarbeit. Wie es überhaupt das Bestreben der „Jugend-Literatur-Werkstatt Graz“ ist, gemeinsam mit Partnern Projekte für junge Schreibende auf die Beine zu stellen und hierbei stets neue Vorschläge willkommen zu heißen.

MARTIN OHRT

Jugend-Literatur-Werkstatt Graz



www.literaturwerkstatt.at

info@literaturwerkstatt.at

LERNEN AUS LEIDENSCHAFT

PROGRAMM DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG DES BG/BRG MÖDLING, KEIM-GASSE

EINLEITUNG

Obwohl ein allgemeines Interesse an den Leistungen Hochbegabter besteht, wird die Notwendigkeit spezieller Förderung intellektuell besonders begabter Schülerinnen und Schüler nicht immer gesehen.

Nicht so in Mödling. Hier wurde bereits im Jahre 2006 ein Verein gegründet, mit dem Ziel, begabte Kinder und Jugendliche zu fördern. Eine enge Kooperation mit dem BG/BRG Mödling, Franz Keim-Gasse stand von vornherein fest. Das BG/BRG Mödling war schon immer eine begabungsfördernde und leistungsorientierte Schule. Aktivitäten im Rahmen der Begabtenförderung, wie Überspringen einer Schulstufe, Enrichment, innere Differenzierung, Drehtürmodell, Cluster Groups, Schülerakademien, Pullout-Kurse, Vorbereitungskurse für Olympiaden, Wettbewerbe, Besuch von Wahlpflichtfächern als Freigegegenstand oder auch als Unverbindliche Übung, Erwerb von Zertifikaten, E-Learning in Laptopklassen gehören bereits zum selbstverständlichen Repertoire dieser Schule. Im vergangenen Schuljahr entwickelte eine Steuergruppe unter wissenschaftlicher Begleitung von Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald und mit pädagogischer Unterstützung des Schulreferenten LSI Mag. Rainer Ristl vom Landesschulrat für NÖ einen Schulversuch: „Modellklassen für Begabten- und Begabungsförderung in der Sekundarstufe I“. Dieser Schulversuch wird ab dem Schuljahr 2008/09 beginnen. In dem geplanten Schulversuch sollen Vorhaben einer besonderen Unterrichtsgestaltung und einer bestimmten Änderung der Lernorganisation verwirklicht werden, durch die eine Förderung der Begabungen noch besser gewährleistet erscheint.

DAS MODELL

Die Begabungsförderung erfolgt über

- Unterrichtsgestaltung
- Akzeleration
- Enrichment
- Coaching und Mentoring
- Qualitätssicherung

UNTERRICHTSGESTALTUNG

Unterschiedlichen Lerntypen soll am besten durch eine Vielfalt von Methoden entsprochen werden: Individualisierung, Differenzierung, Offenes Lernen usw. lassen eine Beobachtung des Lernverhaltens zu und eröffnen die Möglichkeit der Erkundung von Lernqualitäten, die Begabungen außerhalb der Horizonte kognitiver Leistungen anzeigen, wie Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Fehlerkorrektur, Strategie des Forschens, der Planung und Organisation.

AKZELERATION

Diese wird durch die Zusammenfassung der Lehrinhalte von den 4 Jahrgängen der Regelunterstufe in 3 Jahrgänge gefördert.

ENRICHMENT

Angeboten werden Förderkurse, Plus- und Interessenskurse, Projektstage, Auslandsreisen sowie alle Freifächer und Unverbindlichen Übungen, u. a. auch die Olympiadekurse der Oberstufe der Regelklassen. Die Sommerakademie für hochbegabte Schülerinnen und Schüler des Landesschulrates für NÖ wird verstärkt in Anspruch genommen. Angebote des Vereins „Hochbegabung Mödling“ – einer 2006 gegründeten Elterninitiative – sollen ebenfalls Berücksichtigung finden.

COACHING UND MENTORING

Jede Klasse wird durch ein Team von 3 bis 4 Lehrerinnen/Lehrern betreut, das Projekte plant, Elternarbeit koordiniert und gemeinsam das pädagogische Vorgehen in der Klasse gestaltet (Lehrer/innenteam). Jede Schülerin/jeder Schüler hat unter den Lehrpersonen einen Ansprechpartner, der zu dem Kind, aber auch zu den Eltern, regelmäßigen Kontakt hält und sich mit ihnen ab spricht (Kontaktlehrer/in).

QUALITÄTSSICHERUNG

Diese erfolgt durch regelmäßige innere und äußere Evaluation.

Innere Evaluation: durch Klassenkonferenzen

Äußere Evaluation: durch außerschulische wissenschaftliche Institutionen, wie z. B.

- Pädagogische Hochschule NÖ
- Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung in Salzburg (özbfb)

ORGANISATORISCHE MASSNAHMEN

Aufnahme

Bewerbung: Wie für die Regelklasse nach Ende der Semesterferien des vorangegangenen Schuljahres. Bei Zutreffen aller formalen Bedingungen ergeht eine schriftliche Einladung an die Eltern, die Schüler/innen einem Aufnahmeverfahren zu unterziehen.

Aufnahmeverfahren: Dieses wird durch eine externe Fachperson durchgeführt und findet bald nach der offiziellen Anmeldung statt. Es besteht aus einer Mischung der nun folgenden angeführten Verfahren:

- standardisierter Test zur Bewertung der Motivation bzw. Arbeitshaltung
- Begabungstest
- Gruppen- und/oder Einzelgespräch mit der für die Aufnahme zuständigen Lehrkraft

Die Entscheidung über die Aufnahme wird danach der/dem Aufnahmewerber/in schriftlich mitgeteilt. Erst nach Vorliegen eines positiven Bescheides kann eine definitive Anmeldung durch den/die Erziehungsberechtigten erfolgen.

Nach den Ergebnissen des Aufnahmeverfahrens werden die bestqualifizierten 48 Schülerinnen und Schüler für die Einrichtung der Begabtenklassen ausgewählt. Daraus folgt:

Klassenschülerhöchstzahl: 24

Anzahl der Modellklassen: 2 (maximal 48 Schüler/innen)

Klassenwechsel: Der Klassenwechsel einer Schülerin/eines Schülers der Modellklasse in eine Regelklasse und umgekehrt ist mit Beschluss der Lehrerkonferenz der betreffenden Klasse während des Schuljahres

und am Ende eines Schuljahres möglich.

Lehrkörper: Die Betrauung der Lehrerinnen und Lehrer liegt in der alleinigen Kompetenz des Direktors. Sie erfolgt im Rahmen der Lehrfächerverteilung nach Beratung mit dem zuständigen Landesschulinspektor.

Bevorzugt eingesetzt werden Lehrer/innen mit ECHA-Ausbildung. Eine spezielle Ausbildung und regelmäßige Fortbildung in Unterrichtsmethodik und neuen Unterrichtsformen ist für alle Lehrer/innen verpflichtend.

Schulform: Gymnasium unter besonderer Berücksichtigung der Informatik und Naturwissenschaften.

Lehrplan: Entspricht dem der Regelklasse, nur adaptiert in der Jahresplanung der Lehrerin/des Lehrers auf 3-jährige Unterstufe.

Leistungsbeurteilung: Erfolgt nach den im Schulunterrichtsgesetz festgeschriebenen Regelungen. Bei negativer Beurteilung scheidet die Schülerin/der Schüler aus der Modellklasse aus und muss die Klasse in einer Regelschule wiederholen. In diesem Fall wird ein gesicherter Schulplatz am BG/BRG Mödling angeboten. Ein Wiederholen der Modellklasse ist nicht vorgesehen.

Verhältnis Modellklasse – Regelklasse: Durch den in allen Klassen unterrichtenden Lehrkörper an einem Schulstandort ist ein gegenseitiger Transfer gegeben. Durch gemeinsam geplante Schulveranstaltungen, Schulprojekte, Feste, Feiern usw. bzw. integrativ geführte Gegenstände (z. B. Bewegung und Sport) sollen die Schüler/innen Sozialkompetenz erwerben.

Unterrichtszeiten: 5 Tage, Ganztagschule programmiert.

Schulgeld: Die Modellklassen befinden sich in einer öffentlichen Schule, ihr Besuch ist an keine Beitragszahlungen gebunden.

Freiwillige Zahlungen an einen neu zu gründenden (Eltern)Verein zur Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern am BG/BRG Mödling werden von den Eltern selbst verwaltet und zum Großteil für das Aufnahmeverfahren und das besondere pädagogische Angebot sowie für die Anschaffung von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien verwendet. Die Kosten für das Aufnahmeverfahren im 1. Jahr des Schulver-

STUDENTAFEL

	1. Jahrgang	2. Jahrgang	3. Jahrgang
Religion	2	2	2
Deutsch	4	4	3
Englisch	5	4	4
Latein	-	3	3
Geschichte u. Sozialkunde	2	2	2
Geographie u. Wirtschaftskunde	2	2	2
Mathematik u. Informatik	4 + 1 T	4	3
Biologie u. Labor	2	2	2 + 1 T
Chemie u. Labor	-	-	2 + 1 T
Physik u. Labor	2	2	2 + 1 T
Musikerziehung	2	2	2
Bildnerische Erziehung	2	2	2
Werken	2	-	-
Bewegung u. Sport	4	4	3
Informatik	-	2 T	2 T
Gesamt	34	35	37

suches werden aus dem Schulbudget getätigt (zweckgebundene Gebarung), ergänzt durch 1/3 Eigenleistung durch die Erziehungsberechtigten.

ÜBERLEGUNGEN FÜR FORTSETZUNG DES SCHULVERSUCHES IN DER SEKUNDARSTUFE II

- In der 5. und 6. Klasse wird der Klassenverband noch aufrechterhalten.
- Bilingual soll jeweils ein naturwissenschaftlicher und ein geisteswissenschaftlicher Gegenstand unterrichtet werden.
- Obligator Einsatz des Notebooks.
- In den letzten beiden Schuljahren ist ein voruniversitäres Kurssystem (Modularsystem) vorgesehen.
- Der Schulversuch in dieser Stufe wird sich an den Erfahrungen der Sir-Karl-Popper-Schule am Wiedner Gymnasium orientieren.

Im Rahmen dieses Schulversuches sind demnach lernorganisatorische und didaktische Maßnahmen vorgesehen, die darauf ausgerichtet sind, Begabungen entdecken zu lassen und Talente zu entfalten sowie jene Kinder und Jugendliche, die als besonders begabt oder hochbegabt erkannt werden, in ihrer intellektuellen Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

BG/BRG Mödling, Franz Keim-Gasse 3, A-2340 Mödling

Homepage: www.bgmoedling-keim.ac.at 

HR MAG. DR. MARGARETE ZELFEL
s317026@noeschule.at

NEUE UFER IN SICHT

ZUR 1. KLAUSURTAGUNG DER NEUEN BUNDESKONFERENZ BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG

Vom 26. bis 28. November 2007 fand in Salzburg die 1. Klausurtagung der „Bundeskonzferenz Begabtenförderung und Begabungsforschung“ in neuer Fassung statt. Daran beteiligten sich Vertreter/innen des Unterrichts- und Wissenschaftsministeriums, die das Gremium *interministeriell* beschicken, Mitglieder des özbF (u. a. Dr. Walburga Weilguny, Dr. Claudia Weixlbaumer), die Leiter/innen der einschlägigen Bundesländer-Koordinationsstellen sowie Vertreter/innen der Rektorinnen- und Rektoren-Konferenz der österreichischen Universitäten (Vizekanzler Univ.-Prof. Dr. Arthur Mettinger), des Fachhochschulrats (Mag. Peter Schögl), der Pädagogischen Hochschulen (Rektorin PH-Prof. Dr. habil. Ulrike Greiner, Rektor PH-Prof. Dr. Josef Sampl, PH-Prof. Mag. Andrea Holzinger in Vertretung von Rektor PH-Prof. Dr. Herbert Harb), der Schulaufsicht (LSI Dr. Franz Kappelmüller), von Pilotschulen (Direktor Dr. Günter Schmid) und Eltern- bzw. Lehrer/innen-Vereinen (Österreichischer Verein für hochbegabte Kinder – Dr. Roswitha Bergsmann, European Council for High Ability-Österreich – Dr. Bernhard Seyr). Weitere *wissenschaftliche Expertisen* legten Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald, Wien, und Univ.-Prof. Dr. Tina Hascher, Salzburg. Den Vorsitz führten der Verfasser des Artikels seitens des Unterrichts- sowie Univ.-Prof. Dr. Günther Burkert-Dottolo seitens des Wissenschaftsressorts. Aufgabe des „*Runden Tisches*“ war und ist die *nachhaltige Vernetzung* am Thema interessierter Institutionen zwecks *strategischer Steuerung* und *operativer Abstimmung*. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich für Unterricht und Wissenschaft sollen nicht länger Ausnahme bleiben, sondern Regel werden (Ziel) – nicht zuletzt zur Vermeidung des Brain Drain, also eines Abflusses kreativer Intelligenz, aus Mitteleuropa.

In ihren schriftlichen *Grußworten* betonten die beiden *Bildungsminister*, Dr. Claudia Schmied und Dr. Johannes Hahn, den wichtigen Stellenwert, den Begabungsforschung und Begabtenförderung in Unterrichts- bzw. Wissenschaftspolitik einnehmen. Schmied unterstrich, für eine „Schule der Vielfalt“ einzutreten, „die Individualität und Differenz nicht als störend empfindet, sondern jedem Kind vermittelt, welche Schätze in ihm geborgen sind und in ihm gehoben werden können“. Hahn befasste sich mit der Vermeidung des „Brain Drain“, welcher gerade „aus Österreich bzw. Mitteleuropa stammende Wissenschaftler/innen und Künstler/innen betrifft“, als „einem der vorordentlichen Ziele moderner Bildungs- und Kulturpolitik“.

Während sich der 1. Tag auf die Darstellung der bisher gesetzten Maßnahmen inhaltlicher, organisatorischer und finanzieller Art im regionalen und internationalen Rahmen konzentrierte (v. a. referierten die Bundesländer-Koordinatorinnen und -Koordinatoren Mag. Christiane Wendelberger, Wien [„Begabungssiegel“], Dr. Bernhard Seyr, Niederösterreich [„Semmeringer Sommerakademien“], Dr. Irene Mandl, Oberösterreich [„Traunsee-Akademie“], Mag. Silke Rogl, Salzburg [Bezirkskoordinatorinnen- und -koordinatorenausweitung], Drs. Clara Theurl-Weiler, Tirol [„Kinder-Unis“], Mag. Verena Chlumetzky-Schmied, Vorarlberg [ECHA-Tag 2008], LSI Dr. Dagmar Zöhrer, Kärnten [Inklusion in „Special-Needs“-Pädagogik], PH-

Prof. Dr. Helene Rucker, Steiermark [PH-Schwerpunkt] und Dr. Karin Hütterer, Burgenland [ECHA-Tag 2007]), wurden am 2. Tag speziell die Statements des Leiters der Sektion u. a. für Bildungsplanung und Internationales, SC Dr. Anton Dobart, über „*Aktuelle Erfordernisse der Bildungspolitik*“ (Unterstreichung der Wichtigkeit der einschlägigen Forschung usw.), jenes des Verfassers über „Chancen stiften in Mitteleuropa“ (Auszeichnungen etc.) sowie das der özbF-Geschäftsführerin Dr. Waltraud Rosner und von Rektor PH-Prof. Dr. Willi Stadelmann (Schweiz) über „*Begabungs- und Begabtenförderung als Chance für die Zukunft unseres Landes – eine Strategie für Österreich*“ (Betonung der nötigen „Haltung“ als Bedingung für richtiges „Verhalten“ im Sinn des Themas sowie der zentralen Rolle der Schulleitungen und Lehrer/innenbildung u. a.) diskutiert.

Besonderes Interesse fanden im Anschluss Vorschläge z. B. für einen Grundsatzentwurf für *(Hoch-)Begabungsforschung und (Hoch-)Begabtenförderung* als Rückhalt für Direktionen und Lehrer/innen in der Theorie, für ein einschlägiges *Gütesiegel* als Qualitätskriterium engagierter Schulen in der Praxis oder für eine *Stiftung* im mitteleuropäischen Raum zur Schöpfung zusätzlicher Ressourcen. Diese Ideen standen auch im Zentrum rechtlicher Abstimmung am 3. und letzten Tag mit SC-Stv. Dr. Gerhard Münster (bm:ukk) und Mag. Christine Perle (BM_WF^a). Gegen Ende der Klausur referierte schließlich Mag. Christoph Neumayer, Abteilungsleiter für Kommunikation und Marketing der österreichischen Industriellenvereinigung, über „*Bildung 2020*“ und bestätigte die enorme Bedeutung von Begabungsforschung und Begabtenförderung gerade im aufstrebenden Wirtschaftsraum Mitteleuropa (Vermeidung von Brain Drain in Richtung Westeuropa und USA).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Einbindung neuer Institutionen und Personen (s. 1. Absatz) an sich, durch den gewährten Überblick über die vorhandenen Maßnahmen sowie über die diskutierten neuen abstrakten und konkreten Pläne (3. und 4. Absatz) ein wichtiger Meilenstein zu Fortschritt und Entwicklung der Begabungsforschung und Begabtenförderung gesetzt worden ist. Die meisten Initiativen sollen bereits ab dem Jahr 2008, allerdings mit Rücksicht auf die Ressourcenkapazität, schrittweise umgesetzt werden. Neue Ufer sind also in Sicht.

DR. THOMAS KÖHLER

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
thomas.koehler@bmukk.gv.at

DIE GRÜNDUNG DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN ÖSTERREICHS

LEHRER/INNENBILDUNG ZWISCHEN TRADITION UND NEUEN HERAUSFORDERUNGEN

Gemäß Hochschulgesetz 2005 nahmen am 1. Oktober 2007 alle 14 Pädagogischen Hochschulen Österreichs ihren Vollbetrieb auf. Die Gründungsfeierlichkeiten und Inaugurationen an den einzelnen Standorten verteilten sich von Ende September bis Ende Oktober 2007. Zur bundesweiten zentralen Gründungsfeier lud Frau Bundesministerin Dr. Claudia Schmied alle Rektorinnen und Rektoren (siehe Bild) sowie alle Hochschulverantwortlichen und über 100 Festgäste in die österreichische Nationalbibliothek. „Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen wird einerseits die Tradition der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergeführt, andererseits den neuen Herausforderungen dynamisch angepasst“, betonte die Frau Ministerin in ihrer Ansprache.

Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen markiert in der Tat einen Meilenstein eines steten Entwicklungsprozesses in der Bildungslandschaft. Mit diesen neuen Rahmenbedingungen wird qualitätsvolle Bildungsarbeit in einem geänderten Europa gefördert – die österreichische Lehrer/innenbildung kann sich in einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum integrieren und mit der Studienarchitektur von Bachelor- und Masterabschlüssen internationale Bildungsdimension erfahren.

Es gehört zu den primären Aufgaben einer Pädagogischen Hochschule, wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Angebote zu erstellen, anzubieten und durchzuführen. In diesen thematischen Kontext soll auch das Thema der Begabtenförderung gestellt sein. Es darf festgestellt werden, dass alle Pädagogischen Hochschulen die Begabtenförderung in ihre Bildungsangebote und Bildungsplanungen aufgenommen haben, wobei sich diese grundsätzlich auf 3 organisatorisch-strukturelle Formen des Anbietens konzentrieren:

1. Manche Pädagogische Hochschulen haben eigene Schwerpunkte im Ziel- und Leistungsplan als globale Akzente angeführt.
2. Einige Pädagogische Hochschulen implementieren Begabtenförderung in speziellen Modulen oder integrierten Bestandteilen der Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung.
3. Andere Pädagogische Hochschulen haben im Bereich der Begabtenförderung Forschungsvorhaben angedacht, die ein Zusammenwirken mit dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb) anvisieren.

Nach der erfolgten Gründungsphase der Pädagogischen Hochschulen gleiten diese neuen Institutionen der Pädagogik nun in eine Konsolidierungsphase, die sowohl eine thematische als auch eine personalpolitische Festigung mit sich bringen muss.

Die Pädagogischen Hochschulen stellen sich mit Geschick und Optimismus diesen neuen Herausforderungen.

DR. IVO BRUNNER

Rektor der PH Vorarlberg
Vorsitzender der Rektorenkonferenz
der öffentlichen PHs Österreichs
ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at



Die Rektorinnen und Rektoren mit Frau BM Dr. Schmied sowie der Abteilungsvorständin (bm:ukk I/12) MinR Dr. Anne-liese Koller und Sektionschef Dr. Anton Dobart (Sekt. I) bei der Gründungsfeier am 18. September 2007 in Wien.

THE CONCLUSIONS OF THE 3RD REGIONAL MEETING ON EDUCATION OF THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS

BRDO PRI KRANJU, REPUBLIC OF SLOVENIA, OCTOBER 15-16, 2007

In 2005, the General Director of The Austrian Ministry for Education, Dr. Anton Dobart, initiated the intensification of the Central European co-operation on the promotion of education for gifted and talented (G/T) students. He suggested an interchangeable organization. All invited countries (Slovenia, Slovakia, Hungary, Poland and Czech Republic) accepted this initiative and since then, the meetings have been organized by different countries each year.

Our first meeting in Salzburg in 2005 was focused on exchanging basic information about legal systems and educational provisions for G/T students in each country. In Prague (2006), we discussed general concepts regarding the identification system of the gifted and talented. We were pointed out that teacher education as well as financial support systems in each country should be the topic for the next meeting.

So, after meetings in Salzburg and Prague, it was Slovenia's turn to organize a meeting in 2007. It was organized with a financial support of the Slovenian Ministry for Education. The organization was entrusted to the National Education Institute Slovenia (Zavod Republike Slovenije za šolstvo).

The meeting's main goals and focus were confirmed by the representatives from ministries of education and by experts in G/T education from each country. We decided to exchange the information about the present situation, facts and the new ideas and trends about

- government and civil financial support for G/T programmes for primary and secondary school students and
- the system of undergraduate, postgraduate programmes and in-service teacher training programmes in the area of G/T education.

The participants on the meeting were (in alphabetical order of countries):

- Dr. Waltraud Rosner and Dr. Walburga M. Weilguny, özb – Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented;
- Dr. David Heider, IPPP CR – The Educational and Psychological Counselling Institute of the Czech Republic, Prague;
- Csilla Fuszek, Ministry of Education and Culture, Hungary;
- Mirosława Partyka, CMPPP Warsaw – Methodical Centre of Psycho-Pedagogical Assistance, Ministry of National Education, Poland;
- Dr. Jana Jurášková, Department of Special Education, Ministry of Education, Slovakia;
- Prof. Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Dean and Dr. Mojca Juriševič, assistant teacher, PEF – Faculty of Education, University of Ljubljana;
- Mirt Nagy, ZRSZ, Employment Service of Slovenia;
- Mojca Škrinjar, Ministry of Education and Sport, Slovenia, general directress of preschool and primary school directorate;
- Dr. Natalija Komljanc, Professional directress and MSc. Tanja Bežić, President of The Expert Commission for G/T Education, ZRSŠ – National Education Institute Slovenia.

An important contribution was also made by more than twenty guests from Slovenia and Austria. We would also like to point out the vital role of MSc. Nada Holc, Barbara Lesničar, Danijel Lilek and Iztok Hrastar from the National Education Institute Slovenia. They contributed as discussion moderators and as members of the organizational team. We are grateful to a gifted young student, Miss Tadeja Tomlje, who started our meeting with a beautiful song and gave us a creative starting impulse.

On basis of the reports and discussions, we made the following conclusions and recommendations for our countries:

- It is noticeable that there is a need to constitute a national council as a coordinative and counselling body in the domain of G/T education. The experiences from the countries where such a body has already been constituted demonstrate that. Such a body ensures needed co-

ordination between different social sectors and transparency of government, civil and private institutions activities.

- On the national level, there should be at least one special resource centre – for scientific research, for developmental and applicative research work and for counselling in the domain of G/T education. Counselling, seminars, trainings and other support activities should be organised for headmasters, teachers and further professional school staff (school counsellors) as well as for parents and students.
- Quality standards should be stated for the identification process of G/T students, for the special education provisions and for G/T programmes. Furthermore, criteria for cost-effective use of financial resources as well as for the teacher education system need to be defined.
- All teachers should develop basic competences during their studies for the first Bologna diploma. At the same time, they should be given the opportunity to study more specific contents in greater depth when they prepare the second and the third Bologna diploma. All teachers deal with G/T students and that is why "not obligatory elective courses" during undergraduate studies are not satisfactory.
- We have to continue with regional and international cooperation; in particular, more co-operation between teachers is needed.
- The school system has to assure the basic legal conditions for the holistic and optimal development of each G/T student. The schools need to have a high degree of autonomy in case of an open curriculum and if the school is opened to the local and wider society. A lot more attention should be given to internal differentiation and to individualisation of teaching and learning methods in core and in extended curriculum. Besides this, great attention should be given to special programmes and activities for G/T students.
- The state financial support should predominantly support the challenging edu-

cational programmes for G/T students. But possible fellowships and awards should stimulate both, on one hand the excellence in individual activities and on the other hand their involvement in high quality educational programmes.

- We have to take into consideration that G/T students have, like all other students, THE BASIC RIGHT to the learning environment which stimulates their optimal development.

In the end, we like to point out that such meetings are very important for professional networking and for the empowerment of personal relations between experts and colleagues in G/T education in different countries. Apart from that, participants can admire the beauty of each country, its culture and become more familiar with the habits of everyday life. For understanding the differences between concepts, it is important to know the context of the system of identifying and the provisions for G/T education in each country.

You can find the original presentations on the following website:

<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=37&rID=1806> 

MSc. TANJA BEZIC

National Education Institute Slovenia

President of the Expert Commission for G/T Education

tanja.bezic@zrss.si



BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH SCHULE UND KOOPERATIONSPARTNER

BERICHT ÜBER DIE ABB-TAGUNG¹ VOM 28.-30. SEPTEMBER 2007 IN LEIPZIG

Der ABB führt im zweijährlichen Rhythmus wissenschaftliche Arbeitstagungen durch. Diese bilden einen wesentlichen Teil der Arbeit des Vereins und dienen u.a. dem Ziel, die wissenschaftliche Kommunikation und Kooperation anzuregen und Erfahrungen aus der Praxis der Förderung von Begabungen auszutauschen. Während der diesjährigen Tagung gestaltete sich der Gedanken- und Informationsaustausch zwischen Praktikern und Theoretikern besonders günstig: Die Vertreter/innen und Gäste des ABB und die Schulleiter/innen der MINT-EC-Schulen (i.e. mathematisch-naturwissenschaftliche Excellence-Centers an Schulen) tagten gemeinsam.

Für das Jahr 2007 war als zentrales Thema die „Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Kooperationspartnern bei der Förderung von Begabungen“ gewählt worden. Eine Zusammenarbeit zwischen Schule, weiterführenden Bildungseinrichtungen und der Wirtschaft ist unter dem Blickwinkel begrenzter schulischer Ressourcen, demografischer Entwicklungen sowie der Anforderungen der Unternehmen und Hochschulen an die Schulabgänger/innen unabdingbar und wird gegenwärtig immer stärker gefordert. Mit Blick auf die langjährigen sehr guten Erfahrungen des Wilhelm-Ostwald-Gymnasiums mit Kooperationsbeziehungen im Prozess der Begabungsförderung wurde die Ausrichtung der Tagung 2007 nach Leipzig vergeben. Tagungsort war der Kubus des Helmholtz-Zentrums für Umweltforschung GmbH – UFZ Leipzig. Die erfolgreiche Kooperation des UFZ und der Wilhelm-Ostwald-Schule wurde erneut bestätigt. Im Rückblick gelang mit dieser Tagung wieder eine gute Verbindung von Theorie und Praxisbeispielen:

In seinem Vortrag zu Langzeiteffekten der Begabungsförderung band Herr Ernst A. Hany (Universität Erfurt) einen Literaturüberblick ein, der insbesondere für die Vertreter/innen der Praxis hilfreich war. Die Kurzvorträge und die Diskussionen über Einflüsse der Begabtenförderung auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung begabter junger

Menschen ermöglichten einen Einblick in aktuelle Untersuchungen Hany und seiner Mitarbeiterinnen Elke Gemeinhardt, Annika Kleinstein, Christiane Grosch, Susann Fiedler und Maria Risch. Die Daten wurden an Schülerinnen und Schülern weiterführender Spezialschulen und Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Deutschen SchülerAkademie erhoben. Sie wurden ergänzt durch Untersuchungen von Helga Joswig und Margit Rinck (Universität Rostock) an hochbegabten Grundschulkindern und Fünftklässlern.

Über Chancen und Risiken beim Lernen an einem Spezialgymnasium berichteten Wolfgang Lehmann und Inge Jüling (Universität Magdeburg). Horst Drewelow (Universität Rostock) machte auf Grenzen schulischer Begabungsförderung aufmerksam, Klaus Urban (Universität Hannover) auf Störungen der sozio-emotionalen Entwicklung Hochbegabter und Gerhard Lehwald auf Motivationsdefizite hochbegabter Problemkinder. Miriam Vock (Universität Berlin) rundete mit ihren Ausführungen über die der Akzeleration innewohnenden Potenziale diesen Bereich ab.

Neben den beeindruckenden Besuchen im Schülerlabor des UFZ und im Technologiezentrum GARAGE konnten sich die Tagungsteilnehmer/innen über erprobte Maßnahmen zur Begabungsförderung in einer durch Schüler/innen und Lehrer/innen gestalteten Präsentation informieren. Praxisnah berichteten Brigitte Heink zu Olympiaden und Wettbewerben sowie Uwe Loibl zu den besonderen Lernleistungen als bewährtem Mittel zur Begabungsförderung und den dazu notwendigerweise entwickelten vielfältigen Kooperationsbeziehungen. Das Spektrum der kooperativen Wege zur Begabungsförderung wurde ergänzt mit Ausführungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern an der Universität Karlsruhe durch Christina Schenz und zur individuellen Begabungsförderung in den Naturwissenschaften im Projekt „Kolumbus-Kids“ durch Claas Wegner (Universität Bielefeld). Dieter Hausmann überzeugte mit dem Beispiel des „DLR School Lab Oberpfaffenhofen“. Hans-Gert Gräbe (Universität Leipzig) sprach



Ausschnitt: ABB-Plakat 2007

zur „Schülergesellschaft für Mathematik“ und Henrik Lohmann zur frühen mathematischen Begabungsförderung mit der „Thin-Client-Lernumgebung“.

Ein eindrucksvoller Abendbesuch beim langjährigen Kooperationspartner „ZOO Leipzig“ gab auch Raum für die zu knapp geplante Diskussion.

DR. BRIGITTE HEINK

Schulleiterin am

Wilhelm-Ostwald-Gymnasium Leipzig

Stellvertretende Vorsitzende des ABB e.V.

wog@ostwaldportal.de

¹ Tagung des Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung (ABB e.V.)

REZENSION

BEGABT SEIN IN DEUTSCHLAND

Kurt A. Heller, Albert Ziegler (Hrsg., 2007).

BEGABT SEIN IN DEUTSCHLAND. Münster: LIT-Verlag.

(= Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Bd. 1).

456 Seiten ISBN 978-3-8258-0766-5

Preis: 39,90 €

Nachdem in den 90er Jahren die Publikationen zum Thema „Begabungsforschung“ rasant anstiegen und Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Bereichen, Lehrer/innen, Elternvertreter/innen und Bildungsforscher/innen sich zu Wort meldeten, zeigte sich, dass nun aus einem lange vernachlässigten Thema ein zentrales wurde. Jetzt könnte man meinen, die neue Schriftenreihe „Talentförderung- Expertiseentwicklung- Leistungsexzellenz“ mit dem Band 1 „Begabt sein in Deutschland“ erscheint zur rechten Zeit, um die vielen unterschiedlichen Forschungsparadigmen und verschiedenen Förderkonzepte zu evaluieren und zu integrieren.

Diese neue Schriftenreihe wird künftig fortlaufend über Ergebnisse der Begabungs- und Expertiseforschung sowie die Anwendung in pädagogischen Kontexten berichten. Professor Heller, dem Initiator der Begabungsforschung in Deutschland seit den 60er Jahren, gelingt es zusammen mit Professor Ziegler ein Forschungsteam aus der Münchner Hochbegabungsforschung und weitere renommierte Fachvertreter/innen (31 Autoren) für diese aktuelle Bestandsaufnahme zu gewinnen.

Das Buch mit 456 Seiten ist übersichtlich in fünf Teile gegliedert und die prägnanten Zusammenfassungen vor den 20 Kapiteln ermöglichen der Leserin/dem Leser eine schnelle Orientierung. Durch die innovative Auffächerung der Thematik eröffnet sich eine völlig neue Sichtweise, die mit bildungsökonomischen Perspektiven beginnt, mit bekannten und neuesten Studien aus der begabungspsychologischen und bildungspsychologischen Forschung fortgesetzt wird, wobei auch neue Langzeitstudien wie zum Beispiel Berufskarrieren von begabten Frauen einbezogen werden.

Im Teil I wird überzeugend nachgewiesen, dass innovative Güter und Dienstleistungen auf den Märkten enorme Wachstumschancen bieten und mit dem Trend zu innovationsintensiven Branchen der Bedarf an hochqualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern steigt. Im internationalen Vergleich weisen unterdurchschnittliche Absolventenquoten deutscher Hochschulen auch auf bildungspolitische Defizite in der Förderung von Leistungsexzellenz hin.

Im Kapitel 2 werden wirtschaftliche Wachstumseffekte und Bildungsinvestitionen zusammenhängend betrachtet und anhand von Statistiken kann nachgewiesen werden, dass die Bildungsausgaben der Gesellschaft beträchtlich sind. Dabei ist interessant, dass Berechnungen zufolge das deutsche Bildungswesen nicht generell unterfinanziert ist, sondern dass die Schwerpunktsetzung hinterfragt werden muss, zum Beispiel leiten Ökonomen Reformvorschläge für die frühkindliche Bildung und für den Schulbereich ab, indem sie für eine in-

tensivere Nutzung der Bildungszeit und eine individuellere Förderung der Schüler/innen plädieren! Es ist schon beeindruckend, wenn Ökonomen durch ihre Studien solche Ergebnisse ableiten, die Begabungsforscher/innen schon vor Jahrzehnten gefordert haben.

Im umfangreichsten Teil II kommen die „Klassiker“ der begabungspsychologischen Forschung zu Wort. Anhand von empirischen Studien werden die komplexen Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und schulischem sowie beruflichem Erfolg dargestellt. Paradigmen aus der Hochbegabungs- und Expertiseforschung werden ausführlich diskutiert, wobei der multikausale Ansatz des „Münchner Hochbegabungsmodells“ einen hohen Erklärungswert hat.

Die Ergebnisse der Expertiseforschung weisen darauf, dass die Aufmerksamkeit auf hoch aktivierende Lern- und Übungsprozesse sowie den Aufbau einer umfangreichen vernetzten Wissensbasis zu richten ist. Führende Vertreter des Expertise-Ansatzes (Schneider, Perleth, Gruber) gehen davon aus, dass die Leistungsvorteile von begabten Kindern insbesondere durch den Umfang und die Intensität von „anstrengungsorientierten Übungen“ mit bedingt sind.

Die Argumentation von Ziegler für einen dynamischen Förderansatz und eine mehrdimensionale Diagnostik zum Beispiel mit der „Münchener Hochbegabungstestbatterie“ (MHBT) von Heller und Perleth (2007) sollte unbedingt von Bildungsberaterinnen/-beratern zur Kenntnis genommen werden.

Im Kapitel 7 führen Heller und Perleth insbesondere aus wie Begabungspotenziale in sozialen Lernumwelten zu entwickeln sind, wobei die aktive Mitgestaltung und die individuelle Nutzung von Lerngelegenheiten hervorgehoben werden. Auch die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu besonders befähigten Schülerinnen/Schülern werden thematisiert, diese dürften gerade für pädagogisch interessierte Leser/innen von größter Wichtigkeit sein!

Die Ergebnisse der zehnjährigen Evaluationsstudie (Heller, Reimann) zeigen, dass eine optimale Begabungsförderung am besten durch schul- und unterrichtsdifferenzierende Maßnahmen gewährleistet werden kann. In die-



Foto: Barbel Miklautz

sem Sinne zeigen auch Wagner und Neber (Kapitel 10) anhand ihrer Analysen, dass durch Leistungswettbewerbe bei begabten Schülerinnen und Schülern ein vertiefendes Lernen in ihren Begabungsdomänen ausgelöst werden kann.

Später wird noch detaillierter darauf hingewiesen, dass die Qualität von Lehr-Lernprozessen regelmäßig evaluiert werden muss und vor allem die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern sind. Das Lesen dieser wissenschaftlich fundierten Argumentation sollte für Bildungspolitiker/innen unverzichtbar sein!

Weiterhin weisen die Autoren Perleth und Hany auf noch unbearbeitete Forschungsfelder hin, dass es bisher nur wenige Längsschnittstudien gibt und dass psychosoziale Entwicklungsverläufe Hochbegabter bisher wenig systematisch erforscht sind, wobei Perleth von Ergebnissen des Rostocker „Odysseus-Projektes“ ausgeht und Hany sich auf seine Evaluationsanalysen von Programmen zur Hochbegabtenförderung bezieht.

Vock und Holling konstatieren ebenfalls, dass die Befundlage zum beruflichen Erfolg von Hochbegabten noch nicht günstig ist, um Zusammenhänge zwischen intellektuellen Fähigkeiten, beruflichen Interessen und beruflichem Erfolg darzustellen. Interessanterweise finden sie in Metaanalysen, dass bei der Vorhersage beruflicher Leistungen

sich keine Vorteile für spezifische Fähigkeitsmaße gegenüber denen der allgemeinen Intelligenz ergaben.

Die Ergebnisse in den PISA-Studien 2000 und 2003 (Kapitel 9) zu den hochkompetenten Jugendlichen weisen auf ähnliche Zusammenhänge hin, wie sie aus der Begabungsforschung bekannt sind, dass Hochkompetente häufig aus Elternhäusern mit hohem sozial-ökonomischen Status kommen und fast ausschließlich ein Gymnasium besuchen.

Aus dem Teil IV ist zweifelsfrei zu entnehmen, dass die Ausführungen namhafter Vertreter/innen der Bildungspolitik und der beruflichen Weiterbildung darauf hinweisen, dass sich die Kluft zwischen der Forschung und der bildungspolitischen sowie beruflichen Eliteförderung zu schließen beginnt, indem an Beispielen dargestellt wird, dass Deutschland die vorhandenen Begabungsressourcen erschließen kann, um zukunftsfähig und innovativ zu bleiben.

Abschließend wird ausdrücklich betont, dass es um die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit bei den Begabten geht, damit diese befähigt werden, ihre Leistungspotenziale nicht nur einzubringen, sondern auch Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Eine Betrachtung der Begabtenförderung nur von den volkswirtschaftlichen Notwendigkeiten her wird dem komplexen Forschungsgegenstand nicht gerecht.

Im abschließenden Teil V, der von Professor Heller verfasst wurde, werden die einzelnen Beiträge integrativ kommentiert und es werden Empfehlungen zur Qualitätssicherung im Bildungswesen in Deutschland erarbeitet. Die Markierung eines weltweiten Einstellungswandels in übergreifender Sichtweise kann nur eine Forscherpersönlichkeit wie Professor Heller leisten, der jahrzehntelang die Idee der Begabungsförderung gegen viele Widerstände hoch gehalten und eine nachfolgende Forscher/innengeneration auf diesem Wege mobilisiert hat.

Das Buch stellt eine ausgezeichnete Informationsgrundlage zur Thematik dar, die zahlreichen Literaturverweise und das umfangreiche Sachregister sind für die Leser/innen sehr hilfreich. Die aufmerksamen Leser/innen werden ohne Einschränkungen bestätigen können, dass das Anliegen der Herausgeber, mit einer sachbezogenen Diskussion zur Förderung von Leistungsexzellenz in Deutschland beizutragen, erreicht wurde, mehr noch, dieses Buch selbst ist ein Beispiel für Leistungsexzellenz!

DR. MARGIT RINCK
Universität Rostock

Institut für Pädagogische Psychologie Rosa
und David Katz
margit.rinck@uni-rostock.de

IMPRESSUM: ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

özb - Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung ZVR: 553896729
Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

HINWEIS:

Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 19:
25. März 2008, das Heft erscheint im Mai 2008

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

MMag. Dr. Claudia Weixlbauer

Mag. Silvia Friedl, Mag. Linda Huber,

Mag. Elke Samhaber

GESAMTKOORDINATION

Mag. Alice Hofer-Sieghart, Mag. Gerhard Pusch

E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at

GRAPHIK/LAYOUT: Mag.ª Elisabeth Schmirl

DRUCK: Laber Druck, Oberndorf

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Verfasserin/des Verfassers und nicht 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