özbf
Österreichisches Zentrum
für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

SCHWERPUNKT BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN:
RAHMENBEDINGUNGEN DER BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN
HOCHBEGABTE MÄDCHEN IN DER KITA
ZEIT – BERICHT ÜBER EIN PROJEKT IM KINDERGARTEN

AUS DEM ÖZBF

BEGABTENFÖRDERUNG AUF DEM PRÜFSTAND
QUALITÄTSSICHERUNG IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG
IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD (TEIL 2)

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER PRAXIS

TAGUNGSBERICHTE AUS WÜRZBURG UND BRAUNSCHWEIG

REZENSION

Nr. 22 / Ausgabe 2, 2009 / ISSN: 1992-8823

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Begabtenförderung im Kindergarten	B. HARTEL: RAHMENBEDINGUNGEN DER BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN	4
	U. KEMPTER: REZENSION: HELLER, EVA – DIE WAHRE GESCHICHTE VON ALLEN FARBEN	8
	I. DANNHAUSER: HOCHBEGABTE MÄDCHEN IN DER KINDERTAGESSTÄTTE (KITA)	9
	K. KRUSZYNSKI: ZEIT – BERICHT ÜBER EIN PROJEKT IM KINDERGARTEN	13
Aus dem özbf	C. RESCH/W. ROSNER/W. WEILGUNY: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH: EINE ZUKUNFSPERSPEKTIVE – TEIL 3	15
	MINISTER HAHN BETONT DEN STELLENWERT DER BEGABUNGSFORSCHUNG	19
	PUBLIKATION: BEGABUNGSFORSCHUNG IN ÖSTERREICH	19
	C. RESCH: EU-PROJEKT ZUR FÖRDERUNG VON ELTERN (HOCH) BEGABTER KINDER	20
	KONGRESS-CD	20
	ÖZBF-HANDREICHUNG „BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONSDIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG“	21
	KONGRESSBERICHTE 2000–2006	21
	FAQS: DIE HÄUFIGSTEN FRAGEN IM ZUSAMMENHANG MIT (HOCH)BEGABUNG	22
science	E. HANY/CH. GROSCH: BEGABTENFÖRDERUNG AUF DEM PRÜFSTAND	23
	G. WAGNER: QUALITÄTSSICHERUNG IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG	27
	B. KRETZ: IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD – TEIL 2	34
Organisation	M. LUST: STUDENTS4EXCELLENCE	38
Begabtenförderung in der Praxis	M. BARTL: EINE INVESTITION IN DIE ZUKUNFT	39
	I. EBERLE-HÄRTL: INTERESSENS- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG AN DER UNIVERSITÄT GRAZ	41
	S. TOMMIS: A RISING STAR IN ASIA	42
	ANKÜNDIGUNG: BILDUNGSKONGRESS 2009	45
	ANKÜNDIGUNG: INTERNATIONALER ECHA-ZERTIFIKATSLEHRGANG	45
	SOMMERAKADEMIEN 2009 IN ÖSTERREICH	46
	M. KAISER-HAAS: DAS FORDER-FÖRDER-PROJEKT [FFP]	48
	ANKÜNDIGUNG: KONFERENZ: EXCELLENCE IN EDUCATION	56
Tagungen	C. KOOP/O. STEENBUCK: IM DIALOG MIT ELTERN – BEGLEITUNG UND BERATUNG VON ELTERN MIT HOCHBEGABTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN	57
	G. SCHMID: RENAISSANCE DER „WERTE“ IN DER PÄDAGOGIK	60
	WORLD COUNCIL: NEUER PRÄSIDENT UND EXECUTIVE COMMITTEE GEWÄHLT	61
Rezension	CH. FISCHER: UNTERFORDERT, UNERKANNT, GENIAL – RANDGRUPPEN UNSERER GESELLSCHAFT (STAMM)	62
	ANKÜNDIGUNG: 18TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN	63
	IMPRESSUM	63

Titelfoto: © moodboard - Fotolia.com

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Ein wichtiges Anliegen aller, die in der Begabungs- und Begabtenförderung tätig sind, ist es, durch Informationen über das Thema (Hoch)Begabung Vorurteile auszuräumen, Missverständnissen vorzubeugen und Akzeptanz und Verständnis für das Thema (Hoch)Begabung zu fördern. Allerdings gibt es immer wieder Berichterstattungen von Medien, die diesem Zweck nicht gerade dienlich sind. So zeigte kürzlich der ORF im Rahmen der Sendung „Am Schauplatz" einen Beitrag mit dem Titel „Viel zu gescheit". Darin wird nicht nur der (Hoch)Begabungsbegriff ausschließlich auf den IQ reduziert, sondern es werden auch sämtliche Klischees bedient, die über (Hoch)Begabung im Umlauf sind. So werden die Protagonisten in den ausgewählten Sequenzen derart dargestellt, als würden sie in alltäglichen Lebenssituationen scheitern, weltfremde Gedanken spinnen und im sozialen Bereich Mühe haben. Das Thema (Hoch)Begabung in einem derart einseitigen Licht darzustellen, schadet den Bemühungen vieler engagierter Menschen, die sich tagtäglich für das Thema einsetzen, aber vor allem schadet es allen (hoch) begabten Kindern und Jugendlichen, die sich wünschen, dass man ihnen vorurteilsfrei begegnet und sie mit einer offenen und positiven Haltung behandelt. Es bleibt zu hoffen, dass in Hinkunft auch bei den Medien ein positiver Umdenkprozess in diese Richtung stattfindet!

Als Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung" haben wir diesmal die Förderung von besonders begabten Kindern im Kindergarten gewählt. Frühförderung ist derzeit in aller Munde – sei es nun im Zusammenhang mit Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder mit der Schaffung einer Chancengerechtigkeit für sozial benachteiligte Kinder. Diese Entwicklungen sind wichtig und überfällig. Aber auch die Förderung von hoch begabten Vorschulkindern muss ihren Platz und ihre Berechtigung finden. Dies bedeutet keinesfalls, dass klugen Dreijährigen lesen, schreiben und rechnen beigebracht werden soll (vielfach ist das gar nicht nötig, weil jene das ohnehin oft von selbst lernen!). Nein, sie sollen die Möglichkeit erhalten, auf spielerische Art und Weise ihrem natürlichen Wissensdrang, ihrer Neugier und ihrer Lernbegierde nachzugehen. Birgit Hartel, seit kurzem im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bmwf) für Begabungsforschung zuständig, beschreibt in einem einführenden Artikel, welche Rahmenbedingungen in Kindergärten gelten sollten, um eben jene Art des Lernens zu begünstigen. Klaudia Kruszynski geht einen Schritt weiter und stellt ein konkretes Projekt vor, das sie mit „ihren" Kindern im Kindergarten durchführte. Ira Dannhauser schließlich nimmt sich der nach wie vor brisanten Genderproblematik an und beleuchtet diese aus dem Blickwinkel hochbegabter Mädchen, die eine Kindertagesstätte (Kita) besuchen. Dass Förderung für besonders begabte Vorschulkinder ein brisantes und wichtiges Thema ist, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass einer der neuen Forschungsschwerpunkte der Abteilung Gesellschaftswissenschaften und (Hoch)Begabungsforschung im bmwf eben Frühförderung ist.

Ein erfreulicher Höhepunkt der letzten Wochen war demnach auch der Besuch von Bundesminister Johannes Hahn am özbf, bei dem er sich über die vielfältigen Tätigkeiten im Bereich der Begabtenförderung und Begabungsforschung informierte. Im Zuge seines Besuches dankte er den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihr großes Engagement und sicherte dem Zentrum seine weitere Unterstützung zu.

Das Team des özbf bedankt sich wie immer ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren sowie bei all jenen, die uns mit ihren wertvollen Beiträgen und Anregungen unterstützt haben. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin

RAHMENBEDINGUNGEN DER BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

ODER: DER RAHMEN IST DAS HALBE BILD

Darf ich Sie in die Welt der bildenden Künste entführen und zu einer Bildbetrachtung einladen? Erlauben Sie mir, Ihren Blick gezielt von den Inhalten des Bildes hin zu seinem Rahmen zu lenken? Der Bilderrahmen entzieht sich meist den Augen der Betrachter/innen – zu Unrecht, dient er doch nicht nur dem Schutz des Bildes oder seiner Abgrenzung gegenüber der Realität. Vielmehr rückt der Rahmen die Inhalte – wortwörtlich – ins rechte Licht, hilft den Blick des Betrachters zu konzentrieren, drückt Wertigkeit aus, ergänzt das Bild oder verändert es – falls er gegen einen anderen getauscht wird.

Übertragen auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten, insbesondere die Begabtenförderung, besteht der Rahmen u. a. aus

- gesetzlichen Vorgaben und den damit verbundenen personalen und räumlich-materiellen Bedingungen,
- finanziellen Ressourcen,
- der pädagogischen Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen,
- der Bildungspartnerschaft mit Eltern,
- einer begabungsfreundlichen Spiel- und Lernkultur,
- dem Bekenntnis zum Kindergarten als Bildungseinrichtung.

Entsprechend einem Bilderrahmen erfüllen diese Rahmenbedingungen vergleichbare Funktionen: Sie schützen Erwachsene und Kinder im Kindergarten z. B. vor willkürlichen Entscheidungen, da es gesetzlich festgelegte Zielvorgaben und Mindeststandards für den Kindergarten gibt. Sie grenzen den Lebensbereich Kindergarten gegenüber anderen Lebensbereichen des Kindes ab. Sie nehmen Einfluss auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten – rahmen diese gleichsam ein und zeigen deren Möglichkeiten und Grenzen auf. Sie spiegeln die Wertigkeit (einer Gesellschaft und einer Institution) für frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse sowie Begabungen wider und sie können die pädagogische Arbeit verändern, wenn sie sich selbst verändern. Der angeführten Analogie folgend können die Inhalte der Begabtenförderung, allen voran die Fragen der Identifikation und Förderung (hoch)begabter Kinder, mit den Inhalten eines Bildes verglichen werden, die von den gegebenen Rahmenbedingungen eingefasst und beeinflusst werden.

DER RAHMEN: RAHMENBEDINGUNGEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

STANDARDS DER STRUKTURQUALITÄT IM KINDERGARTEN

Strukturqualität beschreibt die Güte meist situationsunabhängiger, zeitlich relativ stabiler Rahmenbedingungen im Kindergarten, die mehrheitlich durch gesetzliche Vorgaben geregelt werden. Dazu zählen personale Aspekte wie Personal-Kind-Schlüssel oder Niveau der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften sowie räumlich-materielle Ressourcen, wie Raumgröße und -ausstattung.

Zentral für die Entwicklung von Begabungen und Möglichkeiten der Individualisierung ist die Gruppengröße. Diese hat direkten Einfluss auf das Sozial- und Lernverhalten der Kinder. Mit wachsender Gruppengröße steigt der Gruppendruck auf das einzelne Kind und die Entwicklung von Individualität und Selbstbestimmung wird gehemmt. Gleichzeitig wird die Beziehungskapazität der Pädagoginnen und Pädagogen in steigendem Ausmaß überfordert, sodass diese

auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder immer weniger eingehen können. Häufigkeit und Qualität der systematischen Beobachtung von Kindern, die erst Voraussetzung für das Erkennen und Fördern von Begabungen ist, nehmen in großen Gruppen tendenziell ab. Insbesondere hochbegabte Kinder werden daher durch eine zu hohe Gruppengröße benachteiligt. Aus Expertensicht liegt die Höchstanzahl pro Gruppe bei 14 bis 20 Kindern für altersgemischte Gruppen von drei bis sechs Jahren (Hartmann & Stoll, 2006; NAEYC, 2000).

In engem Zusammenhang mit der Gruppengröße steht die Anzahl der Pädagoginnen und Pädagogen pro Gruppe. Je jünger die Kinder, je individueller ihre Bedürfnisse und je länger ihr Aufenthalt im Kindergarten, umso massiver werden die Belastungen durch einen ungünstigen Personal-Kind-Schlüssel. Von der Anzahl der Fachkräfte in der Gruppe hängt es ab, ob individuelle Interessen, Begabungen und Entwicklungsherausforderungen ausreichend wahrgenommen und berücksichtigt werden können. Mindeststandard für den Personal-Kind-Schlüssel sind zwei pädagogisch ausgebildete Fachkräfte pro Gruppe für jeweils höchstens zehn Kinder (Hartmann & Stoll, 2006; NAEYC, 2000).

HALTUNG DER PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Unabhängig von strukturellen oder finanziellen Rahmenbedingungen trägt die persönliche Einstellung und Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen zur Entfaltung von frühen Begabungen bei. Die stärkere Verankerung des Themas Hochbegabung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen stellt dafür eine unumgängliche Basis dar. Aufbauend auf dem notwendigen fachlichen Wissen stärken begabungsfördernde Pädagoginnen und Pädagogen die Selbstständigkeit, Neugier und ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder. Pädagoginnen und Pädagogen sehen sich selbst als lebenslang Lernende, lernen mit den Kindern und von den Kindern, können darüber staunen, was Kinder alles können und regen durch „die richtigen Fragen zur richtigen Zeit" kreative Prozesse bei den Kindern an (Vock, 2003). Das gedankliche Lösen von Alters- und Entwicklungsnormen erlaubt es u. a., „schulische" Lernerfahrungen wie Lesen, Schreiben und Rechnen bereits im Kindergarten zuzulassen und die besonderen Interessen und Fähigkeiten begabter Kinder gewinnbringend für die ganze Gruppe in die pädagogische Arbeit einzubinden (Vock, 2003). Insbesondere wenn sich hochbegabte Kinder von Gleichaltrigen unverstanden fühlen, können Pädagoginnen und Pädagogen als Vermittler/innen zwischen den Kindern wirken, indem sie die Fragen und Interessen hochbegabter Kinder aufgreifen und zu einem Thema oder Projekt für die ganze Gruppe werden lassen (Krüger, 2003).

Foto: © JordiDelgado

Gretel Michelfeit (2000) bringt die Forderungen an begabungsfördernde Pädagoginnen und Pädagogen auf den Punkt. Sie wünscht sich „Menschen, die Kinder verstehen, ihnen Zeit geben, ihnen Halt geben, aber sie auch gehen [lassen] oder loslassen können und nicht immer alles wissen müssen" (S. 160).

BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN

„Wenn sich Eltern und ErzieherInnen das Ziel gesetzt haben, eine optimale Begabungsentwicklung zu ermöglichen, ist eine gegenseitige Unterstützung unabdingbar."

(Finsterwald & Grassinger, 2006, S. 4)

Familie und Kindergarten teilen sich die Verantwortung für die Entwicklung eines Kindes im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Diese verfolgt im Bereich der Begabtenförderung u. a. folgende Ziele (vgl. StMAS & IFP, 2006):

ENTWICKLUNG INDIVIDUELLER FÖRDERANGEBOTE FÜR KINDER

Durch den regelmäßigen Austausch zwischen Eltern und Kindergarten über Entwicklung, Verhalten und (besondere) Bedürfnisse des Kindes fließen elterliche Erfahrungen und Beobachtungen in Fördermaßnahmen für (hoch)begabte Kinder ein. Im Gegenzug werden Eltern über die pädagogische Arbeit im Allgemeinen sowie spezielle Förderangebote informiert.

EINBINDUNG VON ELTERN IN BILDUNGSANGEBOTE IM KINDERGARTEN UND ZU HAUSE

Viele Eltern oder Großeltern verfügen auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit oder eines Hobbys über Expertise in einem Fachgebiet. Dieses Potential kann durch die Mitarbeit von Eltern oder Großeltern gewinnbringend in die Begabtenförderung eingebunden werden, indem diese den Kindergarten besuchen, dort die Fragen der Kinder beantworten, mit ihnen Aktivitäten durchführen und sie in ihren Lernprozessen begleiten (Krüger, 2003).

„Elternhaus-Aufgaben" (Elschenbroich et al., 2008) bieten beispielsweise die Möglichkeit, Eltern in die Portfolioarbeit einzubeziehen oder Entdeckungs- und Lernprozesse in der Familie anzuregen. Letzteres wird durch die Bereitstellung so genannter Weltwissenvitrinen unterstützt (Elschenbroich & Schweitzer, 2008). Die Weltwissenvitrinen – meist im Eingangsbereich des Kindergartens aufgestellt – enthalten Gegenstände des Alltags, die von Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen zur Verfügung gestellt werden. Sie sollen Kinder faszinieren, aber keine (typischen) Spielsachen sein, z. B. eine Wasserwaage oder Blumensamen. Mehrmals im Jahr wird so ein Gegenstand von den Familien entliehen und zu Hause gemeinsam untersucht und benutzt. Die Ergebnisse der Beschäftigung werden z. B. im Portfolio der Kinder festgehalten.

BERATUNG VON ELTERN UND VERMITTLUNG VON FACHDIENSTEN

Pädagoginnen und Pädagogen können Eltern hinsichtlich der Identifizierung begabter Kinder, geeigneter Förderangebote sowie spezifischer Erziehungsfragen beraten. Bei Bedarf werden externe Fachkräfte wie Psychologinnen oder Psychologen in die Elternberatung eingebunden bzw. die Eltern zur Nutzung von Fachdiensten sowie Beratungsangeboten motiviert.

BEGABUNGS- UND LERNFREUNDLICHES UMFELD

Der Kindergarten bietet aufgrund seiner Struktur und Organisation gute Möglichkeiten der ganzheitlichen Begabtenförderung – insbesondere, wenn die Strukturqualität stimmt (vgl. Vock, 2003). Anders als in der Schule erlaubt der Tagesablauf im Kindergarten flexibel gestaltbare Zeiträume sowohl für freies Spiel als auch für geplante Bildungsangebote, die nicht durch Fächergrenzen oder Pausenläuten eingeschränkt werden. Der Kindergarten birgt aber noch mehr Potential. Mit den Worten von Donata Elschenbroich ausgedrückt: „Zeit für Experimente, Zeit für Fehler, fürs Üben, für Wiederholungen – der Kindergarten bietet das alles. Elementare Zugänge zu Naturwissenschaften, der Schrift, den Künsten. Im Kindergarten kann ihnen [den Kindern] die Welt ein Labor werden, ein Atelier, eine Werkstatt. Oder ein Wald. Oder der Mond." (2003, S. 264)

DER INHALT: IDENTIFIKATION UND FÖRDERUNG VON (HOCH) BEGABTEN KINDERN

Der Rahmen ist aber eben nur das halbe Bild. Um das Bild zumindest ansatzweise zu vervollständigen, werden im Folgenden ausgewählte Inhalte der Begabtenförderung im Kindergarten kurz dargestellt.

Im Mittelpunkt der Begabtenförderung steht die Frage: Wie erkenne und fördere ich die (teils verborgenen) Begabungen der Kinder? Die Identifikation (hoch)begabter Kinder und die Gestaltung neuer Herausforderungen für sie erfordern regelmäßige, systematische Beobachtungen der Kinder (Finsterwald & Grassinger, 2006). Ein systemisch orientiertes Beobachtungsverfahren, das die Perspektiven aller an der individuellen Förderung eines Kindes Beteiligten vereint, ist das BeBa-Verfahren (BeobachtungsBasiertes Screeningverfahren; Center for Child Developement, Nijmegen, 2006). Zur Dokumentation der Beobachtungen bietet sich ein Portfolio an, ein Instrument, das unter Partizipation des Kindes und der Eltern systematisch Entwicklungsziele und -fortschritte festhält.

Die Entwicklung von Begabungen wird durch vielfältige, abwechslungsreiche, unterschiedlich herausfordernde Materialien sowie durch einladende (Frei-)Räume zum Ausprobieren und Spielen angeregt. Das häufig auf den (vermuteten) Durchschnitt der Kinder abgestimmte Spielmaterial im Kindergarten wird um anspruchsvolles Material zum kreativen Gestalten, Lese- und Rechenmaterialien, Sprachlern-CDs, differenziertere Bausätze, naturwissenschaftliche Materialien, Kinder-Lexika, schwierigere Rätsel- und Knobelaufgaben und vieles mehr ergänzt, was den unterschiedlichen Begabungen der Kinder mehr gerecht wird (Hartmann & Stoll, 2006). Forschendes und kreatives Spiel wird durch Erkundungsgänge in die nähere Umwelt, durch Diskussions- und Reflexionsrunden mit den Kindern über ihre Entdeckungen, Erlebnisse, Lernfortschritte und offenen Fragen bereichert (Vock, 2003; Gisbert, 2004).

DAS BILD: EINE VISION?

Ein Schritt zurück erlaubt, das ganze Bild – Rahmen und Inhalt – zu erfassen und zeigt nochmals die enge Verschränkung von Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Begabtenförderung im Kindergarten auf. So hängt das Erkennen und Fördern von Begabungen zwar einerseits von einer offenen Haltung und der entsprechenden Wissensbasis der Pädagoginnen und Pädagogen ab, andererseits aber auch von günstigen Strukturbedingungen wie einer angemessenen Gruppengröße und einem günstigen Personal-Kind-Schlüssel, die ein individualisiertes Beobachten und Begleiten der Kinder erst ermöglichen. Die Bereitstellung herausfordernder Materialien und stimulierender Aktivitäten bedarf wiederum sowohl des Verständnisses der Pädagoginnen und Pädagogen für die zum Teil sehr spezialisierten Interessen (hoch)begabter Kinder als auch ausreichender finanzieller Mittel sowie adäquater räumlicher Bedingungen. Eine ganzheitliche Begabtenförderung beruht weiters auf einer tragfähigen Bildungspartnerschaft zwischen Kindergarten und Familie, die neben der persönlichen Bereitschaft dazu, nicht zuletzt zeitliche und räumliche Ressourcen für den Beziehungsaufbau benötigt.

Diese Betrachtungen verdeutlichen, dass Pädagoginnen und Pädagogen nicht die einzigen „Rahmenbauer" im Kindergarten sind. Ihnen zur Seite stehen Eltern, Kindergartenträger und Entscheidungsträger auf politischer Ebene. Bleibt es also angesichts unbefriedigender Strukturqualität vielerorts bei der „Vision" eines begabtenfördernden Kindergartens? Mit Sicherheit nicht. Immer öfter werden mit großem Engagement der Beteiligten unter nicht immer optimalen strukturellen Bedingungen vielversprechende Projekte der Begabtenförderung verwirklicht. Bis die dringend notwendige Optimierung der Strukturqualität in die Tat umgesetzt wird, darf ich Sie ermutigen, Ihre Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten als „Teil-Rahmenbauer" (weiterhin) wahrzunehmen und sich jenen Rahmenbedingungen verstärkt zuzuwenden, die Sie selbst in Händen haben.

LITERATUR

- Elschenbroich, D. (2003). Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder. In C. Krüger (Hrsg.), „Kleine Menschen" – ganz groß – schon vor der Schule (S. 259-265). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Elschenbroich, D., Gerhold, B., Krug, M., Preissing, C., Schweitzer, O. & Tag, M. (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Berlin: verlag das netz.
- Elschenbroich, D. & Schweitzer, O. (2008). Die Dinge – daheim. Ein Bildungshaus im Taubertal. DVD: 45 Minuten. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Finsterwald, M. & Grassinger, R. (2006). Systemische Begabungsförderung im Vorschulbereich. In A.

Ziegler, T. Fitzner, H. Stöger, T. Müller (Hrsg.), Beyond Standards. Hochbegabtenförderung weltweit. Frühe Förderung und Schule. Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll.
- Gisbert, K. (2004). Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Hartmann, W. & Stoll, M. (2006). Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: öbv&hpt.
- Krüger, C. (2003). Anregungen für Eltern und ErzieherInnen. In C. Krüger (Hrsg.), „Kleine Menschen" – ganz groß – schon vor der Schule (S. 289-301). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Michelfeit, G. (2000). Hochbegabte Kinder. Praxisbericht aus einem normalen kommunalen Kindergarten. In BMW Group (Hrsg.), Kleine Kinder – Große Begabung (S. 147-163). München: BMW Group.
- NAEYC (2000). Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs. Washington: NAEYC.
- StMAS & IFP (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim: Beltz.
- Vock, H. (2003). Hochbegabung im Kindergarten. [Online im Internet]. URL: http://www.kindergartenpaedagogik.de/1603.html (15.02.2009).

MMAG. BIRGIT HARTEL
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
birgit.hartel@bmwf.gv.at

HELLER, EVA: DIE WAHRE GESCHICHTE VON ALLEN FARBEN.

FÜR KINDER, DIE GERN MALEN (1994). OLDENBURG: LAPPAN.

Dass es gelingen kann, Sachinformationen in einem Bilderbuch kindgerecht darzustellen, zeigt sich nicht allzu oft in der Buchlandschaft. Wie man es aber schafft, die Farbenlehre so zu vermitteln, dass daraus eine Abenteuergeschichte wird, die schon im Kindergartenalter bezaubert, ist ein Kunststück.

Eva Heller bietet mit ihrem Buch – das nun schon in der 17. Auflage erschienen ist – die Möglichkeit, Kinder bereits in frühem Alter mit kunsttheoretischen Informationen zu versorgen und eventuell vorhandenen Begabungen im Bereich der Malerei zum Ausdruck zu verhelfen. Sie tut dies auf Augenhöhe der Kinder und nimmt sie sowohl in ihrer emotionalen als auch in ihrer sozialen und kognitiven Wahrnehmungsfähigkeit ernst, wenn sie als Einleitung schreibt:
„Jede Farbe ist anders. Manche sind miteinander befreundet, andere vertragen sich nicht. Wenn sie sich mischen, geschehen seltsame Dinge – Farben verschwinden, neue Farben entstehen. Man muss es mit eigenen Augen gesehen haben: Es ist wie Zauberei."
Ein buntes Buch über Farben, das in keinem Kindergarten und in keiner Volksschule fehlen sollte!

MAG. ULRIKE KEMPTER
özbf, PH Oberösterreich
ulrike.kempter@begabtenzentrum.at

HOCHBEGABTE MÄDCHEN IN DER KINDERTAGESSTÄTTE (KITA)

EINE REIZVOLLE AUFGABE FÜR ERZIEHER/INNEN

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung lehren uns, dass weibliches Geschlecht und Intelligenz zwei gute Vorausetzungen sind, um auch mit widrigen Lebensbedingungen gut klar zu kommen. Leider entsteht im Alltag einer Mutter und Erzieherin häufig ein anderer Eindruck. Manche begabten Mädchen fühlen sich „irgendwie anders". Sie erscheinen unsicher oder unzufrieden, fühlen sich unverstanden oder zeigen psychosomatische Symptome wie Bauchweh oder Fingernägelkauen.
Wie können Kindertagesstätten dazu beitragen, diesen Mädchen die Möglichkeit zu geben, sich selbst besser kennen zu lernen, Verunsicherungen abzubauen und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erlangen?

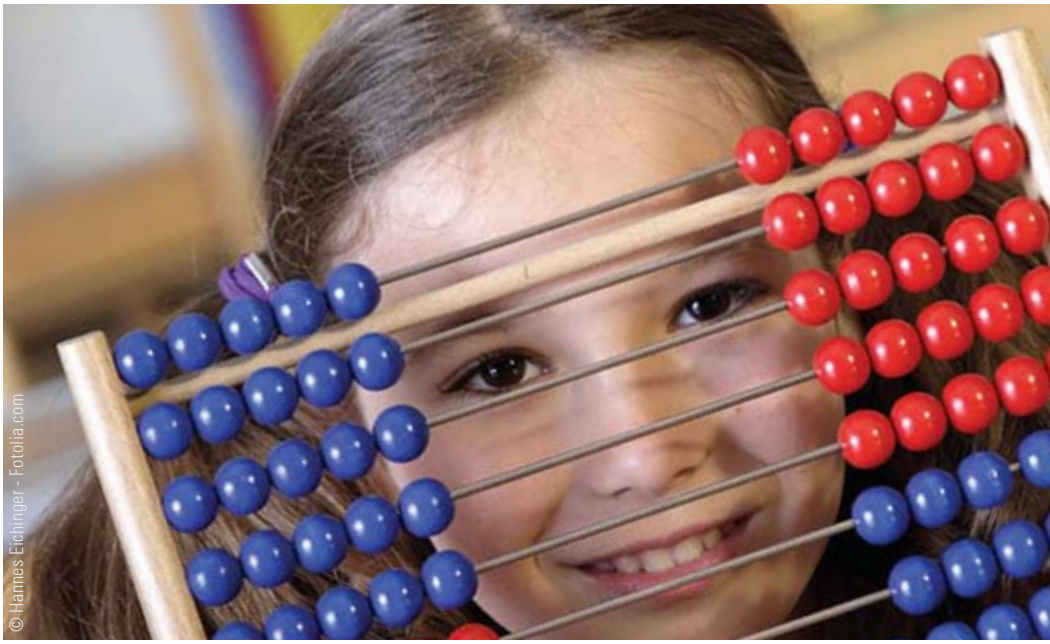
PHYLOGENETISCHE URSACHEN UND GESELLSCHAFTLICHE GESCHLECHTSSTEREOTYPEN

Die Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen und persönlichen Rollenstereotypen und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als Erzieherin sind sehr komplex. Es wäre wünschenswert, wenn diese Auseinandersetzung schon in der Fachschule angeregt würde. Das Nachdenken über das eigene Verhalten ist wichtig und macht offener für die Individualität hochbegabter junger Mädchen.
Die Unterschätzung der eigenen weiblichen Leistungsfähigkeit durchzieht alle Altersgruppen. Schon Mädchen im Grundschulalter haben weniger Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit (z. B. im Rechnen) als Jungen, obwohl ihr Zensurendurchschnitt besser ist als jener der Jungen.[1] Seinen Ursprung könnte dieses selbstkritische Verhalten in der phylogenetischen Stammesgeschichte der Menschheit haben. Für das Überleben des Babys ist es von Vorteil, wenn die Mutter ihr eigenes Verhalten kritisch hinterfragt und optimiert, denn das Baby ist in seinen Bedürfnissen völlig auf die Einfühlsamkeit der Mutter (weiterer wichtiger Resilienzfaktor) angewiesen.[2]

Ein weiterer Punkt zur internalen Attribuierung von Misserfolgen bei Mädchen könnte in frühester Kindheit gelegt sein. Weibliche Babys kommen neuronal reifer zur Welt als Jungen. Sie nehmen früher Blickkontakt zur Mutter auf, sie lächeln häufiger, sind leichter zu beruhigen und sind sensibler gegenüber Emotionsäußerungen. Die Kommunikation zwischen Baby-Tochter und Mutter ist variantenreicher. So gelingt es Baby-Töchtern leichter ihren Eltern Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Unbewusst und selbstverständlich steigen damit die Ansprüche der Eltern. Begabten Mädchen fällt es leicht, den Ansprüchen der Eltern zu genügen. Wenn es ihnen aber nicht gelingt, dann spüren sie die Enttäuschung ihrer Eltern, während ihr vorheriges Verhalten für nichts besonderes gehalten wurde und deshalb auch keine positive Bestätigung erfuhr.[3]

Hochbegabte Mädchen sind häufig auch sozial sehr kompetent. Diese soziale Kompetenz ist für Erzieher/innen in ihrem Beruf selbstverständlich und wiederum alltäglich. In vielen Fällen wird dieser Fähigkeit deshalb keine besondere Aufmerksamkeit zuteil und die Mädchen erhalten keine Bestätigung ihrer Leistungsfähigkeit.
Negative Rückwirkungen auf das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl von Frauen hat auch die typisch weibliche Einstellung zur Leistung. Frauen neigen dazu, ihre guten Leistungen klein zu reden (z. B. „fleißig gelernt" oder „einfache Aufgabenstellung", externale Leistungsattribution) und ihre Misserfolge auf die eigene Unfähigkeit (internale Attribution) zurück zu führen.[4] Dazu kommen noch das geringere gesellschaftliche Ansehen von Frauen und dass ihre Fähigkeiten und Leistungen weniger geschätzt werden, was sich in einer geringeren Bezahlung der Frauenarbeit bei gleicher Arbeit und Qualifikation manifestiert. Erzieher/innen als soziale Berufsgruppe sind hiervon besonders betroffen.

Gibt es vielleicht Zusammenhänge zwischen der persönlichen Einstellung zu „weiblicher Leistung" und dem mangelnden Bewusstsein für die Begabungen von Mädchen? Hier ist eine kritische Reflexion der eigenen Leistungsattribuierung der Erzieher/innen wichtig, um als Vorbild bewusst „weibliche" Leistung (Fußball spielen, Experimentieren, Handarbeiten usw.) zu präsentieren
Ein positiver, liebevoller Blick auf die eigenen Stärken hilft auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mädchen vermehrt wahrzunehmen. Zum vorbildhaften Verhalten gehört aber auch



[1] Bischof-Köhler (2002), S. 250.
[2] Ebd., S. 330.
[3] Ebd., S. 254.
[4] Ebd., S. 250.

der Mut etwas Neues auszuprobieren, nicht alles gleich perfekt zu können und Fehler zu machen.

VIELFÄLTIGE ERSCHEINUNGSFORMEN DER BEGABUNG

Doch welches Verhalten könnte auf eine besondere kognitive Begabung hindeuten? Es folgen einige Fallbeispiele, die in jeder Kita vorkommen können und im Zusammenhang mit der Welterfassung begabter Mädchen stehen können.

- Der Kita-Alltag stellt völlig neue Ansprüche an ein Mädchen, das bislang vielleicht nur Erfahrung in der Kommunikation mit Erwachsenen besitzt. Sie spricht vielleicht zwei Sprachen und kann sich gut ausdrücken. Trotzdem kommt es zu Verständigungsproblemen und Ablehnung, weil die gleichaltrigen Kinder sie nicht verstehen und die Größeren sie für zu klein zum Mitspielen halten. Ihr mädchentypisches, geringeres Explorationsverhalten und höheres Risikobewusstsein führt dazu, in der Nähe der Erzieherin/des Erziehers zu bleiben, deren Verhaltensmuster ihr aus dem familiären Alltag auch am vertrautesten sind. Schnell entsteht der Eindruck eines scheuen unselbständigen Mädchens, dessen Stärken übersehen werden. Häufig werden jetzt die intellektuellen Anforderungen an die Mädchen noch verringert, um sie nicht zu überfordern.[5] Neue Angebote zur Ablenkung werden meist abgelehnt, weil sie mit Leistungen verbunden sein könnten, die man noch nicht perfekt kann. Dies bestätigt wiederum die Erzieher/innen, ihre Anforderungen noch mehr zu senken.
- Einem Mädchen mit eher jungentypischem Verhalten („Wildfangmädchen"), das gerne tobt und ein hohes Durchsetzungsvermögen hat, fällt auf Grund ihrer höheren Risikobereitschaft der Einstieg in den Kita-Alltag leichter und sie kann die vielfältigen Spielangebote ausprobieren. Auch bei diesen Mädchen darf die Beobachtung und Anteilnahme an ihren Erfahrungen nicht vernachlässigt werden, denn durch die schnelle Habituation verliert altersentsprechendes Spielzeug schnell seinen Reiz und Langeweile tritt ein, die sich häufig durch einen erhöhten Bewegungsdrang (Affektabfuhr) ausdrückt. Hier ist es wieder wichtig, nicht auf das störende Verhalten zu sehen, sondern eine anregende Atmosphäre zu schaffen.
  Besonders wichtig ist es, die Anfangszeit in der Kita so zu gestalten, dass sich die fitten Mädchen emotional angenommen und geistig angeregt fühlen.
- Wenn der allgemeine Entwicklungsvorsprung von Mädchen mit einer hohen kognitiven Reife verbunden ist, steigen unbewusst auch die Erwartungen an das emotionale und soziale Verhalten. Dadurch kommt es zu Überforderungen hinsichtlich der Gesamtpersönlichkeit dieser Mädchen, ähnlich wie bei besonders großen Kindern.
- Teilweise zeigen begabte Mädchen ein ausgeprägtes Bestimmerverhalten, aber auch prosoziale Dominanz („Nur wenn jede in meiner Gruppe sich wohl und gut umsorgt fühlt, bin ich eine gute Leiterin.") bedarf der Übung. Wichtig ist hier eine Reflexion des Verhaltens gemeinsam mit dem Mädchen: „Was möchtest Du? Wie könnten sich die Anderen fühlen? Wie kannst Du dein Ziel noch erreichen?" Aber auch hier ist die Versuchung groß, an ein intelligentes Mädchen den Erwachsenenmaßstab anzulegen und ihr Verhalten abwertend zu beurteilen. Soziales Verhalten kann aber nur in Gemeinschaft erworben und geübt werden. Einem kompetenten dreijährigen Mädchen fehlen 2–3 Jahre soziale Übungszeit gegenüber anderen Mädchen mit dem gleichen kognitiven Entwicklungsstand.
- Hochbegabte Mädchen sind gleichzeitig klein (altersentsprechend im körperlichen und emotionalen Bereich) und groß (weiter in ihrer geistigen Leistungsfähigkeit). Sie müssen und dürfen ihre Gefühle und emotionalen Bedürfnisse altersgemäß durch Weinen, Schreien, Toben, Raufen oder Kuscheln und auf dem Arm sein ausleben. Nur so kann ihre Gefühlswelt weiter reifen. Gleichzeitig können sie schon sehr einfühlsam und reflektierend sein. Sie setzen sich z. B. intensiv mit dem Thema Tod auseinander und geraten dabei schnell an ihre emotionalen Grenzen, die sich in Form von Schlaflosigkeit oder Ängsten äußern können. Die schwierige Aufgabe von Eltern und Erzieherinnen/Erziehern ist es, sie mit den für die Denkprozesse notwendigen fachlichen Informationen zu versorgen und ihre Emotionen anzunehmen. Auch erwachsene begabte Frauen berichten von den aufbrausenden Gefühlen, die ihnen häufig das Leben schwer machen.[6] Ebenso können sie schon tolle Bilder im Kopf haben, aber sind sehr unzufrieden mit der eigentlich altersgemäßen feinmotorischen Ausführung. Diese Diskrepanz zu akzeptieren, ist eine große Aufgabe für das Kind, die Erzieherin/den Erzieher und die Gruppe.
- Begabte Mädchen können auch stille, besonnene Phasen des intensiven Nachdenkens haben oder über ungewöhnliche Denkmuster verfügen (z. B. ausgehend vom Ziel, den Weg dahin zu konstruieren).[7] Nachdenken ist für sie eine lustvolle Tätigkeit, auch wenn es so aussieht, als würden sie nichts tun. Erzieher/innen sollten dieses Verhalten nicht kritisieren, sondern neugierig an den Denkprozessen Interesse zeigen. Diese Neugierde überträgt sich auch auf interessierte Kinder aus der Gruppe. Im besten Fall bilden sich neue Spielpartnerschaften, die manchmal aber die Unterstützung und Zuwendung der Erzieherin/des Erziehers brauchen. Da auch die Konzentrationsfähigkeit altersabhängig ist und soziale Fähigkeiten auch der Übung bedürfen, ist bei dreijährigen Kindern die gemeinsame Spielzeit meist relativ kurz.
- Gerade bei hochbegabten Mädchen darf die motorische Förderung (Einladung zur körperlichen Selbsterfahrung) nicht vernachlässigt werden. Um Handlungen durchführen zu können, bedarf es nicht nur eines Planes, sondern auch des Vertrauens, diesen motorisch umsetzen zu können. Die erfolgreiche Umsetzung gibt Selbstvertrauen. Gefährdet ist dieses Vertrauen häufig durch die Diskrepanz zwischen geistigen und motorischen Fähigkeiten und den perfektionistischen Ansprüchen, sowie das für die meisten Mädchen typische, geringere Risikoverhalten und Explorationsbedürfnis.

[6] Brackmann (2007), S. 173.
[7] Schlichte-Hiersemenzel (2004), S. 63.

BEGABTE MÄDCHEN ENTDECKEN

Aber wo bzw. wie entdecken wir begabte Mädchen? Ca. 2-3 % aller Mädchen sind hochbegabt, 14 % überdurchschnittlich begabt. Statistisch gesehen bedeutet dies, dass in jeder Kita-Gruppe mindestens zwei besonders begabte Mädchen sind.[8] Doch im Alltag fallen sie selten auf. Laut Aiga Stapf werden in den Beratungsstellen für Hochbegabung etwa 2/3 Jungen und 1/3 Mädchen vorgestellt. Der prozentuale Anteil der Hochbegabten (getestet mit Kinder K-ABC) ist bei den Jungen und Mädchen gleich hoch. Hieraus ergeben sich folgende Fragen: Haben Eltern mit ihren begabten Mädchen weniger Probleme? Wird bei Mädchen seltener eine Hochbegabung vermutet? Mädchen und ihre Eltern zweifeln z. B. auch durch Testung nachgewiesene Hochbegabung häufiger an als Jungen und ihre Eltern.

Aiga Stapf stellt fest:

1. „Hochbegabte Mädchen fallen im Vergleich mit hochbegabteren Jungen seltener auf.
2. Hochbegabte Mädchen werden seltener identifiziert als Jungen.
3. Hochbegabte Mädchen werden seltener angemessen gefördert und machen seltener eine ihren Fähigkeiten angemessene Karriere."[9]

WELCHE URSACHEN KÖNNTE ES DAFÜR GEBEN?

- Durch ihre höhere Impulskontrolle, ihre gute verbale Ausdrucksfähigkeit und ihre gute Feinmotorik können sie den Anforderungen an ein von Erwachsenen gefordertes, reiferes Verhalten besser nachkommen. Aus Erwachsenensicht verhalten sie sich unauffällig. Wer sich unauffällig verhält, wird leicht übersehen und bekommt wenig Zuwendung. Damit sinken die Chancen von begabten Mädchen, erkannt zu werden.
- Mädchen zeigen, im Gegensatz zu Jungen, selten monomanisches Verhalten, welches eher Aufmerksamkeit von Erwachsenen auf sich zieht. Sie sind vielseitiger interessiert, aber an weniger spektakulären Themen, z. B. an Tieren, Medizin, bildnerisch-künstlerischen Themen, nebenbei auch noch an Zahlen und Buchstaben.[10]
- Besondere Leistungen werden bei Mädchen eher auf Fleiß als auf Können zurückgeführt.
- Mädchen erhalten und fordern Anerkennung (haben wir Erwachsene sie vielleicht darauf konditioniert?) für ihre Kleidung und ihren Haarschmuck ein. Dies ist aber wiederum keine Bestätigung ihrer Leistungsfähigkeit.[11]
- Durch ihre stärkere soziale Orientierung passen sie sich an das geistige Niveau und die Interessen der anderen Mädchen an, um sich nicht so einsam zu fühlen. Diese hohe Anpassungsleistung kann zu einer Art unbewusster Entfremdung von den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen führen. Sie sind zerrissen zwischen Anpassung und geistiger Entfaltung.[12] Auf diesen inneren Konflikt reagieren sie mit Rückzug und/oder psychosomatischen Beschwerden wie Bauchweh oder Kopfschmerzen.

FÖRDERLICHE BEDINGUNGEN IN DER KITA

A) RÄUME UND SPIELMATERIAL

Natürlich brauchen begabte Mädchen wie alle Kinder viel Platz drinnen und draußen für das Freispiel. Ebenso sollte es selbstverständlich sein, dass Spielmaterial wie z. B. Bauklötze, Papier und Stifte, Verkleidung, Bilderbücher und Schaufeln in ausreichender Menge und guter Qualität zur Verfügung stehen. Solch gutes Material kommt dem Streben vieler begabter Kinder nach Perfektionismus entgegen. Multifunktionales Spielmaterial (z. B. Tücher: Dekoration und Verkleidung, Bastelmaterial) ermöglicht die Umsetzung eigener kreativer und konstruktiver Ideen. Die Räume sollten farblich dezent gestaltet und nicht überfüllt sein. Sie sollten eine gute Akustik (nicht zu laut) haben, um eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen, die vor aggressionserzeugender Reizüberflutung schützt. Ein Außengelände mit vielen Möglichkeiten zum Toben, zum Turnen, für Naturerfahrungen (Käfer suchen, Obst ernten) und zum Bauen ist eine wichtige Voraussetzung für eine ausgewogene Entwicklung von Körper und Geist.

B) PÄDAGOGIK

In der neueren Pädagogik ist die Beobachtung des Freispiels der Kinder eine wichtige Grundlage der individuellen Förderung der Kinder. Durch die Beobachtung des Freispiels erfährt die/der Erzieher/in, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten das Kind besitzt und für welche Themen es sich gerade interessiert. Die/Der Erzieher/in entwickelt hierbei eine gemeinsame Perspektive mit dem Kind, steht ihm unterstützend und haltgebend zur Seite und arbeitet mit dem Kind in der Zone der nächsten Entwicklung (Scaffolding).[13] Sie bespricht mit dem Kind seine persönlichen Gefühle und Erfahrungen zu diesem Entwicklungszeitpunkt. Diese Reflexion ermöglicht es dem begabten Mädchen, seine „Andersartigkeit" bewusst zu erleben und sich trotzdem dazugehörig zu fühlen, indem es sich wie die anderen Kinder auch in seiner Individualität geschätzt fühlt.

[8] Stapf (2003), S. 199.
[9] Ebd., S. 200.
[10] Bischof-Köhler (2002), S. 274.
[11] Stapf (2003), S. 68.
[12] Schlichte-Hiersemenzel (2004), S. 53-72.
[13] Gisbert (2004), S. 146.

Foto: © Boris Ryaposov

Eine weitere pädagogische Methode, die den Bedürfnissen der begabten Kinder nach effektivem Arbeiten sehr entgegen kommt, ist das „Flow-learning" nach Joseph Cornell:[14]

1. Begeisterung wecken
2. konzentriert wahrnehmen (auch Sachinformationen zum Thema)
3. unmittelbare Erfahrung (Neugierde und Eintauchen in das Experimentieren mit dem Material, entsprechend dem persönlichen Thema und Entwicklungsstand – „Flow")
4. andere an der Erfahrung teilhaben lassen.

Bei dieser Methode besteht in Phase 3 die Möglichkeit, am eigenen Unterthema im eigenen Tempo, aber trotzdem in Gemeinschaft zu arbeiten. Die verbale Präsentation der Ergebnisse ermöglicht es den Kindern, über die Denk-/Herstellungsprozesse oder den „Nutzen" ihres Ergebnisses zu berichten und sich auszutauschen. So werden nebenbei Metakognition und Metakommunikation geübt.

Für kognitiv begabte Kinder ist es reizvoll, sich den Antworten auf „W-Fragen" im Sinne der wissenschaftlichen Hypothesenbildung zu nähern. „Was denkst Du? Warum glaubst Du, funktioniert das so?" Dabei muss keine „richtige" Antwort im Erwachsenensinn herauskommen. Auch naturwissenschaftliche Thesen sind nur solange richtig, bis sie durch neue Erkenntnisse widerlegt werden. Diese Methode fördert das Verständnis der Erwachsenen für das Weltbild der Kinder und entlastet davon, auf alles die richtige Antwort wissen zu müssen.

RESÜMEE

Es gibt nicht das typische Verhalten für ein kognitiv begabtes Mädchen. Ihre unterschiedlichen Persönlichkeiten, mädchentypisch vielfältigen Interessen und ihr Anpassungsvermögen erschweren ihre Identifikation im Alltag. Merkmale, die auf eine kognitive Begabung hindeuten, sind ein schnelles Erkennen von Zusammenhängen, eine gute Handlungsplanung und ein gutes sprachliches Ausdrucksvermögen. Eine reizvolle Aufgabe für Erzieher/innen ist es für diese Mädchen „[...] Lernsituationen zu schaffen, die Gelegenheit zur Überlegenheit bieten, dann werden diese Mädchen auch in ihrem späteren Leben von dieser Erfahrung persönlich profitieren können!"[15]

Ich wünsche mir, dass es gelingt solche Lernsituationen zu schaffen. Solche Lernsituationen bieten die Möglichkeit, ein gutes Selbstwertgefühl zu entwickeln. Wichtig ist hierfür die Wahrnehmung der Mädchen aus der Stärkenperspektive – d. h. sie in ihren tiefgehenden Gedankengängen unkonventionellen Denkens, in ihrem Wissensdrang und ihrer Neugierde zu bestärken; ihre Konstruktivität, Konfliktfähigkeit und ihr Durchsetzungsvermögen wertzuschätzen; ihren Humor, ihre Einfühlsamkeit aufmerksam zur Kenntnis zu nehmen.
Die Aufgabe aller Beteiligten in einer Kita (Träger, Leitung, Erzieher/innen, Eltern und Kinder) ist es, eine Atmosphäre des Angenommenseins zu schaffen, in der niemand „sein Licht unter den Scheffel" stellen muss und jede ihre „gottgegebenen Gaben" einbringen kann. Eine solche Atmosphäre könnte ein weiterer Resilienzfaktor für die Zukunft der Mädchen sein.

LITERATUR

- Bischof-Köhler, D. (2002). Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischoff, S. (2002). Erfolgsfaktor Bildung – das Ticket, auf dem Frauen Karriere machen? In H. Wagner (Hrsg.), Hoch begabte Mädchen und Frauen. Begabungsentwicklung und Geschlechterunterschiede. Tagungsbericht (S. 43-49). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Brackmann, A. (2007). Jenseits der Norm – hochbegabt und hoch sensibel? Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cornell, J. (1991). Mit Freude die Natur erleben. Naturerfahrungsspiele für alle. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Gisbert, K. (2004). Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.
- Neue Senfkornbibel (1970). Stuttgart: Deutsche Bibelstiftung.
- Schlichte-Hiersemenzel, B. (2004). Sich Entfalten und Dazu-Gehören. Weichenstellungen zur Integration hoch begabter Kinder in der Kindergarten- und Grundschulzeit. In H. Wagner (Hrsg), Frühzeitig fördern. Hochbegabte im Kindergarten und in der Grundschule. Tagungsbericht (S. 53-72). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Stapf, A. (2003). Hochbegabte Mädchen im Vorschulalter. In C. Krüger (Hrsg.), „Kleine Menschen" – ganz groß – schon vor der Schule (S. 189-210). Münster: Monsenstein und Vannerdat.

IRA DANNHAUSER
Dipl.-Biologin & Erzieherin
i.dannhauser@lycos.de

[14] Cornell (1991), S. 18-19.

[15] Bischoff (2002), S. 48.

ZEIT – BERICHT ÜBER EIN PROJEKT IM KINDERGARTEN

WIE HOCHBEGABTE DURCH RICHTIGE ANGEBOTE GEFÖRDERT UND GLEICHZEITIG IN EINE GRUPPE INTEGRIERT WERDEN.

DIE KINDER

In der Zeit, von der ich berichte, waren in meiner Gruppe zwei Jungen: Tim, 4 und Jan, 3;7 Jahre alt. Beide fielen mir auf. Tim beeindruckte mich mit seinem umfangreichen Wissen über verschiedene Autos, deren technische Parameter, Geschwindigkeiten und Preise. Jan, sein bester Freund, interessierte sich für viele Dinge, hatte für sein Alter schon ein sehr gutes Verständnis für Technik und auch sonst machte er sich viele Gedanken zu „erwachsenen Themen". Die beiden spielten die meiste Zeit nur miteinander. Es waren wunderbare Spiele mit fabelhaften Ideen. Tim und Jan achteten bei ihren Spielen auf die kleinsten Details, z. B. wenn sie in der Puppenecke „Vater – Kind" spielten, wurde der Tisch feierlich gedeckt, auf den Betten lagen die besten Tücher und auf der Fensterbank am Bett stand auf einem Teller ein kleiner Imbiss, für den Fall, dass sie nachts wach würden und Hunger bekämen. Dazu unterhielten sie sich wie Erwachsene über die alltäglichen Sorgen. Ihr Wortschatz war sehr reich, die Sätze mehrgliedrig strukturiert. Bei diesem Niveau war es selbstverständlich, dass die anderen Kinder weder mitmachen konnten, noch durften.

DER URSPRUNG DES PROJEKTS

Die Idee entstand, als Tim mir Vorwürfe machte, dass die Bauecke immer schon besetzt sei, wenn er Lust hätte, darin zu spielen. Er kam meistens sehr spät, weil er sich schon vor dem Kindergarten zu Hause mit vielen Dingen beschäftigte. Er war sehr unglücklich – ständig fehlte ihm die Zeit. Da ich mich an seinem Unglück unschuldig sah, schlug ich ihm vor, nach der Zeit zu suchen.

DIE ENTWICKLUNG DES PROJEKTS – ZEITDETEKTIVE

Als ein **Zeitdetektiv** erkannte er, dass er die meiste Zeit am Frühstückstisch verbrachte. Dafür lernte er die Zeit zu messen und eine mehrtägige Selbstbeobachtung durchzuführen. Mit dem Beginn des Frühstücks startete er die Stoppuhr. Nach dem Abspülen schaltete er sie aus und schrieb die Zahl von der Uhr ab. Ich bereitete Papierstreifen mit Minuten-Kästchen vor, die Tim der Zahl entsprechend abschnitt und schließlich verglich – am Anfang waren es über 60, später um die 10. Dank dieser Beobachtung stellte er sich selbst die Aufgabe, schneller zu werden, das Messen der Zeit war für ihn ein Hilfsmittel, das seinen Begabungen entsprach. So fand er eine Lösung für sein Problem.

Diese Tätigkeiten blieben nicht unbemerkt. Bald beschäftigten sich **mehrere** Kinder mit Uhren, experimentierten mit dem Timer, maßen die Dauer verschiedener Aktivitäten, z. B. eines Liedes, einmal langsam, einmal schnell gesungen. Sie fanden immer neue Tätigkeiten, deren Dauer sie messen wollten, u. a. wie lange das Durchblättern eines Bilderbuches dauerte. Auch Tim wollte diesen Versuch machen, dabei fing er zu lesen an! Dass er lesen konnte, hatten wir nicht gewusst.
Eine weitere spannende Aufgabe der Zeitdetektive war es, herauszufinden, was man in einer Minute schaffen kann. Dafür benutzten die Kinder einen Timer. In der Turnhalle wurden verschiedene Fortbewegungsarten ausprobiert, dabei wurden die Entfernungen verglichen. So konnten die Kinder praktisch erfahren, dass sie in der gleichen Zeit bei verschiedenen Geschwindigkeiten unterschiedliche Entfernungen erreichen, dass die Großen es weiter schaffen als die Kleinen.

UHREN BAUEN

Die Kinder fanden das Messen der Zeit sehr spannend und wollten noch mehr darüber erfahren. In einem Bilderbuch entdeckten sie eine **Sonnenuhr**, die sie auch gleich im Garten nachbauten. Sie führten die Beobachtung des Schattens durch und schrieben die Zeiten von der digitalen Uhr dazu. Aus dieser Beobachtung konnte Jan korrekt vorhersagen, wo sich der Schattenzeiger um 14 Uhr befinden würde.

Jan wusste sehr viel über das Weltall. So konnte er den anderen erklären, dass die Zeit immer läuft und auch wenn die Erde durch einen Meteoriten zerstört würde, könnte man die Zeit von einem anderen Planeten messen. Jan konnte auch die Mechanik einer Uhr erklären. Er baute nach Bauanleitung eine Spieluhr aus einem Fertigsatz Zahnräder.

Zeitrolle

Uhren bauen – Sonnenuhr

ZEITROLLE

Jan erzählte anderen Kindern vom Urknall, dem Anfang der Zeit. Ich überlegte, wie ich den Kindern die lineare Natur der Zeit anschaulich machen konnte und erfand die *Zeitrolle*. Dafür benutzten wir eine Rolle mit ca. 20 Meter Papier, die wir in einer dafür gebastelten Sterndose aufbewahrten. Im Kern der Rolle war ein Loch – denn „es gab noch gar nichts, dann kam der Knall und so hat die Zeit angefangen", erklärte Jan. „Zuerst war es sehr heiß, aber dann kühlte es ab, die Erde wurde grün und dann kamen die Dinosaurier". Wenn man sie auf die Rolle malen möchte, muss man sehr viel abwickeln, d. h. zurück in der Zeit gehen.

Es wurden wieder Bücher geholt, diesmal über die Erdgeschichte. So füllte sich die Rolle mit Mammuts, Urmenschen, ersten Rittern, Maschinen, Lokomotiven, Autos und Handys. Die Zeitrolle wurde sehr oft ausgerollt (über zwei Räume), es wurde diskutiert, was an welche Stelle kommen würde. Die Kinder entdeckten dadurch die andere Dimension der Zeit, die nur in großen Zahlen gemessen wird. Eine Minute, die so lange dauert, wenn man mit geschlossenen Augen dasitzt, ist auf der Rolle ein winziger Punkt. Mit der Zeit verändert sich einiges – manches kann man direkt beobachten, wie die Wanderung der Sonne im Laufe eines Tages. Auch der Mensch verändert sich mit der Zeit – das kann man mit Hilfe von Familienfotos feststellen.

GÄRTNERPROJEKT

In einem **Gärtnerprojekt** beobachteten die Kinder die Entwicklung der Bohnenpflanzen. Auch hier wurden von den Kindern ihre Beobachtungen dokumentiert, Tag für Tag. Bei optimalen Bedingungen, die sie durch Experimentieren mit Licht, Wasser und Boden herausfanden, hatten die Bohnen Zeit zu wachsen, bei schlechten Bedingungen war ihre Zeit schnell zu Ende.

Mit dem Verlauf der Jahreszeiten konnten die kleinen Gärtner/innen das Wachstum der Pflanzen miterleben, vom Aussäen bis zur Ernte. Dabei entdeckten sie das Wunder der Vermehrung – aus einer Bohne wuchs eine Pflanze, die 15 Bohnen-Kinder hatte. Wenn man diese alle nächstes Jahr aussäen würde, würde man 15-mal mehr neue Bohnen bekommen. Einige „Gärtner/innen" machten sich die Mühe das auszurechnen, dabei half es, sich alle diese Bohnen aufzumalen. Als ich fragte, wie viele Bohnen wir nach einem Jahr haben würden, erkannten sie, dass sie so weit nicht zählen konnten, denn es wären „unendlich" viele geworden. Vielleicht zu viele, um alle aufessen zu können?
Was macht man dann mit diesem Überschuss? Man kann die Bohnen z. B. gegen etwas anderes tauschen. Um das verständlicher zu machen, überlegte ich, mit den Kindern Bohnensuppe zu kochen. Für die Suppe benötigt man neben den Bohnen noch andere Zutaten, die man durch einen Tausch bekommen könnte. Um diese leckere Suppe öfter kochen zu können, müsste man dafür sorgen, dass genug Bohnen für die Saat übrig blieben. In diesem Angebot konnten die Kinder so die **Grundlagen der Wirtschaft** nachvollziehen.

Durch das Zeitprojekt wurden sowohl die Interessen als auch die Nöte hochbegabter Kinder ernst genommen. Sie bekamen die Bestätigung für ihr Wissen und Können und eine Unterstützung bei der Suche nach Lösungen der eigenen Probleme – Zeitmangel und Isolation. Sie befassten sich mit dem Thema mit allen Sinnen, interdisziplinär, mit anderen Kindern als Team. Während dieser Zeit konnte ich einige Begabungen bei anderen Kindern entdecken. Die ganze Gruppe profitierte davon und vor allem – es machte Spaß.

So war es auch eine natürliche Konsequenz, dass wir uns schließlich in den Bereich der **Kunst** begaben. Wir betrachteten das Bild von Salvador Dalí „Vergänglichkeit der Zeit" und hörten dabei Musik, „Time" von Pink Floyd.
Das Bild haben die Kinder mit allen Sinnen „nachgemalt". Auch hier konnten die verschiedenen Begabungen der einzelnen Kinder zu einem gemeinsamen Ergebnis beitragen. Die mathematisch Begabten achteten darauf, dass die gekneteten Zahlen in der richtigen Reihenfolge auf die Uhren gebracht werden, die künstlerisch Begabten gestalteten den Hintergrund des Bildes. Die „Philosophen" stellten fest, dass die Zeit läuft, auch wenn die Uhr kaputt ist. Sie erkannten es, weil Einiges sich ständig verändert, wie der Baum auf dem Bild des Künstlers. Jan meinte dazu: „Der Baum im Winter ist tot, aber die Zeit läuft, der Frühling kommt, der Baum bekommt neue Blätter, im Herbst fallen sie ab, da ist der Baum wieder tot, aber der neue Frühling kommt und so weiter…"

Zum Thema „Zeit" wurden noch weitere Projekte durchgeführt. Mehr und ausführlichere Berichte darüber befinden sich auf www.ihvo.de unter: Handbuch, Bereich Mathematik.

KLAUDIA KRUSZYNSKI
Katholischer Kindergarten St. Pankratius
in Nordkirchen
klaudia-kruszynski@cityweb.de

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH

EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE – TEIL 3

Zur Erinnerung: Eine ganzheitliche und systematische Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich braucht 1. einen Konsens bezüglich der Zieldefinition, 2. gesetzliche Rahmenbedingungen, welche Begabtenförderung im täglichen Unterricht und als selbstverständliches Angebot für alle (hoch) begabten Schüler/innen ermöglichen, 3. finanzielle Sicherstellung und 4. einschlägige Forschung.

5. LEHRER/INNENAUS-, -FORT- UND -WEITERBILDUNG

Eine Veränderung des Systems Schule kann langfristig nur Erfolg haben, wenn die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen danach ausgerichtet ist. Um Schule durch Begabungs- und Begabtenförderung weiter zu entwickeln, sollte das Thema in die Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung Aufnahme finden. Hauptverantwortlich für Begabungs- und Begabtenförderung sind die Lehrpersonen. Sind sie nicht von der Wichtigkeit einer solchen Förderung überzeugt, wird sie in den Klassen letztendlich nicht umgesetzt. Auch für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten im AHS- und BMHS-Bereich sollte Begabungs- und Begabtenförderung in die Ausbildung Eingang finden.

Ein umfassendes Angebot für Fort- und Weiterbildung (Seminare, Workshops, Master- und Diplomlehrgänge) im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung ist dringend erforderlich. Um die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung sicherzustellen, bedarf es international anerkannter Qualitätsstandards, auf die die einzelnen Curricula aufgebaut werden können. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde von iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) bereits gesetzt. Alleine die Entwicklung von Qualitätskriterien ist jedoch nicht genug, die Implementierung in sämtliche Ausbildungslehrgänge Österreichs muss sichergestellt werden.

Neben Weiterbildungsangeboten sollte der Fokus v. a. aber auch auf länger andauernder, praxisbezogener Lehrer/innenfortbildung liegen – im Sinne von learning and training on the job. Eine Studie über Lehrer/innenfortbildung in der Schweiz hat gezeigt, dass kurze, voneinander unabhängige Fortbildungseinheiten – wie sie auch in Österreich derzeit angeboten werden – wenig Auswirkung auf die Haltung der Lehrpersonen und ihren Unterricht haben. Charles Landert, der die Studie durchführte, empfiehlt deshalb mehrtägige Blockveranstaltungen (mind. 3–4 Tage) mit Folgetagen und Praxisbegleitung.[1] Lehrer/innenfortbildung sollte in engem Kontakt mit der eigenen Schule und den unmittelbaren Bedürfnissen von Schule und Lehrpersonal durchgeführt werden. In Großbritannien wurden so genannte City Learning Centres gegründet, in denen Lehrer/innen gemeinsam mit ihren Klassen ihre Lehr- und Lernstrategien verbessern können. Die Angebote der City Learning Centres werden spezifisch auf die geplanten Projekte und Maßnahmen der einzelnen Lehrer/innen zugeschnitten.

Lehrer/innenfortbildung sollte mit der Schaffung von beruflichen Anreizen einhergehen – besonders an Schulen: Wenn mit der Erreichung von bestimmten Qualifikationen, erworben in Aus-, Fort- oder Weiterbildung, bestimmte Funktionen im System verbunden sind, schafft dies eine eigendynamische Bildungsmotivation. Der Ausbau eines mittleren Managements an Schulen wäre der Schulentwicklung in Richtung Begabungs- und Begabtenförderung äußerst dienlich. Die Schaffung von beruflichen Anreizen für Lehrpersonen wird auch von wissenschaftlicher Seite empfohlen.[2]

Foto: © Peter Sonntag - Fotolia.com

[1] Landert (1999).

[2] Mönks, Peters & Pflüger (2003).

6. SCHULENTWICKLUNG DURCH BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Begabungs- und Begabtenförderung stellt einen Impuls zur Innovation in Bereichen der Lernorganisation, der inhaltlichen Angebote und der Unterrichtsgestaltung dar. Mit dem Anspruch auf Entfaltung der persönlichen Begabungen der Schüler/innen ändern sich sowohl der Umgang mit Kindern und Jugendlichen als auch die Didaktik.[3]

Damit Schulentwicklung effektiv und erfolgreich sein kann, sollte sie unbedingt folgende vier Faktoren beinhalten.[4]

6.1. Kompetenzen-Delegation
6.2. Organisationsentwicklung
6.3. Qualitätsentwicklung
6.4. Pädagogische Entwicklung

6.1. KOMPETENZEN-DELEGATION

Schulen müssten pädagogische, organisatorisch-administrative und finanzielle Zuständigkeit erhalten, die es ihnen ermöglicht, vor Ort unbürokratisch und kinderbezogen begabungsfördernd handeln zu können. Grundlage dafür ist die Schaffung entsprechender rechtlicher Grundlagen, damit Schulen ihre Entscheidungsspielräume professionell nutzen können.
Teilautonomie für Schulen ist für viele Länder (z. B. Deutschland, Schweiz, Großbritannien, USA) unabdingbar für eine erfolgreiche Schulentwicklung. Mit einer solchen Teilautonomie wird die Einzelschule zu einer eigenen Handlungs- und Verantwortungseinheit, mit der sie

- flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler/innen eingehen,
- mit Lehrerinnen und Lehrern, die diesen Schwerpunkt unterstützen, arbeiten und
- gezielt Schwerpunkte setzen kann.

6.2. ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Der zweite Faktor für eine erfolgreiche Schulentwicklung ist die Organisationsentwicklung innerhalb der teilautonomen Schule und die Entwicklung von Leadership.

Foto: © mat - Fotolia.com

Zwei Aspekte sind für eine wirksame Organisationsentwicklung unverzichtbar:

- Die Stärkung von Schulleitungen, d. h. mehr Entscheidungskompetenzen hinsichtlich Lehrer/innenauswahl, Schwerpunktsetzung, Wahlfächer etc. für Direktorinnen und Direktoren.
- Die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen, nicht nur in Belangen des Leaderships, sondern auch im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung.

6.3. QUALITÄTSENTWICKLUNG

Jedes Vorhaben, das von Erfolg gekennzeichnet sein soll, muss kontinuierlich evaluiert und verbessert werden. Zu diesem Zweck sollte sich das Lehrer/innenkollegium bereits vor der Implementierung von Maßnahmen mittelfristige Zielvorgaben setzen, die es nach der Umsetzung evaluiert. Hohe Qualität einer schulumfassenden Begabungs- und Begabtenförderung erfordert die Koordination der einzelnen Fördermaßnahmen durch eine Expertin/einen Experten, welche/r möglichst aus dem Kollegium am Schulstandort selbst stammt.

Freiwillige, innerschulische Arbeitskreise zur Qualitätsentwicklung (so genannte Qualitätszirkel) dienen der Verbesserung des Schulklimas, der Leistungen und der Motivation aller Schulpartner. Qualitätsentwicklung erfordert den Aufbau von interner und externer Evaluation und eine entsprechende Fortbildung des Lehrer/innenteams in diesen Bereichen. Neben der Evaluation des schulischen Angebotes ist auch eine Selbstevaluation der Lehrer/innen unabdingbar, um eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung sicherzustellen.

[3] Oswald & Weilguny (2005).
[4] Das Konzept der Schulentwicklung, welche diese vier Faktoren beinhaltet, wurde genauer von Stadelmann (2006) beschrieben.

6.4. PÄDAGOGISCHE ENTWICKLUNG

Die Schule sollte zu einer eigenständigen pädagogischen Einheit werden, die kontinuierlich Schul- und Unterrichtsentwicklung durchführt, auch im Sinne der Begabungs- und Begabtenförderung. Dafür ist die Erarbeitung einer pädagogischen Teamkultur unabdingbar. Pädagogische Konferenzen und schulinterne Lehrer/innenfortbildung (SCHILF) tragen entscheidend dazu bei, ein standortbezogenes Förderkonzept zu entwickeln.

Aktive Mitgestaltung der Schüler/innen und Individualisierung sind eine Selbstverständlichkeit. Heterogenität wird nicht nur als Tatsache akzeptiert, sondern als Chance zum gemeinsamen und gleichzeitig individuell angepassten Lernen gesehen. Um dem Recht auf individuelle Förderung zu entsprechen, bedarf es der Möglichkeit einer individuellen Schullaufbahngestaltung und einer Unterrichtsorganisation, die selbsttätiges Lernen auf verschiedenen Niveaus ermöglicht. Dazu gehören z. B. eine flexiblere Anwesenheitsregelung, vermehrtes Mitspracherecht für Schüler/innen bei der Unterrichtsgestaltung und der Gestaltung des Lernprozesses sowie eine institutionalisierte Feedback-Kultur innerhalb der Lehrer/innen- und Schüler/innenschaft.

Zahlreiche Methoden bzw. Maßnahmen, die sich positiv auf die Förderung von Begabungen und begabten Schülerinnen und Schülern auswirken, wurden bereits an Schulen mit Schwerpunkt Begabungs- und Begabtenförderung erprobt[5] und eignen sich durchaus auch für das Regelschulwesen. Assignments, Contracting, das Drehtürmodell, Mentorate und Tutorate, Compacting, Jahresarbeiten und Lab-Betrieb dienen der Entwicklung von Begabungen und Talenten ebenso wie Lerntagebücher, Lernprotokolle und Lernportfolios.

Unterschiedliche Methoden der Akzeleration dienen der Anpassung des Unterrichtsangebots an das Entwicklungsalter, das sich bei vielen Schülerinnen und Schülern von ihrem Lebensalter unterscheidet. Bei einem flexibel gestalteten Angebot an Lerneinheiten kann auch den unterschiedlichen Interessen und Ausdrucksstilen entsprochen werden.

Begabungs- und Begabtenförderung verlangt alternative Formen der Beurteilung. Die Hauptaufgabe einer begabungsfördernden Beurteilung liegt in der Unterstützung des Lern- und Entwicklungsprozesses. Eine begabungsfördernde Leistungsbeurteilung lässt Lernhindernisse erkennen, dient als „Navigationshilfe" und hilft den Schülerinnen und Schülern, eine realistische Selbsteinschätzung aufzubauen. Integrierte Begabungs- und Begabtenförderung erfordert Flexibilität auch in der Leistungsbeurteilung. Selbsttätiges Lernen muss ebenso honoriert werden wie das Lernen im Einklang mit Lehrer/innenvorgaben. Leistungen, die über das Jahrgangsniveau hinausgehen (z. B. beim Drehtürmodell oder beim Teilspringen) sollten Eingang in das Zeugnis finden.

Schulentwicklung verlangt Elternarbeit. Stimmen die Eltern den schulischen Angeboten und Entwicklungen nicht zu, wird die Förderung durch die Schule zuhause nicht weiter getragen. Schulleitung und Lehrer/innen müssen in einen intensiven Dialog mit den Eltern treten, ihre Beweggründe für den begabungsfördernden Unterricht darlegen, die Vorteile aufzeigen, um so von ihrem Vorhaben zu überzeugen. Weiters braucht es Beratungsangebote – für Eltern und Lehrer/innen –, um individuelle Fälle in Kooperation mit allen Betroffenen zu behandeln. In schulischen Standortgesprächen[6] können das Knowhow von Schulleitung, Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie Schulpsychologinnen und -psychologen optimal zur individuellen Förderung genutzt werden.

[5] z. B. Sir-Karl-Popper-Schule in Wien (www.popperschule.at), Deutschhaus-Gymnasium in Würzburg (www.deutschhaus.de)
[6] Hollenweger & Lienhard (2004).

Äußerst wichtig für eine effiziente Förderung von Begabungen ist die Entwicklung von wissenschaftlich erprobten Verfahren zur pädagogischen Förderdiagnostik. So wie den Psychologinnen und Psychologen bewährte Verfahren z. B. zur Feststellung von Intelligenz und Motivation zur Verfügung stehen, sollten auch für Lehrpersonen Verfahren zur Identifikation lernrelevanter Merkmale entwickelt werden.

7. QUALITÄTSSICHERUNG

Qualitätssicherung sollte auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedliche Mittel erreicht werden, z. B. durch projekt- bzw. maßnahmenbegleitende Evaluation an den durchführenden Institututionen, die Koordination der Fördermaßnahmen durch Beauftragte an den Schulen und Qualitätszirkel. Die persönliche Reflexion der einzelnen Lehrpersonen, eventuell unterstützt durch vereinzelte Supervision, trägt wesentlich zur Qualitätsentwicklung bei.

Gerade im Hinblick auf die für eine standortspezifische Schulprofilentwicklung geforderte Autonomie ist jedoch die Vorgabe klarer Qualitätskriterien als Orientierungshilfe für Lehrer/innen, Schulleitung, aber auch Eltern und Schüler/innen besonders wichtig. Eine sinnvolle und nachhaltige Schulentwicklung braucht verbindliche Ziele. Die Wege zur Erreichung der vorgegebenen Ziele können dann sehr vielfältig sein und individuell auf die jeweilige Schule zugeschnitten werden.

Im Bereich der Begabtenförderung ist derzeit sowohl an Schulen als auch an anderen Institutionen eine Aufbruchstimmung zu erkennen. Es werden zunehmend Maßnahmen zur Begabtenförderung geplant und implementiert. Hier bietet sich die Chance, Qualitätskriterien in die neuen Konzepte mit einfließen zu lassen, um die Effektivität und Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen von vornherein sicher zu stellen. Verbindliche Qualitätskriterien, welche auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und bereits vor der Planung von Fördermaßnahmen zur Verfügung stehen, erleichtern sowohl die Optimierung des Entwicklungsprozesses als auch die Evaluation der Ergebnisse. Qualitätskriterien schützen vor Ressourcenvergeudung. Aktionismus ohne klare Ziele nützt weder den Schulen noch den Schülerinnen und Schülern.

Wie England dies bereits vorzeigt, braucht Schulentwicklung Qualitätskriterien sowohl im Bereich der Schulorganisation als auch für integrative bzw. separative Maßnahmen (school standards und classroom standards).[7] Für Schulleitungen und Steuergruppen an Schulen sind Richtlinien darüber notwendig, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Schule Begabtenförderung in ihrem spezifischen Schulprofil ausweisen kann. Für Lehrer/innen erleichtern Richtlinien für eine begabungs- und begabtenfördernde Didaktik und Methodik die Unterrichtsplanung.

Auch wissenschaftlich evaluierte Auswahlverfahren für die Teilnahme an begabungs- und begabtenfördernden Maßnahmen könnten Lehrpersonen und andere in der Begabtenförderung tätige Expertinnen und Experten wesentlich unterstützen und die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von solchen Maßnahmen optimieren.

Die Verleihung einer Auszeichnung oder eines Gütesiegels verbunden mit gewissen finanziellen oder ideellen Vorteilen nach dem Vorbild Hessens, Schlesiens oder Großbritanniens würde einen Anreiz für Schulen bilden, die vorgegebenen Ziele und Qualitätskriterien auch tatsächlich umzusetzen. Für Eltern und Schüler/innen könnte die offizielle Auszeichnung einer Schule als begabungs- und begabtenfördernd als Orientierungshilfe bei der Schulwahl dienen.

LITERATUR

- Department for Education and Skills (2005). National Quality Standards in Gifted and Talented Education. Department for Education and Skills. Zugriff am 20.03.2009 unter www.torbay.gov.uk/dfes-institutional-quality-standards.pdf
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2004). Handreichung für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Landert, C. (1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur/Zürich: Verlag Rüegger.
- Mönks, F. J., Peters, W. A. M. & Pflüger, R. (2003). Schulische Begabtenförderung in Europa – Bestandsaufnahme und Ausblick. Universität Nijmegen: Zentrum für Begabungsforschung.
- Oswald, F. & Weilguny, W. M. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Stadelmann, W. (2006). Begabungsförderung und Schulentwicklung: Erkennungsmerkmale einer Begabungsfördernden Schule. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 14, 19-23.
- Young, Gifted & Talented. (2008). Classroom Quality Standards (CQS). Department for Children, Schools and Families. Zugriff am 20.03.2009 unter http://ygt.dcsf.gov.uk/Community/Content.aspx?contentId=332&contentType=3

DR. CLAUDIA E. RESCH
DR. WALTRAUD ROSNER
DR. WALBURGA M. WEILGUNY
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

[7] Department for Education and Skills (2005); Young, Gifted & Talented (2008).

MINISTER HAHN BETONT DEN STELLENWERT DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Minister Johannes Hahn mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des özbf

Im Rahmen eines Aufenthalts in Salzburg besuchte Wissenschaftsminister Dr. Johannes Hahn am 27. Februar 2009 das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf). Die Geschäftsführerin Dr. Waltraud Rosner informierte ihn über die vielfältigen und weitreichenden Aufgaben im Bereich der Begabungsforschung und Begabtenförderung, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Der Minister dankte den Mitarbeitern des özbf für das große Engagement in diesem bildungspolitisch so wichtigen Bereich und sicherte dem Zentrum seine weitere Unterstützung zu.

PUBLIKATION

BEGABUNGSFORSCHUNG IN ÖSTERREICH

DIE ERSTELLUNG EINER FORSCHUNGSLANDSCHAFT UND SKIZZIERUNG DER FORSCHUNG IN DER SCHWEIZ UND DEUTSCHLAND

Die Publikation zum Projekt „Begabungsforschung in Österreich. Erstellung einer Forschungslandschaft und Skizzierung der Forschung in der Schweiz und Deutschland" ist seit kurzem auf der Homepage des özbf als Download verfügbar (www.begabtenzentrum.at > Publikationen > Handreichungen özbf).
Ziel der Veröffentlichung ist die Erfassung und ausführliche Dokumentation der Forschungsaktivitäten zum Thema intellektueller (Hoch)Begabung bei Kindern und Jugendlichen in Österreich mit einem Schwerpunkt auf den Zeitraum von 1990 bis heute. Des Weiteren skizziert die Publikation Forschungsaktivitäten im gleichen Themenbereich für die Schweiz und Deutschland.

Das Projekt zur Publikation wurde von Prof. Dr. Franzis Preckel et al. (Universität Trier) im Auftrag des özbf und mit Finanzierung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bmwf) durchgeführt.

EU-PROJEKT ZUR FÖRDERUNG VON ELTERN (HOCH) BEGABTER KINDER

PARENTAL SUPPORT AND DEVELOPMENT FOR THE PARENTS OF GIFTED & TALENTED

Das erste Seminar in Warwick (GB)

Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf) nimmt seit September 2008, gemeinsam mit einer britischen (der Elternberatungsinstitution National Association for Gifted Children (NAGC)) und einer türkischen Organisation (Ankara Science and Arts Center, welches außerschulische Kurse für hoch begabte Kinder anbietet), an einem EU-Projekt teil. Dieses Projekt, „Parental Support and Development for the Parents of Gifted & Talented", hat sich zum Ziel gesetzt, Eltern besonders begabter Kinder im Rahmen von drei Seminaren im Bereich Begabtenförderung weiterzubilden. Die Seminare werden von den jeweiligen Organisationen in den drei Ländern veranstaltet.

Die Seminare werden folgende Themen behandeln:

Großbritannien: Identifikation von Begabungen; die Bedürfnisse des begabten Kindes; wie die Schule ermutigt werden kann, die Bedürfnisse des begabten Kindes zu verstehen
Österreich: Fördermöglichkeiten zuhause; Motivation; Stressmanagement; Umgang mit Perfektionismus; Kooperation zwischen Elternhaus und Schule hinsichtlich Begabtenförderung
Türkei: effektive Kommunikation innerhalb der Familie; Funktionen einer Familie; Erziehungsstile; ein Tag im Leben einer britischen, österreichischen und türkischen Familie

Neben der Weitergabe von relevanten Informationen an Eltern sind weitere Ziele der Erfahrungs- und Kulturaustausch und das Verfassen eines „parental demand report" sowie eines gemeinsamen Statements, das an das jeweilige Ministerium gerichtet wird und Wünsche der Eltern an die Bildungspolitiker/innen enthalten soll. Erkenntnisse aus diesem EU-Projekt sollen darüber hinaus der Optimierung von Elterntrainings dienen.

Das Projekt wird zur Gänze aus Mitteln der Europäischen Kommission (Programm „Lebenslanges Lernen") finanziert.

MMAG. DR. CLAUDIA RESCH
claudia.resch@begabtenzentrum.at

KONGRESS-CD

KONGRESS-CD

BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT?
BEGABTE(N)FÖRDERER IM LICHTE VIELFÄLTIGER HERAUSFORDERUNGEN

Der Bericht des 6. Internationalen özbf-Kongresses in Salzburg (6.–8. November 2008) ist vor wenigen Wochen erschienen. Wie 2006 ist der Bericht wiederum in Form einer Kongress-CD erhältlich, die neben Beiträgen der Referentinnen und Referenten die beiden Kongressletter, den Programmfolder sowie Informationen zu den Pfadleiterinnen und -leitern enthält.

Die CD enthält alle gehaltenen Präsentationen sowie zahlreiche Verschriftlichungen bzw. Artikel der Referentinnen und Referenten und bietet somit einen breiten Überblick über das genannte Thema, das für Pädagoginnen und Pädagogen aller Schularten sowie Vertreter von Schulbehörden, Wissenschafter/innen und Eltern gleichermaßen von Interesse ist.
Die CD wurde inhaltlich von Dr. Claudia Resch gestaltet.

Bestellungen und Informationen bitte unter info@begabtenzentrum.at

HAND-REICHUNG

HANDREICHUNG

„BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONSDIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG IN DER SCHULE UNTER BESONDERER BEACHTUNG VON UNDERACHIEVEMENT"

Die zweite Handreichung der 4-teiligen Reihe zum Thema „Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen" von Gerhard Lehwald (Hrsg. özbf) ist nun erhältlich. Sie können die Handreichung kostenlos auf unserer Website unter Publikationen > Handreichungen > Handreichungen özbf downloaden oder um 10 € eine gedruckte Form der Handreichung erwerben (Bestellungen unter info@begabtenzentrum.at).

Die zweite Handreichung richtet sich an Lehrer/innen und Schüler/innen der 5.–12. Schulstufe. Es werden drei Verfahren vorgestellt: eine verkürzte Form des Fragebogens zum Erkenntnisstreben (FES-K), das neu entwickelte Bildverfahren zur Anstrengungsbereitschaft (BVA) und der Fragebogen Lernbezogene Angst (LBA).

Die Verfahren sollen Lehrpersonen dabei unterstützen, den jeweiligen Ausprägungsgrad der Persönlichkeitsmerkmale Erkenntnisstreben, Anstrengungsbereitschaft sowie lernhemmende und lernfördernde Angst einzuschätzen und durch individuell abgestimmte Fördermaßnahmen ihre Schüler/innen bei der Entwicklung ihrer Potentiale zu unterstützen.

KONGRESS-BERICHTE

KONGRESSBERICHTE 2002–2006

VERKAUF

Die Kongressberichte zu den folgenden özbf-Kongressen sind nun um je € 3 (inkl. Porto und Bearbeitungsgebühr) erhältlich:

- Musisch – musikalisch – kreativ (2002)
- Die Forscher/innen von morgen (2004)

Die Kongress-CD zum özbf-Kongress 2006, „VERSTECKT – VERKANNT – VERBORGEN. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever", ist um € 5 (inkl. Porto und Bearbeitungsgebühr) erhältlich.

FAQs

DIE HÄUFIGSTEN FRAGEN IM ZUSAMMENHANG MIT (HOCH)BEGABUNG

In unserer täglichen Arbeit werden wir immer wieder mit offenen Fragen von Lehrerinnen/Lehrern, Erzieherinnen/Erziehern und Eltern konfrontiert. Aus diesem Grund haben wir uns dazu entschlossen, die häufigsten Fragen, die an uns gerichtet werden, auf dem letzten wissenschaftlichen Stand zu beantworten.
Fünf verschiedene Themengebiete rund um das Thema Begabtenförderung werden dabei behandelt:

1) Definition von (Hoch)Begabung
2) Erkennen von (Hoch)Begabung
3) Fördermöglichkeiten
4) spezielle Erziehungsfragen im Zusammenhang mit (Hoch)Begabung
5) Informations- und Beratungseinrichtungen, an die sich (Hoch)Begabte in Österreich wenden können. Die Liste dieser Einrichtungen wird regelmäßig überprüft und erweitert und ist deshalb in ständig aktueller Version auf unserer Homepage einzusehen www.begabtenzentrum.at.

Die FAQs des özbf sind seit Mai 2009 auf der Homepage veröffentlicht, zudem wird auch eine Druckversion ab Herbst 2009 erhältlich sein. Dem özbf ist es ein Anliegen, das Thema (Hoch)Begabung in das Bewusstsein der Menschen zu tragen, Mythen zu beseitigen und auf mögliche Fördermöglichkeiten aufmerksam zu machen. Mit den FAQs hoffen wir einen weiteren Schritt in diese Richtung getan zu haben. Wir wünschen eine spannende Lektüre!

Foto: © Daniel Jühr - Fotolia.com

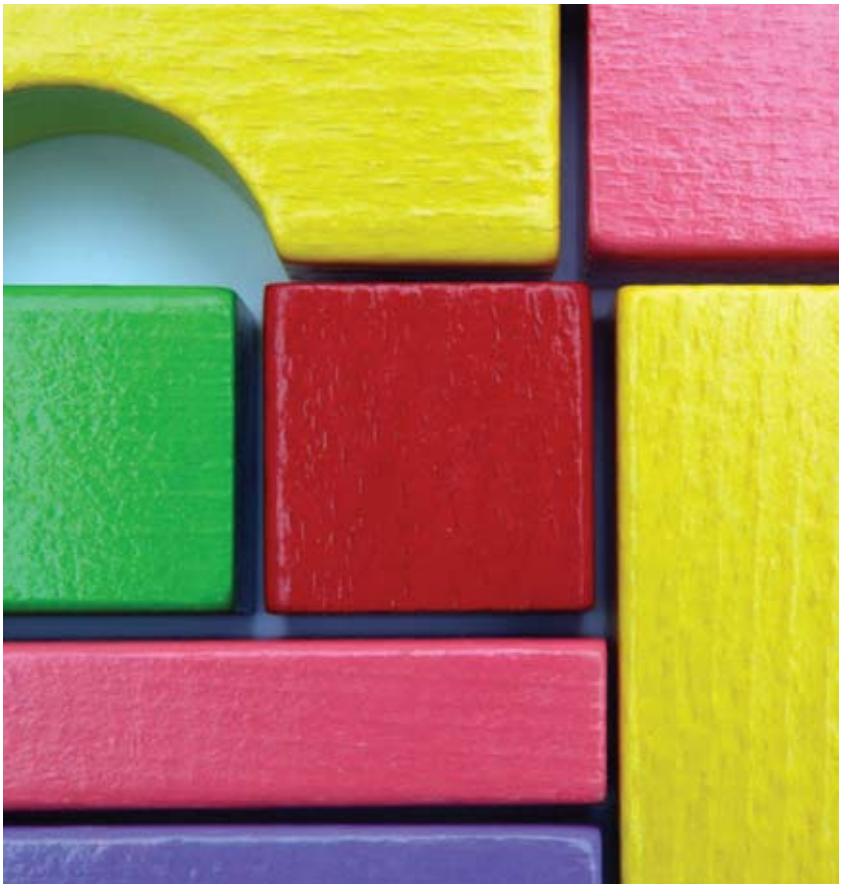
BEGABTENFÖRDERUNG AUF DEM PRÜFSTAND

LANGFRISTIGE EFFEKTE DER TEILNAHME AN DER DEUTSCHEN SCHÜLERAKADEMIE (DSA). KURZDARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

1. AUSGANGSPUNKT

Zur Entfaltung des individuellen Begabungspotentials wurden seit den 1980er Jahren in Deutschland vielfältige Bemühungen unternommen, um den besonderen Lernbedürfnissen hochbegabter Schüler/innen besser gerecht zu werden und ihr Begabungspotential zur Entfaltung zu bringen. Dazu gehören Maßnahmen der Akzeleration (z. B. das Überspringen von Klassen oder das Frühstudium) ebenso wie Enrichmentmaßnahmen (besondere Kurse, Sommerakademien). Die Bundesregierung hat in der deutschen Bildungslandschaft vielfältige Impulse zur Begabtenförderung gesetzt und auch immer wieder Evaluationsstudien unterstützt. Bisher liegen deutliche Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Akzeleration mit positiven Auswirkungen auf die Leistung vor, ohne dass negative emotionale oder soziale Nebenwirkungen auftreten. Die Wirkungen und Wirkmechanismen von (in der Regel kurzfristigen) Enrichmentmaßnahmen sind demgegenüber weniger und vor allem nicht in ihrer Langzeitwirkung bekannt. Es liegen Befunde zur kurzfristigen Wirksamkeit einer Sommerschule, nämlich der Deutschen SchülerAkademie (DSA), vor. Die möglichen langfristigen Wirkungen kurzzeitiger Enrichmentmaßnahmen sind demgegenüber deutlich weniger gut erforscht.

In einem Forschungsvorhaben wurden nun die langfristigen Effekte der Teilnahme an der DSA untersucht. Die DSA wurde von Dr. Harald Wagner konzipiert und initiiert und wird deutschlandweit von Bildung & Begabung e.V., dessen Träger zu einem substantiellen Teil das Bundesbildungsministerium (BMBF) ist, organisiert. Sie bietet besonders begabten und motivierten Schülerinnen und Schülern der Oberstufe in 16-tägigen Sommerkursen die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Programm auf wissenschaftlich anspruchsvollem Niveau. Daneben leben und arbeiten die Schüler/innen gemeinsam an einem Ort und gestalten ein reichhaltiges Freizeitprogramm. Seit ihrem Beginn im Jahr 1988 wurde es durch die Unterstützung des BMBF mehr als 10.000 Schülerinnen und Schülern ermöglicht, an der intensiven wissenschaftsorientierten Sommerschule teilzunehmen. Von Anfang an war die wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung der Effekte ein Anliegen. Untersucht wurden bis dato die Nominierung der Teilnehmer/innen, die kurzfristigen Effekte der Teilnahme sowie mittelfristige Auswirkungen bis hin zum Studieneinstieg.



2. FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung der durchgeführten Untersuchung war, zu klären, in welchem Umfang die Teilnahme an der DSA (als Beispiel für eine intensive Enrichmentmaßnahme) über kurz- und mittelfristige Effekte hinaus langfristige Bedeutung und nachhaltige Wirkung auf den Werdegang der Geförderten zeigt. Dazu wurden pädagogisch-psychologische Modelle der Wirkung erarbeitet und empirisch geprüft.

3. METHODE

Auf der Grundlage mehrdimensionaler Modelle der Begabungsentwicklung wurde ein umfassendes Evaluationsmodell entwickelt, das die Wirkung der Erfahrungen, die an der DSA gemacht wurden, in Beziehung zu den erlebten Kursen, zu zusätzlichen Maßnahmen der Begabtenförderung sowie zum familiären und schulischen Hintergrund der Teilnehmer/innen setzt. Als mögliche Wirkungsfelder wurden die akademische Leistung der Geförderten, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre soziale Kompetenz betrachtet.

Die langfristigen Effekte der Teilnahme an der Deutschen SchülerAkademie wurden mit mehreren Untersuchungsmethoden erhoben. Die Befragung fand rund zehn Jahre nach der Teilnahme an der DSA statt. Da nicht nur die Adressen der geförderten Schüler/innen vorlagen, sondern auch die Adressen von als ge-

eignet befundenen Personen, die dann aber an der Akademie nicht teilnahmen, war es möglich, die Wirkung der Teilnahme an der SchülerAkademie durch einen Vergleich dieser beiden Gruppen zu ermitteln. Darüber hinaus wurden aber die Befragten auch selbst als Expertinnen und Experten für die eigene Entwicklung angesehen und zu Ursachen und Einflüssen auf den eigenen Werdegang befragt.

Vier Methoden der Datenerhebung wurden eingesetzt: Erstens wurden die Teilnehmenden um die Beschreibung des eigenen Lebenslaufes gebeten. Wir wollten wissen, ob die Geförderten von sich aus die SchülerAkademie als besonderes Ereignis in ihrem Leben erwähnten. Zweitens wurden die ehemaligen Teilnehmer/innen gebeten, die Auswirkungen des Akademiebesuchs auf Fach- und Methodenwissen, auf soziale Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale sowie auf Interessen, Ziele und das Selbstvertrauen selbst einzuschätzen. Drittens wurden die Teilnehmer/innen gebeten, verschiedene pädagogische Kontexte in ihrer erlebten Auswirkung zu vergleichen: Sie sollten also hinsichtlich verschiedener Auswirkungen angeben, ob die SchülerAkademie, der reguläre Schulbesuch, andere Formen der Förderung oder letztlich das Studium am meisten bewirkt hätten. Schließlich wurde viertens geprüft, ob die Teilnahme an der DSA zu derart nachhaltigen Effekten führt, dass sich Teilnehmer/innen von Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern auch nach zehn Jahren noch hinsichtlich des beruflichen Erfolgs und des sozialen Engagements unterscheiden. Dazu wurden ehemalige Teilnehmer/innen der DSA mit gleich befähigten und ähnlich motivierten Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern verglichen.

Insgesamt wurden rund 800 Personen (594 DSA-Teilnehmer/innen und 196 Nichtteilnehmer/innen) quantitativ befragt. Von 65 Personen (52 DSA-Teilnehmer/innen, 15 Nichtteilnehmer/innen) liegt die ausführliche Beschreibung des eigenen Werdegangs vor. Die Datenerhebungen erfolgten weitgehend mittels Online-Fragebögen, bei Bedarf wurde auch ein Papierfragebogen zugesandt.

4. ERGEBNISSE

Die Gruppe der Teilnehmer/innen zählt auch nach über zehn Jahren zu einer im Vergleich mit den Altergenossinnen und -genossen hochleistungsfähigen Gruppe. Das Auswahlverfahren erreicht also, dass besonders begabte, talentierte und motivierte Schüler/innen zur Teilnahme aufgefordert und in die Akademie aufgenommen werden.

Die DSA erfüllt ihre Aufgabe als Enrichmentmaßnahme: Im Vergleich zur Schule wird die Teilnahme als intellektuell herausfordernder erinnert. Die Komplexität der Inhalte wird als inspirierend erlebt, der hohe Anspruch als stimulierend. Sie geht in der Intensität intellektueller Grenzerfahrung im Durchschnitt ebenfalls über weitere lernorientierte Sommerkurse hinaus. Das Erleben intellektueller Herausforderung wird später allerdings noch einmal durch das Studium übertroffen. Unerreicht positiv in der SchülerAkademie ist die – für manche erstmalige – Erfahrung der Integration in eine Gruppe Gleichgesinnter. Diese Erfahrung sticht im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen und dem Studium heraus. Insgesamt steht in der Rückschau die Erfahrung gemeinschaftlichen Lernens mit ähnlich stark interessierten Gleichgesinnten im Vordergrund der Erinnerungen. Zusammengenommen lassen die Befunde zu den Kursmerkmalen nachhaltige Effekte vor allem auf der sozialen, weniger auf der kognitiven Ebene erwarten.

Die Außergewöhnlichkeit des Erlebens der DSA schlägt sich qualitativ in der Bedeutung für den eigenen Lebenslauf nieder: Über 50 % der befragten Teilnehmer/innen berichten in der Beschreibung ihres eigenen Lebenslaufes von der DSA-Teilnahme: Sie spielt demnach für die eigene Identität eine bedeutsame Rolle. Für rund jede/n fünfte/n befragte/n Teilnehmer/in hatte sie einen deutlich positiven Einfluss auf den eigenen Werdegang, für jede/n zehnte/n Befragte/n war die Teilnahme ein Höhepunkt des eigenen Lebens. Der positive Einfluss der DSA wird zum einen auf die engagierten Kursleiter/innen zurückgeführt, die als Vorbilder für den eigenen Werdegang und das eigene Arbeitsethos erlebt wurden, zum anderen werden der

Anspruch und die methodische Vielfalt der Kursinhalte als bedeutsam erlebt, ergänzt um die Erfahrung Gleichgesinnter, mit welchen man gemeinsam gelernt und Freundschaften aufgebaut hat. Diejenigen, welche die DSA als einen Höhepunkt des Lebens wahrnehmen, berichten vor allem vom erstmaligen Treffen mit Gleichgesinnten und der Erfahrung unbedingter positiver Wertschätzung. Für eine kleine Gruppe – rund jede/n zwölfte/n Befragte/n – stellt die DSA ein einzigartiges Erlebnis, nämlich einen Wendepunkt im Leben dar: In diesem Zusammenhang wird von einer Veränderung der Selbst- und Weltsicht, vor allem des Selbstkonzepts der eigenen Begabung, berichtet. Dies entspricht der Gruppe derjenigen, für welche die DSA eine existenzielle Erfahrung darstellt. Die DSA wird insgesamt als entwicklungsförderliches Ereignis geschätzt. Mit zunehmender Intensität wahrgenommener Veränderung sinkt begreiflicherweise die Anzahl derjenigen, welche dies auf die Teilnahme an der DSA zurückführen.

Die schriftlichen Berichte werden im Wesentlichen durch die Fragebogendaten bestätigt. Für 50 bis 80 % der Befragten hat die DSA einen positiven Einfluss und rund 7 bis 10 % erleben extrem positive Veränderungen, die auf die Teilnahme zurückgeführt werden. In Abhängigkeit von der erfragten Dimension geben nur zwischen 20 bis 50 % der Teilnehmer/innen an, dass die Teilnahme keine andauernden Effekte gezeigt habe. Es werden generell keine bedeutsamen negativen Einflüsse berichtet. Komplexere, multikausal bedingte Vorgänge wie die Studienwahl werden – obschon positiv – in deutlich geringerem Maße beeinflusst als stärker spezifische Merkmale wie beispielsweise das Fach- und Methodenwissen.

Den stärksten und nachhaltigsten Einfluss scheint die DSA in sozialer und motivationaler Hinsicht auszuüben. Drei Viertel aller befragten, ehemaligen Teilnehmer/innen nehmen an mindestens einem Nachtreffen teil, rund 50 % der befragten Teilnehmer/innen unterhalten auch nach über zehn Jahren noch Freundschaften mit anderen Teilnehmern. Jede/r fünfte Befragte berichtet davon, dass die Teilnahme nicht nur zur Bildung neuer sozialer Netzwerke, sondern auch zur Verbesserung bestehender sozialer Beziehungen im damaligen Umfeld beigetragen habe. Durch die Teilnahme an der DSA scheinen ebenfalls Lebensziele und Interessen geweckt oder verstärkt zu werden. Rund 50 % der Befragten berichten davon, dass ihr Ziel, neues Wissen zu erwerben, verstärkt worden sei, ein Drittel gibt eine Intensivierung sozialer Bestrebungen an. Deutlich stärker als die Anregung der Lebensziele stellt sich die Interessenanregung dar: 80 % der Befragten berichten von einer Verstärkung ihres Interesses am Kursthema, davon 20 % von einer starken Erhöhung des Interesses. Bei zwei Dritteln der Teilnehmer/innen führt die Akademieteilnahme rückblickend zu einem besseren Erkennen der eigenen Interessen, bei 7 % sogar sehr stark. Insgesamt werden am deutlichsten mathematische und musikalische Interessen angeregt, vergleichsweise gering ist die Anregung zu sozialem Engagement. Rund 50 % geben eine Verstärkung der Leistungsmotivation an, die Selbstwirksamkeit wird ebenfalls verstärkt.

Auch im Vergleich der rückblickend eingeschätzten Auswirkungen verschiedener Institutionen des Bildungswesens (Schule, Studium oder andere Sommerkurse) werden der DSA-Teilnahme deutlicher langfristige sozialmotivationale als fachlich-methodische Effekte zugeschrieben. Im Vergleich zur Schule werden in der DSA deutlicher das Interesse an wissenschaftlicher Arbeit, soziale Fertigkeiten, die Akzeptanz eigener Begabung sowie die emotionale Stabilität gefördert. Das Studium übertrifft die Intensität der nachhaltigen Wirkung der DSA in der Förderung des Interesses am wissenschaftlichen Arbeiten, differenziertem Fachwissen und sozialen Fertigkeiten. Die Auswirkungen auf die Akzeptanz der eigenen Begabung sind in etwa gleich, bei den Auswirkungen auf die emotionale Stabilität – Selbstvertrauen und Optimismus – liegen die Auswirkungen der DSA sogar etwas darüber. Im Vergleich zu anderen Sommerkursen werden in der DSA in gleicher Weise Fachwissen und Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und das Selbstkonzept eigener Begabung gefördert, in der DSA jedoch deutlicher soziale Fertigkeiten trainiert und Selbstvertrauen gewonnen. Damit ist die Qualität in fachlicher Hin-

sicht vergleichbar, in sozialer Hinsicht sind zusätzliche Gewinne durch die Teilnahme an der DSA im Vergleich mit anderen Maßnahmen möglich.

Diese subjektiv bedeutsamen Effekte spiegeln sich jedoch nicht eindeutig in messbaren Unterschieden bei globalen Leistungsmerkmalen wider: Die Teilnahme an der Sommerakademie hat keine einzigartigen und isolierbaren Auswirkungen auf den akademischen Werdegang oder beruflichen Erfolg: Teilnehmer/innen und gleich begabte Nicht-Teilnehmer/innen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Abschlussnote in Abitur oder Studium, ihrer Studienquote, bei den abgeschlossenen Promotionen, der Führungsverantwortung oder dem Jahreseinkommen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die in der DSA gemachten Erfahrungen zwar äußerst wertvoll, im Studium aber in fachlicher Hinsicht kompensierbar sind.

5. WIRKUNGSMODELLE UND ALLGEMEINES FAZIT

Die langfristigen Effekte der Teilnahme an der DSA sprechen insgesamt für das Modell der bleibenden Gewinne: In sozialer Hinsicht profitieren auf lange Sicht rund 50 % der Teilnehmer/innen. Ferner hat für ein Drittel der befragten Teilnehmer/innen die Teilnahme positive Auswirkungen auf die Selbstsicht und damit Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung. Ein persönliches Entwicklungsprojekt in Form des Verfolgens neu gewonnener Interessen und verstärkter Leistungsmotivation resultiert bei rund jeder/jedem sechsten Teilnehmer/in. Der Anteil derjenigen, die aus der Teilnahme Gewinne in Form etwa des Zugangs zu weiteren Fördermaßnahmen oder Stipendien ziehen, ist mit ca. 2 % sehr gering. Rund 15 bis 20 % der Teilnehmer/innen scheinen keinen langfristig bleibenden Gewinn aus der Teilnahme zu ziehen. Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass die in die DSA aufgenommenen Personen bereits sehr günstige Lern- und Leistungsvoraussetzungen aufweisen. Bereits vor dem Besuch der Akademie waren diese jungen Leute in der Lage, erstaunliche Leistungen zu erbringen. Insofern ist eine weitere Förderung auch nur eines Teils dieser jungen Leistungsträger bereits ein enormes Verdienst der Akademie, da in diesem Spitzenfeld an positiven Leistungsvoraussetzungen an und für sich das Prinzip des diminishing return gilt: Weitere Steigerungen sind nur mit besonders hohem Aufwand zu erbringen. Dass die Deutsche SchülerAkademie mit vergleichsweise geringem Aufwand an den kritischen Entwicklungsdimensionen der jungen Persönlichkeit, nämlich ihrer sozialen Einbindung und der Stabilisierung von Interessen und Selbstvertrauen, ansetzt und diese nachhaltig vorteilhaft beeinflusst, kann nicht positiv genug bewertet werden.

Die DSA wird nach den vorliegenden Ergebnissen insgesamt den Anforderungen an ein Enrichmentprogramm voll gerecht: Die Teilnahme bereichert in fachlicher Hinsicht deutlich intensiver als die Schule, auf Grund der Kürze der Zeit und kompensatorischer Effekte durch das Studium münden diese aber nicht immer in langfristig wirksame Leis-tungseffekte oder bleibende Unterschiede im Vergleich zu Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmern. Wäre dies so, müsste man von einer Benachteiligung begabter Personen sprechen, denen die Teilnahme nicht möglich ist. Dies kann bildungspolitisch gar nicht gewollt sein. Deshalb ist es beruhigend zu wissen, dass begabte junge Menschen sich offensichtlich auch andere Wege erschließen, um sich ähnlich positiv zu entwickeln wie es die Teilnahme an der SchülerAkademie ermöglicht.

Darüber hinaus hat die Teilnahme deutlich positive Effekte in sozialer Hinsicht und für das Selbstkonzept begabter junger Erwachsener: Freundschaften werden geknüpft und das Selbstvertrauen nimmt zu. In diesen Wirkungen ist sie anderen Fördermaßnahmen überlegen. Da begabte junge Menschen gerade im Bereich des Selbstvertrauens und der sozialen Einbettung oft gewisse Schwächen aufweisen, bietet die Deutsche SchülerAkademie hier eine hervorragende Unterstützung in Form eines effektiven Wachstumskatalysators an. Es wäre zu wünschen, dass noch mehr begabte junge Menschen eine solche Fördermaßnahme besuchen können; Bildung und Begabung e.V. unter seinem Geschäftsführer Dr. Harald Wagner und dem Projektverantwortlichen Volker Brandt hat hier für die Begabtenförderung Maßgebliches und Nachhaltiges geleistet, das es zu bewahren und weiter zu verstetigen gilt.

PROF. DR. ERNST HANY
CHRISTIANE GROSCH
Universität Erfurt
ernst.hany@uni-erfurt.de
christiane.grosch@uni-erfurt.de

QUALITÄTSSICHERUNG IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

PILOTSTUDIE ZUR ENTWICKLUNG EINES QUALITÄTSANALYSE-INSTRUMENTARIUMS FÜR DEN PFLICHTSCHULBEREICH

EINLEITUNG

Überlegungen zur Qualitätsentwicklung in der Begabungsförderung sind nicht von Fragen zur Unterrichtsqualität im Allgemeinen zu trennen. Wissenschaftstheoretisch wird vor allem im Rahmen hochschuldidaktischer Bemühungen die Frage nach der „guten" Lehre aufgegriffen (Berendt 1994; Webler 1991).
Qualitätssicherung, die dem klassischen „Input – Prozess – Output"-Paradigma unterliegt, bedarf der Evaluation, die sich mit der Wirkung gesetzter Maßnahmen beschäftigt. (vgl. Wottawa/Thierau 1990, S. 9)

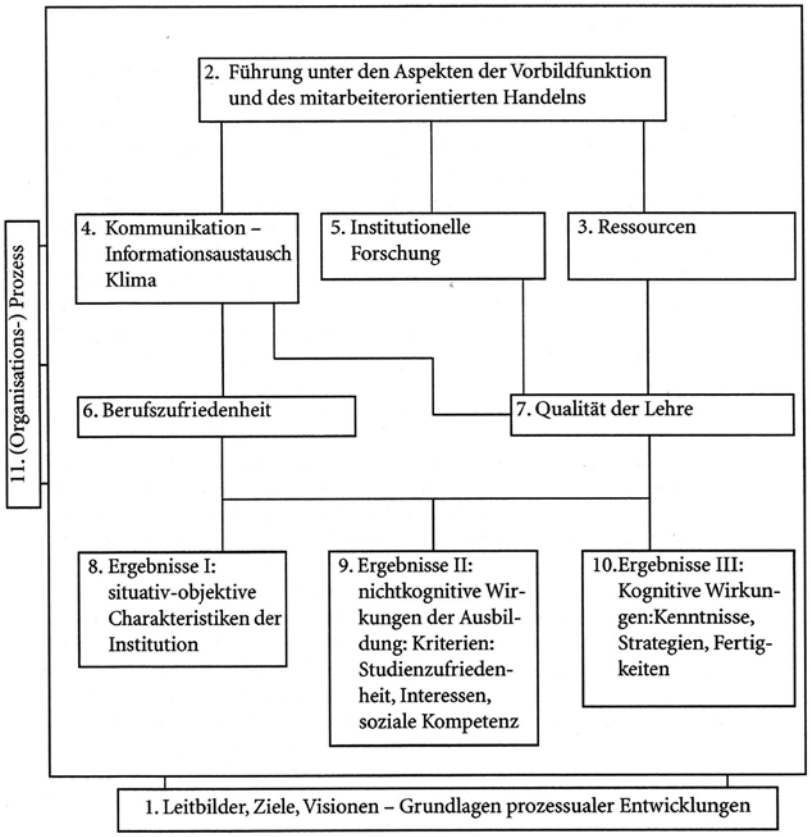
Nur selten wird bei Überlegungen dieser Art allerdings berücksichtigt, wie es überhaupt um die Güte des eingesetzten Messinstruments und damit auch um die Gültigkeit der Messergebnisse bestellt ist. Soll nämlich wie im Folgenden das studentische Urteil/Schüler/innenurteil tatsächlich Aufschluss über die „Qualität" der Lehre erbringen, müssen sich die Studierenden oder Schüler/innen zum einen darüber einig sein, was „gute" Lehre ist (Validität des Urteils), zum anderen müssen die Kriterien der Studierenden bzw. Schüler/innen einen objektiven Maßstab (Objektivität des Urteils) für „gute" Lehre darstellen (Schweer 2001, S. 160).

Im folgenden Beitrag soll ein für die Praxis relevantes Qualitätsanalyse-Instrumentarium zur Diskussion gestellt werden, welches in das Bereichsfunktions-Prozessmodell (Urban 2004) eingebettet ist. Dieses versteht sich als Alternative zum TQM bzw. EFQM[1] und als Gesamtsystem zur Qualitätsanalyse von Prozessen innerhalb von Bildungseinrichtungen. Entwickelt für den Hochschulbereich, soll das Qualitätsanalyse-Instrumentarium für die Pflichtschule adaptiert werden und Möglichkeiten einer Evaluation[2] von Qualitätskriterien in der Begabungsförderung vorgestellt werden.

QUALITÄTSBEGRIFF

Die vorliegende Pilotstudie greift auf einen prozessorientierten Qualitätsbegriff zurück, wie er im Bereichsfunktions-Prozessmodell von Urban (2004, S. 59–89) anschaulich dargestellt ist (siehe Abb. 1). Im Mittelpunkt steht die Qualität der Lehre/Unterrichtsqualität, die aber nur einen Teil des gesamten Evaluationsprozesses darstellt, der selbst wieder von anderen Bereichen prozesshaft beeinflusst wird und seinerseits diverse Wechselwirkungen auf andere Bereiche – vor allem auf die Ergebnisse – ausübt.

Abb. Bereichsfunktions-Prozessmodell (Urban 2004)



Zur Definition von Unterrichtsqualität eignet sich das dargestellte Modell jedoch nicht, da es nicht sämtliche Zwischenstationen bezüglich des Zustandekommens von Studierenden- bzw. Schüler/innenleistungen erfasst. Dazu bedient sich Urban (2004, S. 123–126) des „Angebots-Nutzungs-Modells" von Helmke (1996, zit. nach Helmke 2009), das den Komplex „Lehre-Ergebnis" besser definiert. Der Schwerpunkt liegt auf der formativen Evaluation, d. h. Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen, mit dem Ziel, den Lehr- und Lernprozess in ständigem Austausch mit den Studierenden/Schülerinnen und Schülern zu optimieren. In diesem Modell stehen Prozessmerkmalen (guter, effizienter Unterricht, Lehrperson, Lehrangebot) Produktmerkmale (realer und subjektiv eingeschätzter Lehrerfolg, Studienzufriedenheit) gegenüber, dazwischen liegen Vermittlungsprozesse. Ob und in welcher Weise man von den Lehrveranstaltungen profitiert, hängt neben motivationalen Eingangsvoraussetzungen davon ab,

- warum man sich für eine Lehrveranstaltung entschieden hat,
- wie regelmäßig man teilnimmt,
- wie intensiv die Lehrveranstaltung genutzt wird, d. h. wie intensiv das Lernengagement ist,
- wie sehr die Passung zwischen Person des Lehrenden und den Methoden einerseits und

[1] Total Quality Management; European Foundation for Quality Management
[2] Dem gegenüber steht eine summative Evaluation nach Abschluss eines Projekts oder eines Innovationsvorhabens etc. (Altrichter et al. 2006, S. 24).

Foto: © kristian sekulic - Fotolia.com

den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden/Lernenden andererseits gegeben ist. Lernerfolg und Zufriedenheit hängt somit auch von den individuellen Lernstilen und Präferenzen ab.

Die spezielle Ausbildungssituation an den ehemaligen Pädagogischen Akademien – hier führte Urban (2004) seine Untersuchung durch – lässt ihn auf die auf Freiwilligkeit basierenden Vermittlungsprozesse weitgehend verzichten. Das von ihm entwickelte Instrumentarium zur studentischen Lehrevaluation (a. a. O., S. 267f.) gliedert sich in 3 Bereiche:

1.) Prozessmerkmale im Unterricht

Skala 1 enthält Items, die die didaktische Kompetenz der Lehrer/innen aus Sicht der Studierenden abtestet (Reliabilitätskoeffizient = .83).

Skala 2 enthält Items, die das Engagement und die Teilnehmerorientiertheit der Lehrer/innen aus Sicht der Studierenden abtestet (Reliabilitätskoeffizient = .87). Skala 3 enthält Items, die die Fachkompetenz der Lehrenden aus Sicht der Studierenden abtestet (Reliabilitätskoeffizient = .76).

2.) Produktmerkmale im Motivations- und Interessensbereich

Skala 4 enthält Items, die die Motivierung der Studierenden abtestet (Reliabilitätskoeffizient = .74).

3.) Produktmerkmal Zufriedenheit

Skala 5 enthält Items, die die Zufriedenheit – als Zufriedenheitsmaß dient hier die Zufriedenheit mit der individuellen Kompetenzvermittlung – abtestet (noch keine Messwerte für die Reliabilität).

Obiges Evaluationsinstrumentarium steht in Abhängigkeit der Validität studentischer Lehrevaluation. Untersuchungen Urbans (2004) zum Einfluss der Persönlichkeitsvariablen zeigen auf, dass die Beurteilung der Ausbildungssituation von der erlebten Selbstverwirklichung und vom Selbstkonzept der eigenen Leistung wesentlich beeinflusst wird. Clusteranalysen machen deutlich, dass Studierende mit einem hohen Leistungskonzept und erlebter Selbstverwirklichung sowie emotionaler Stabilität und einem hohen Grad an Gewissenhaftigkeit fast alle Aspekte einer qualitativen Lehre und ihre Ergebnisse günstiger beurteilen als Studierende mit niedrigen Werten in den Persönlichkeitsvariablen. Kovarianzanalysen zeigen jedoch, dass die Mittelwerte der Qualitätsvariablen durch die Einbeziehung der Persönlichkeitsvariablen korrigierbar sind. Nach Urban (2004, S. 249) dürfte trotz aller Einwände die Beurteilung der Lehre durch Studierende auf der Basis der Mittelwerte eine valide bzw. erwartungstreue Schätzung zur Qualität abgeben.

ENTWICKLUNG DES SCHÜLERFRAGEBOGENS

Da der Fragebogen zur studentischen Lehrevaluation inhaltlich äußerst komplex ist, wurde begonnen, die Items dem Verständnisniveau von Pflichtschüler/innen anzupassen. So wurde etwa: „Der Vortragende vermittelt den Stoff anschaulich und verständlich" in „Der Lehrer/die Lehrerin verwendet beim Erklären gute Beispiele" umformuliert oder „Die Lehrveranstaltungen motivieren mich, fachliche Diskussionen mit Kollegen zu führen" in „In der Pause unterhalte ich mich mit meinen Mitschülern über Aufgaben aus dem Unterricht". Teilweise sind die Items so komplex formuliert („Durch intensive geistige Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten wird die Fähigkeit zu unabhängigem Denken gefördert"), dass neue Items formuliert wurden, um wie hier die Motivation der Schüler/innen abzutesten („Der Lehrer/die Lehrerin kann mich ermutigen, schwierige Aufgaben zu lösen"). Skala 3 „Professorenkompetenz" wurde weggelassen, da nach Meinung der Verfasserin Schüler/innen im Pflichtschulbereich noch nicht in der Lage sind, die fachliche Kompetenz von Lehrenden zu beurteilen. Anders verhält es sich mit dem Faktor „Didaktische Kompetenz der Lehrer/innen", der jedoch den Rahmenbedingungen im Pflichtschulbereich angepasst werden musste. Dementsprechend

wurde der Faktor um den Kompetenzbereich Individualisierung/Differenzierung erweitert. In Anlehnung an Gruehn (2000) wurden folgende Items formuliert: „Wir Schüler bekommen vom Lehrer/von der Lehrerin unterschiedlich schwierige Aufgaben gestellt", „Gute Schüler bekommen vom Lehrer/von der Lehrerin andere Aufgaben", „Der Lehrer/die Lehrerin gibt mir schwierigere/leichtere Aufgaben als den übrigen Schülern" und „Ich darf im Unterricht wählen, welche Aufgaben ich lösen möchte".

Der Fragebogen von Urban (2004) sieht eine fünfstufige Antwortskala vor. Eine Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten gestattet, präziser zu messen, jedoch sind nach Meinung der Verfasserin die Probandinnen und Probanden einer 4. Klasse Volksschule noch nicht in der Lage, so feine Abstimmungen vorzunehmen. Daher wurde die Antwortskala für den Schüler/innenfragebogen auf 4 Stufen gekürzt. Zudem wurde das am Ludwig-Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung entwickelte Layout (siehe Tab.1) verwendet, nachdem die Schüler/innen aufgefordert werden, zuerst „ja" oder „nein" zu wählen und dann erst genauer nach „immer", „oft", „selten" oder „nie" zu unterscheiden (Hanisch 2004, S. 898).

	JA		NEIN	
	immer	oft	selten	nie
1. Die Lehrerin ermutigt mich, im Unterricht Fragen zu stellen.	❍	❍	❍	❍
2. Die Lehrerin erklärt im Unterricht gut.	❍	❍	❍	❍

Layout des Fragebogens

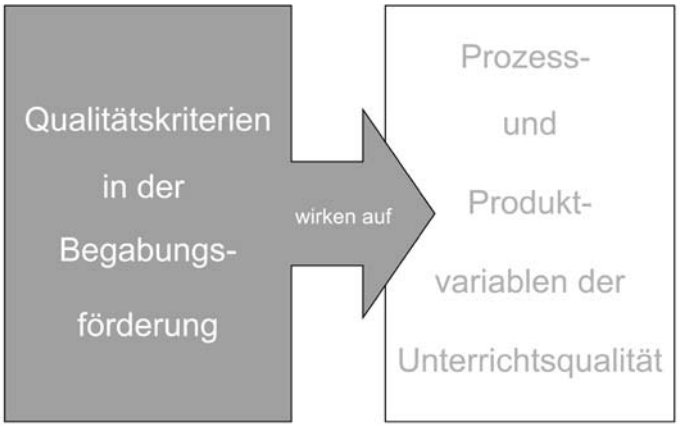
PILOTSTUDIE

Der Fragebogen wurde im Dezember 2008 an 98 Volksschüler/innen der 4. Schulstufe vorgetestet. An der Studie nahmen 46 Buben und 52 Mädchen teil. Der Anteil von Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache lag bei 33,3 % und damit laut Statistik Austria (in http://www.statistik.at, 14.12.2008) unter dem Wiener Anteil von 53 %. Es muss angenommen werden, dass Eltern von Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache aufgrund von Verständnisschwierigkeiten in einigen Fällen die Einwilligung zur Teilnahme ihrer Kinder an der Pilotstudie nicht erteilten, was zur Verzerrung der Stichprobe beigetragen haben kann. Die Stichprobe war insofern zufällig gewählt, als die Schulen nur nach dem Kriterium der zu erwartenden Bereitschaft der Schulleiter/innen[3] zur Teilnahme an der Pilotstudie kontaktiert wurden. Der Stichprobenumfang liegt mit n=98 deutlich über dem zentralen Grenzwerttheorem von $n \geq 30$ (vgl. Bortz 1999, S. 102).

Nach Genehmigung der Pilotstudie seitens des Stadtschulrats für Wien wurden die teilnehmenden Schulen von der Verfasserin aufgesucht, die die Untersuchung in den Klassen leitete, um etwaige Missverständnisse bei der Beantwortung der Fragen im Vorhinein ausschließen zu können. Aufgabe der qualitativen sowie quantitativen Vortestung war es, nicht brauchbare Fragen zu streichen bzw. umzuformulieren und die Güte des Fragebogens zu bewerten. Dabei sollten die befragten Schüler/innen besonders auf die Formulierung der Fragen, deren Verständlichkeit und Sinnhaftigkeit achten. Alle Einwände der Befragten wurden in der Endform des Fragebogens berücksichtigt.

ERGEBNISSE

Die Datenauswertung erfolgte mittels Statistikprogramm SPSS 15.01. Vorab wurden mittels Kreuztabelle jene Schüler/innen ermittelt, die bei beiden Kontrollitems ein sozial erwünschtes Antwortverhalten gezeigt hatten. Jene 11 Schüler/innen wurden aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen, sodass schlussendlich die Datensätze von 87 Schüler/innen übrig blieben.
Die Faktorenanalyse für die Schüler/innendaten zeigte die erwartete 4-Faktorenlösung. Bei der inhaltlichen Interpretation der Faktoren konnten die Bezeichnungen „Motivation der Schüler/innen und Zufriedenheit mit der allgemeinen didaktischen Kompetenz von Lehrer/innen", „Wahrgenommene Schülerorientiertheit und Engagement der Lehrer/innen", „Erlebte didaktische Kompetenz der Lehrer/innen in



Evaluationsdesign

der Individualisierung/Differenzierung" und „Zufriedenheit der Schüler/innen mit den Lerninhalten und der eigenen Arbeitshaltung" gefunden werden. In weiterer Folge wurden jene Faktoren einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und das Cronbach a ermittelt.

Die nach Prozess- und Produktvariablen geordneten Skalen (Faktoren) des Schüler/innenfragebogens zur Unterrichtsqualität sehen in der Endform demnach wie folgt aus:

PROZESSVARIABLEN

Skala (Faktor) 1: *„Wahrgenommene Schülerorientiertheit und Engagement der Lehrer/innen"*

1. In der Pause unterhalte ich mich mit den anderen Kindern über Aufgaben aus dem Unterricht.

[3] Die Verfasserin bedankt sich bei den Schulleiterinnen/Schulleitern und Klassenlehrerinnen/Klassenlehrern der Volksschulen Pfeilgasse 42b, 1080 Wien; Märzstraße 178–180, 1140 Wien; Odoakergasse 48, 1160 Wien und Spielmanngasse 1, 1200 Wien für die Mitwirkung an der Pilotstudie sowie die Unterstützung bei der Datenerhebung.

2. Wenn ich etwas nicht kann, hilft mir der Lehrer/die Lehrerin.
3. Der Lehrer/die Lehrerin verwendet beim Erklären gute Beispiele.
4. Zu Hause beschäftige ich mich mit Arbeiten aus dem Unterricht alleine weiter.
5. Ich darf im Unterricht wählen, welche Aufgaben ich lösen möchte.
6. Ich darf im Unterricht Aufgaben vorschlagen, die mich interessieren.
7. Der Lehrer/die Lehrerin interessiert sich für meine Meinung.
8. Der Lehrer/ die Lehrerin nimmt sich für mich Zeit, wenn ich Fragen habe.
9. Ich weiß, warum wir im Unterricht bestimmte Dinge lernen.
10. Ich darf mein Wissen den anderen Kindern mitteilen.
11. Der Lehrer/die Lehrerin ermutigt mich, im Unterricht Fragen zu stellen. (Reliabilitätskoeffizient: r =.777)

Skala (Faktor) 2: *„Erlebte didaktische Kompetenz der Lehrer/innen in der Individualisierung/Differenzierung"*

1. Der Lehrer/die Lehrerin gibt mir schwierigere Aufgaben als den übrigen Schülerinnen und Schülern.
2. Im Unterricht arbeite ich abwechselnd alleine, mit einem Partner oder gemeinsam mit allen Kindern. (statt: Der Lehrer/die Lehrerin gestaltet den Unterricht abwechslungsreich.)
3. Wir Schüler/innen bekommen vom Lehrer/von der Lehrerin unterschiedlich schwierige Aufgaben.
4. Gute Schüler/innen bekommen vom Lehrer/von der Lehrerin andere Aufgaben.
5. Wenn ich mich im Unterricht anstrenge, kann ich die Aufgaben alleine lösen.
6. Ich weiß, warum wir im Unterricht bestimmte Dinge lernen.
7. Ich darf mein Wissen den anderen Kindern mitteilen. (Reliabilitätskoeffizient: r =.650)

PRODUKTVARIABLEN

Skala (Faktor) 3: *„Motivation der Schüler/innen und Zufriedenheit mit der allgemeinen didaktischen Kompetenz der Lehrer/innen"*

1. Der Lehrer/die Lehrerin erklärt im Unterricht gut.
2. Der Unterricht macht mich neugierig auf neue Aufgaben.
3. Bei dem Lehrer/der Lehrerin lerne ich viel.
4. Die Aufgaben im Unterricht interessieren mich.
5. Ich freue mich auf den Unterricht.
6. Der Unterricht macht mir Spaß.
7. Nach dem Unterricht habe ich das Gefühl, dass ich jetzt mehr weiß.
8. Der Lehrer/die Lehrerin erzählt spannend. (Reliabilitätskoeffizient: r =.832)

Skala (Faktor) 4: *„Zufriedenheit der Schüler/innen mit den Lerninhalten und der eigenen Arbeitshaltung"*

1. Wir Schüler/innen bekommen im Unterricht unterschiedlich schwierige Arbeitsblätter.
2. Die Aufgaben aus dem Unterricht werde ich später noch brauchen.
3. Ich bemühe mich, meine Arbeit ordentlich zu erledigen.
4. Ich darf im Unterricht wählen, welche Aufgaben ich lösen möchte.
5. Nach dem Unterricht habe ich das Gefühl, dass ich jetzt mehr weiß.
6. Es macht mir Spaß, meine Arbeiten in der Klasse vorzustellen. (Reliabilitätskoeffizient: r =.655)

FORMATIVE EVALUATION

Um im Rahmen einer formativen Evaluation einzelne begabungsfördernde Angebote zu messen, kann der Begriff „Unterricht" in den einzelnen Items des Fragebogens durch den Begriff „Kurs" er-

setzt werden. Bei Einsatz des Fragebogens im Sekundarbereich wird es notwendig sein, den Begriff „Unterricht" für die einzelnen Fachbereiche zu präzisieren (z. B. Mathematik-unterricht usw.) Nach Urban (2004, S. 263) sind die Reliabilitätswerte von der Größe der Stichprobe weitgehend unabhängig. Demnach gelten die für die Skalen des Schüler/innenfragebogens angegebenen Reliabilitätskoeffizienten auch bei einem Einsatz in kleineren Gruppen z. B. Klassen- oder Kursgröße.

Bei deskriptiven Auswertungsmethoden (Häufigkeitsauszählung, Mittelwertsberechnung) ist es jedoch notwendig, die Items „Ich weiß, warum wir im Unterricht bestimmte Dinge lernen" und „Ich darf mein Wissen den anderen Kindern mitteilen" nur der Skala „Differenzierung" zuzuordnen bzw. „Ich darf im Unterricht wählen, welche Aufgaben ich lösen möchte" nur der Skala „Zufriedenheit der Schüler/innen", was die Reliabilität für die Skala „Schülerorientiertheit" auf r=.741 senkt. Ebenso wird das Item „Nach dem Unterricht habe ich das Gefühl, dass ich jetzt mehr weiß" nur der Skala „Zufriedenheit der Schüler/innen" zugeordnet, was die Reliabilität für die Skala „Motivation der Schüler/innen" auf r=.812 senkt.
Schon bei der Entwicklung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass alle Items in die selbe Richtung gepolt sind. Den Lehrkräften ist es daher auch ohne eine computerunterstützte Auswertung möglich, eine Schüler/innenbewertung der einzelnen Faktoren zu ermitteln und eine sequentielle Lehr-Lern Analyse (Schweer 1996) vorzunehmen.

SUMMATIVE EVALUATION[4]

Mit der Evaluation von Qualitätskriterien in der Begabungsförderung stößt man auf das schwierige Problem der Wirkungsforschung. Dabei gilt es jene Größen zu isolieren, die tatsächlich mit Veränderungen zusammenhängen. Nach Urban (2004, S. 48) ist ein gut geplantes multivariates Untersuchungsdesign mit den damit zusammenhängenden Auswertungsmethoden wahrscheinlich die zielführendste Maßnahme.
Das „Input – Prozess – Output"-Paradigma der quantitativen Evaluationsforschung impliziert eine gerichtete Unterschiedshypothese. Nach Helmke/Schrader (2001, S. 86) sind unabhängige Variablen zu definieren, die linear auf die abhängigen Variablen wirken.

Foto: © Johanna Goodyear - Fotolia.com

Im konkreten Fall liegt eine positiv gerichtete Unterschiedshypothese vor, die davon ausgeht, dass vordefinierte begabungsfördernde Maßnahmen (unabhängige Variablen) positiv auf die Unterrichtsqualität (definiert durch die abhängigen Prozess- und Produktvariablen) wirken. Unter Bezugnahme auf das Bereichsfunktions-Prozessmodell sind v. a. die Variablen Ressourcen, Forschung und Kommunikation als unabhängig zu definieren. Übersetzt auf den Schulbereich können personelle Ressourcen (Anzahl der Lehrer/innen mit begabungsfördernder Ausbildung, Anzahl der Teamlehrer/innenstunden etc.), räumliche Ressourcen (Lernwerkstatt, Bibliothek etc.), begabungsfördernde Weiterbildung der Lehrer/innen (Teilnahme an Kongressen etc.), Kooperation mit internen und externen Expertinnen und Experten, Lernumgebung (Material zur Individualisierung etc.), Formen äußerer Differenzierung (Pull-out-Programm, Drehtürmodell etc.) usw. als unabhängige Variablen definiert werden (vgl. özbf 2006; vgl. auch Gusterer et.al. 2007).

Die Erhebung der unabhängigen Variablen muss durch einen entsprechenden Lehrer/innenfragebogen erfolgen. Einzelne unabhängige Variablen (z. B. Teilnahme an Wettbewerben) können auch in der Präambel des Schüler/innenfragebogens von den Schülerinnen und Schülern erhoben werden. Bei der Datenerhebung ist weiters zu beachten, dass die mittels Schüler/innenfragebögen ermittelten Daten mit jenen von den Lehrerinnen

[4] Während das Klassenlehrer-Prinzip es in der Volksschule bei relativ geringem Aufwand ermöglicht, den Unterricht in seiner Gesamtheit zu evaluieren, ist eine summative Evaluation im Sekundarbereich nur in einzelnen Unterrichtsfächern bzw. nach Abschluss einzelner Unterrichtsprojekte vertretbar.

und Lehrern anzugebenden Daten für die weiteren Berechnungsverfahren zusammengeführt werden müssen. Dazu ist es notwendig, ein Erhebungsverfahren zu entwickeln, um die Lehrer/innendaten den entsprechenden Schüler/innendaten zuordnen zu können. Die Verfasserin schlägt hierzu vor, die jeweilige Anzahl von Schüler/innenfragebögen in einem Umschlagbogen zu sammeln, welcher inwendig die von den Lehrerinnen und Lehrern erhobenen Daten aufweist. Diese Vorgangsweise ermöglicht eine Zuordnung der Daten bei weitgehender Wahrung der Anonymität der Evaluationsteilnehmer/innen.

Zur Darstellung von Effekten (Wirkungen) unabhängiger Variablen auf die abhängigen eignet sich das Auswertungsverfahren der multivariaten Varianzanalyse. Laut Bühl/Zöfel (1998, S. 380) liegt sie dann vor, wenn der Einfluss von Faktoren und gegebenenfalls Kovariaten (= unabhängigen Variablen) auf mehrere abhängige Variablen in derselben Varianzanalyse gleichzeitig untersucht wird. Nach Bortz/Döring (2002, S. 545 f.) werden bei der multivariaten Varianzanalyse wechselseitige Beziehungen der abhängigen Variablen untereinander berücksichtigt bzw. aufgedeckt. Dies ist bei einer komplexen, abhängigen und nur durch mehrere operationalisierte Indikatoren zu erfassenden Variable äußerst hilfreich.

Allerdings lassen sich bei Hypothesen ohne vorab definierter Effektgrößen auf Grund von Signifikanzen zwar Effekte, nicht aber die Dimensionen dieser Wirkungen nachweisen. Wenn es daher, wie es hier der Fall ist, um eine erwünschte Qualitätsentwicklung in der Begabungsförderung geht, erweitert sich durch die Formulierung von Effektgrößen (d. h. in welchem Ausmaß eine Veränderung stattgefunden haben muss, um von Qualitätsverbesserung zu sprechen) der Interpretationsrahmen der Ergebnisse zu Gunsten einer tatsächlichen Brauchbarkeit (vgl. Urban 2004, S. 38f.).

Eine Aussage zur Wirkung der unabhängigen Variablen auf die abhängigen lässt sich auch durch den Eta-Koeffizienten treffen. Es handelt sich dabei um den Korrelationskoeffizienten, der die linearen und nicht linearen Zusammenhänge zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen erfasst (Bortz 1999, S. 269f.). Der Vorteil liegt in dem möglichen Nachweis einer gegebenenfalls tatsächlich linearen Wirkung, die Rückschlüsse für weitere Qualitätsentwicklungsprozesse zulässt.
Eine Standardisierung (z-Transformation) der Variablenwerte ermöglicht die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Stichproben (Bortz 1999, S. 45). Dies ist dann von Nutzen, möchte man einzelne Evaluationsergebnisse im zeitlichen Längsschnitt vergleichen. Auch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Schulstandorte wird dadurch möglich. Da in der Standardnormalverteilung der Mittelwert bei 0 liegt und die Variablenwerte in einem einheitlichen Bereich zwischen –0,3 und +0,3, ist es darüber hinaus relativ einfach, Niveaustufen hoher, mittlerer und niederer Skalenwerte festzulegen.

AUSBLICK

Im Sinne der wissenschaftlichen Absicherung des vorgestellten Qualitätsanalyse-Instrumentariums fehlen Untersuchungen zu dem Einfluss der Persönlichkeitsvariablen auf die Prozess- und Produktbeurteilung bei Schülerinnen und Schülern im Pflichtschulalter. Hier müssen die Ergebnisse der Untersuchungen von Urban (2004) an Studierenden herangezogen werden. Es ist aber zu bedenken, dass bei Schülerinnen und Schülern v. a. im Volksschulalter von einer stärkeren emotionalen Bindung an die Lehrpersonen und somit höheren Sympathiewerten ausgegangen werden muss. Inwieweit dies das Beurteilungsverhalten beeinflusst, ist dzt. noch offen.

Darüber hinaus erfüllt der vorgestellte Fragebogen zwar die Forderungen der klassischen Testtheorie nach Objektivität, Reliabilität und Validität, jedoch wurde nicht überprüft, ob er auch den Qualitätskriterien der probabilistischen Testtheorie[5] entspricht. In diesem Modell ergibt sich die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Itemlösung als Funktion zweier Modellparameter, nämlich der Fähigkeit der antwortenden Person und der Schwierigkeit des betreffenden Items. Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit eines Items ist umso höher, je höher die Vorhersagbarkeit der einzelnen Itemantworten aufgrund der zu messenden Personenvariable ist (Rost 1996, S. 363).

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass – bedingt durch die Komplexität eines Ausbildungssystems – es in der Konzeption eines Evaluationsinstruments nicht gelingen kann, alle Aspekte zu entdecken, die für einen Evaluationsprozess wesentlich wären. Erst im wiederholten Einsatz können Defizite, falsche Funktionalitäten und vieles mehr sichtbar werden und Verbesserungen oder Ergänzungen vorgenommen werden (Urban 2004, S. 270).

LITERATUR

- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.
- Berendt, B. (1994). „Gute Lehre" und ihre Planung im Überblick. Aspekte und Fragestellungen zur Bestimmung von Kriterien „guter Lehre". In Handbuch Hochschullehrer: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre (S. 1-20). Bonn.
- Bortz, J. (1999). Statistik: Für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (1998). SPSS Version 8. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson Studium.
- Gruehn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. 12. Band der Reihe pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (Hrsg. D. Rost). Münster: Waxmann.
- Gusterer, W. et.al. (2007). Begabungssiegel. Info-Paket. Wien: Stadtschulrat für Wien.

[5] Im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie hatte die Verfasserin keinen Zugang zu dem entsprechenden Computerprogramm, mit dem eine auf der probabilistischen Testtheorie aufbauenden Rasch-Skalierung (Hanisch 1990) gerechnet werden kann.

- Hanisch, G. (2004). Messung von Schulangst. Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 9-10, S. 897-902.
- Hanisch, G. (1990). Rasch-Skalierung. In E. F. Kleiter (Hrsg.), Lehrbuch der Statistik in KMSS. Band 1/2 (S. 350-388). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F. W. (2001). Determinanten von Schulleistung. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 81-90). Weinheim: Beltz.
- Österreichisches Zentrum für Begabungsförderung und Begabungsforschung (2006, Hrsg.). Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung. Salzburg: özbf.
- Rost, J. (1996). Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Schweer, M. K. W. (1996). Innovation durch Evaluation? Eine kritische Analyse hochschulpolitischer Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Bildung und Erziehung, 49, 158-168.
- Schweer, M. K. W. (2001). Evaluation der Lehre. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 159-163). Weinheim: Beltz.
- Urban, W. (2004). Evaluation des tertiären Bildungssystems. Konzeption, Modellbildung und Durchführung. Innsbruck: Studienverlag.
- Webler, W. D. (1991). Kriterien für die gute akademische Lehre. Das Hochschulwesen, 6, 243-249.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1990). Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.

- Anm.: Die vorliegende Pilotstudie wurde nach Absprache mit Herrn BSI Walter Gusterer, MSc entwickelt. Die Verfasserin möchte sich an dieser Stelle herzlich für die tatkräftige Unterstützung bedanken.
- Der im Beitrag vorgestellte Schüler/innenfragebogen zur Bewertung von Unterrichtsqualität wird dem Kompetenzzentrum für Begabungsförderung des SSR für Wien zur weiteren Verwendung zur Verfügung gestellt.

DR. GUNDULA WAGNER
Teamlehrerin für Begabtenförderung
Volksschule Pfeilgasse, Wien 8
gundula.wagner@gmx.at

Foto: © Nikola Hristovski - Fotolia.com

IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD –

EINE KRITISCH-OPTIMISTISCHE SICHT (TEIL 2)

3. IQ UND SCHULISCHES LEISTUNGSVERHALTEN

Da Intelligenz als Konstrukt aufzufassen ist (siehe Teil 1), das erst messbar wird – und damit überhaupt an Substanz gewinnt – indem ein IQ-Test konzipiert wird, der eine Größe zu Tage befördert, die als „Intelligenz" bezeichnet wird, ist Hochbegabung im herkömmlichen Sinne lediglich als testgemessene Begabung oder Intelligenz zu verstehen. Es kann zudem unterschieden werden zwischen hoher Spezialbegabung oder Teil(leistungs)intelligenz und (allgemeiner) Intelligenz (sog. „g-Faktor" oder Generalfaktor[1]), so dass die gemessene Intelligenz die besondere Begabung nicht notwendig widerspiegelt.

> Alle Autoren herkömmlicher IQ-Tests heben hervor, dass die Ergebnisse ihres Prüfungsinstrumentes in ziemlich hoher Übereinstimmung mit dem Schulerfolg stehen.
>
> (Mietzel 2003, 270)

Mit Blick auf das schulische Leistungsverhalten stehen Pädagoginnen und Pädagogen bei diagnostizierter Hochbegabung zum einen vor dem Problem, inwieweit Rückschlüsse vom gemessenen IQ-Wert auf die schulische Leistung verlässlich gezogen werden können, d. h. inwieweit und mit welchem Maß an Reliabilität der IQ-Wert als Prädiktor für spätere schulische oder gar berufliche Leistung herangezogen werden kann. Die Existenz von Hochleisterinnen und Hochleistern dient dabei als Beispiel für eine ideale Umsetzung von Kompetenz in exzellente Leistung – im schulischen Kontext wie im späteren Leben als Erwachsener. Sie dient zugleich als Legitimationsbasis für IQ-Tests: Die hohe Leistung wird automatisch auf ein hohes Fähigkeitspotential zurückgeführt. Wie eine solche Umsetzung von Fähigkeit in tatsächliches Können im schulischen Kontext, zumal in besonderen Fördereinrichtungen wie etwa dem Leonardo da Vinci Gymnasium (LDVG), Neckargemünd (Gymnasium für Hochbegabte), aktiv befördert werden könnte, d. h. welche Instrumente zur größtmöglichen Umsetzung von Kompetenz in entsprechende Performanz anwendbar sind, ist eine Frage, die nur unter besonderem Zuschnitt auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, seine Stärken und Schwächen schlüssig und erfolgreich beantwortet werden kann.[2]

Psychologinnen/Psychologen und Pädagoginnen/Pädagogen sehen sich zum anderen zu einer Erklärung oder Rechtfertigung aufgefordert,

Foto: © Phototom - Fotolia.com

[1] Der Begriff sagt aus, dass Intelligenzleistungen in unterschiedlichem Maße auf einen allgemeinen Intelligenzfaktor zurückverweisen, was wiederum das Sprechen von „der Intelligenz" gewissermaßen legitimiert.

[2] Ein Instrumentarium im Sinne einer Methodik oder auch Didaktik der Hochbegabung implementieren zu wollen, müsste wohl daran scheitern, dass der Versuch der Generalisierung oder breiten Anwendbarkeit der Anforderung an ein Höchstmaß an Individualisierung zuwiderliefe (vgl. das Konzept der Entwicklungsorientierten Systemdiagnostik nach Kuhl 2004, Gebker/Kuhl 2008: Dieses baut auf der Methode der multiplen Regressionsanalyse auf und verfolgt das Ziel, der Komplexität der Persönlichkeit und Entwicklungsfähigkeit dadurch Rechnung zu tragen, dass sie möglichst ökonomisch eine Vielzahl von bedeutsamen Aspekten entwicklungsfähiger persönlicher Kompetenzen eines Menschen zu erfassen sucht).

wenn Inkongruenz zwischen IQ und schulischer Leistungserhebung festgestellt werden muss. Wie kann es angehen, dass beispielsweise im mathematischen oder sprachlichen Untertest des persönlichen Begabungsprofils (z. B. bei Testung auf der Basis des Adaptiven Intelligenz Diagnostikums AID(2)) die Testdecke erzielt wurde und dennoch ein mathematisches Verständnis oder ein entsprechendes sprachliches Potenzial über Leistungssituationen im schulischen Umfeld nicht nachgewiesen werden kann?

Ein Blick in die Entwicklungsgeschichte der Intelligenzforschung: Die mit der Konzeption der ersten IQ-Tests (oder Vorläufern davon) in Frankreich und England ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts ursprünglich verfolgte Intention war es, Lernschwachen zu helfen. Dieser soziale Gedanke unterlag dann der Möglichkeit, die Messinstrumente auch zur Identifikation von Minderbegabten bzw. debilen Menschen mit dem Ziel von deren Selektion zu ge- und missbrauchen. Im US-amerikanischen Kulturraum entfaltete sich daraufhin eine lebendige Kultur der Psychometrie, die die Gütekriterien der Tests sowie deren Einsatzmöglichkeiten vorantrieb. Nach heutigen Maßstäben ist der Anspruch an die Aussagekraft eines IQ-Testergebnisses grundsätzlich offenbar folgender (vgl. Mietzel 2003, 254):

> An welche Umwelt ist […] ein Prüfling angepasst, der in einem herkömmlichen Intelligenztest hohe Leistung erbringt? Da sich leicht zeigen lässt, dass diese Tests in hohem Maße mit dem Lehrerurteil übereinstimmen, ist die Antwort klar: Herkömmliche Intelligenztests messen in westlich orientierten Industrienationen den Grad der Anpassung an die Bedingungen von Schule und Universität. Das liegt daran, dass sie von Wissenschaftlern konstruiert worden sind.

Die Testparameter fokussieren also offensichtlich vorrangig Fähigkeiten, die für schulischen Erfolg wichtig sind (z. B. abstrakte Denkprozesse, Problemlösefähigkeit), d. h. IQ-Tests und schulische Leistungsnachweise sollen nach Aussage der pädagogischen Psychologie ähnliche Leistungsanforderungen stellen. Weniger berücksichtigt wird dagegen beispielsweise die Fähigkeit, nach funktionalen Gesichtspunkten zu klassifizieren; gerade eine solche Fähigkeit erweist sich jedoch als besonders alltagstauglich, da im Alltag das Denken in der Regel auf die Funktionen von Handlungen ausgerichtet ist (ein Löffel ist zunächst zum Essen da, ein Schuhlöffel zum Anziehen von Schuhen). Das in einem Kontext gelernte Wissen über das Lösen komplexer Aufgaben garantiert jedoch nicht, dass dieses Wissen auch auf andere Situationen übertragen werden kann. Demnach sind sowohl IQ-Tests als auch schulische Leistungsnachweise nur bedingt geeignet, das Bestehen von Alltagssituationen zu fördern oder Aussagen darüber zu treffen, inwieweit ein/e Schüler/in in der Lage ist, realitätsnahe Probleme zu lösen. Gerade Transferleistungen bereiten den Schülerinnen und Schülern vielfach Schwierigkeiten. Daher sollten in IQ-Tests Parameter akzentuiert werden, wie sie auch verstärkt in der Schule Eingang finden (müssen),[3] d. h. Anforderungen im Rahmen von Problemlösesituationen, wie sie auch im praktischen Leben vorkommen. Kriterien für die Erstellung praxisnaher Aufgabentypen können in Anlehnung an Sternberg & Wagners Artikel (1993) „The g-ocentric view of intelligence and job performance is wrong"[4] sein (vgl. Mietzel 2003, 270):

1. Anspruch an das eigenständige Entdecken und Formulieren von Problemsituationen;
2. Lösen von in der Aufgabenstellung unscharfen Problemen;
3. Stimulation von weiterführenden Informationsrecherchen;
4. Lösen von Aufgaben, die mehrere Lösungswege offerieren;
5. Einbettung der Aufgaben in alltägliche, für die Lösung relevante Erfahrungen;
6. Anforderung an eine gesteigerte Motivation und persönliches Engagement bei der Lösungssuche.

Inwieweit IQ-Tests pragmatisches, alltagstaugliches Können und Wissen abprüfen (oder was, welche Art der Intelligenz sie dem Anspruch nach jeweils messen), ist den IQ-Testbeschreibungen nur sporadisch zu entnehmen; vgl. die Auszüge zur Produktbeschreibung des (kulturunabhängigen) CFT 20-R[5] im Vergleich zum AID2[6] (letzterer wird am LDVG als Eingangskriterium durchgeführt):

> Gültigkeit des CFT 20-R mit WS/ZF-R (integrierter Wortschatz- und Zahlenfolgentest; Grundintelligenztest Skala 2 – Revision): Die faktorielle Validität des CFT 20-R zeigt sich in hohen Ladungen aller 4 Subtests auf dem Faktor „General Fluid Ability". Die Korrelationen mit anderen Intelligenztests (z. B. PSB, HAWIK, CPM, WIP) liegen im Durchschnitt für den CFT 20 bei r = .64. Der CFT 20-R korreliert mit der Schulnote in Mathematik mit r = .50 (N = 855), 4. Klasse r = .57 (N = 320). Bei langfristigen, prognostischen Validitätsstudien über einen schulischen Beobachtungszeitraum von 6–10 Jahren werden für den CFT sehr gute Prognosewerte für die Realschule und befriedigende für das Gymnasium erzielt. Die aus der Fachliteratur entnommenen Analysen zur prognostischen Validität bei Schülerinnen und Schülern berechtigen zu der Feststellung, dass Zahlenfolgen und Wortschatz für die Vorhersage von Schulerfolg in unserem traditionellen Schulsystem (Gymnasium und Realschule) geeignet sind. Auch bezüglich der Kriteriumsvalidität konnten gute Werte für WS/ZF-R nachgewiesen werden. Diese beziehen sich zum einen auf konstruktnahe und konstruktferne testpsychologische Kriterien, zum anderen auf schulische Leistungsbewertungen (Noten). Die beiden Tests sind somit auch zur Förderdiagnostik in allen Schulsystemen geeignet.
>
> Gültigkeit des AID2: Inhaltliche Gültigkeit auf Grund von Experten-Ratings. Konstruktvalidität in Bezug auf ein hierarchisches Modell zu Specific Learning Disorders mit den (Domäne-)Faktoren Wahrnehmen, Merken und Verarbeiten/Benutzen. Diskriminante

[3] Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen unter Einbezug der Frage der Begabtenförderung müsste an einer anderen Stelle erfolgen.
[4] Sternberg/Wagner (1993).
[5] vgl. http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=1233; 1. Auflage von R. H. Weiß; Einsatzbereich: Kinder und Jugendliche von 8;5 bis 19 Jahren; Erwachsene von 20 bis 60 Jahren (Teil 1).
[6] vgl. http://www.testzentrale.de/?mod=detail&id=175; 1. Auflage von K. D. Kubinger und E. Wurst; Einsatzbereich: Einzeltest; Schulpsychologie, Berufs- und Bildungsberatung, Klinische Psychologie, diverse Fragestellungen bei fremdsprachigen Testpersonen; 6;0 bis 15;11 Jahre und darüber hinaus.

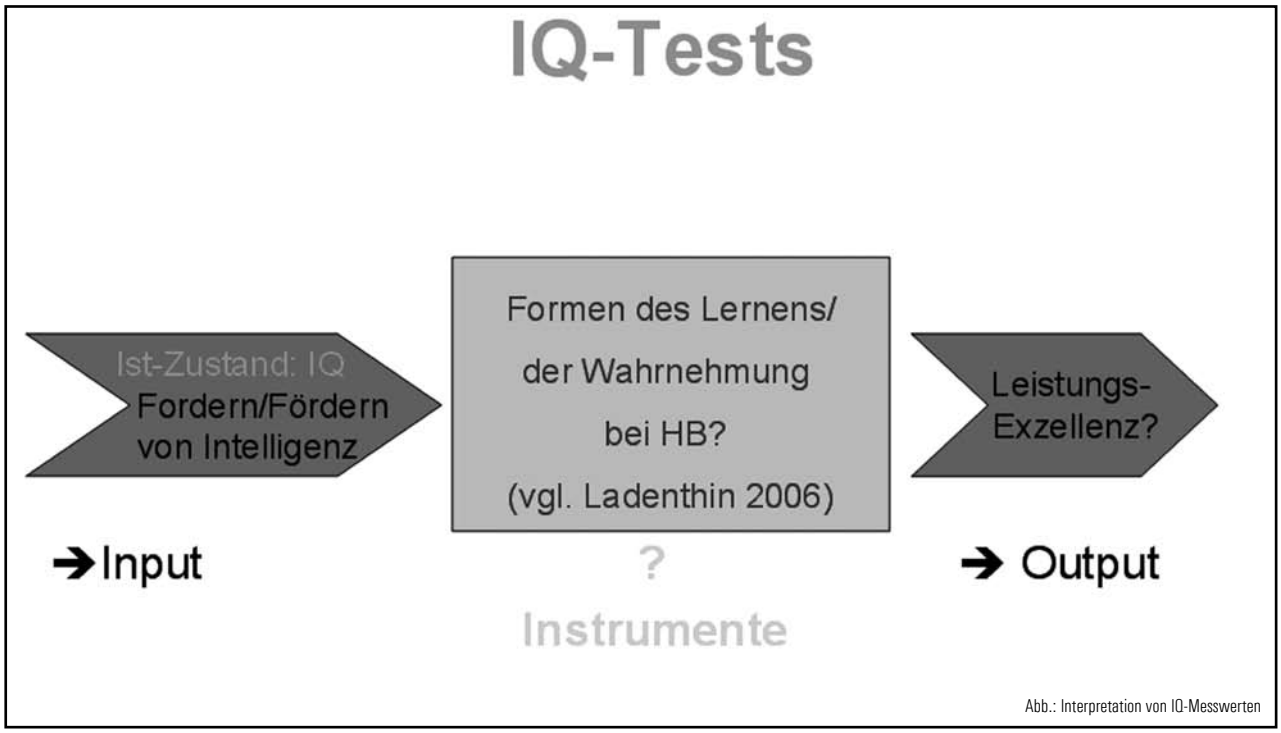


Abb.: Interpretation von IQ-Messwerten

Konstruktvalidität in Bezug auf zahlreiche Leistungstests und etliche Persönlichkeitsfragebogen ist durchweg gegeben.

In der Fachliteratur zur Hochbegabtenförderung findet sich die gegenläufige Aussage, wonach der IQ zwar den punktuell erreichten Entwicklungsstand dokumentiert, aber zu keiner verlässlichen Prognose über zukünftige Entwicklung oder Leistungserfolg berechtigt. Auf der Grundlage der Theorie der Prädiktoren und Moderatoren bedeutet dies (vgl. Ladenthin 2006):

Das Schaubild veranschaulicht, dass bei Erzielen hoher IQ-Werte (≥ 130) im Testnachweis Begabungen bzw. Intelligenz teilweise ermittelt und herausgestellt werden, wobei das, was vorhanden ist, dennoch im Verborgenen bleibt.
Das Modell kritisiert die weit(er)hin akzeptierte Auffassung von Intelligenz, wie sie im US-amerikanischen Behaviorismus geprägt wurde: Da nur der Output, das tatsächlich beobachtbare Verhalten in den Blickpunkt genommen wurde, wurden die innerhalb der „Black-Box" ablaufenden Prozesse bislang zu wenig hinterfragt. Gerade weil sie uns nicht zugänglich sind, lassen sie Spielraum für (derzeit) Unerklärbares offen. Zu wenig erforscht sind beispielsweise die Formen der Wahrnehmung und des Lernens bei Hochbegabten; daher wissen wir auch zu wenig über die „richtigen" Instrumente des Forderns und Förderns und ob es sie überhaupt geben kann.

Meine eigenen Beobachtungen sprechen vielmehr für eine vielfach gegebene Nicht-Korrelation zwischen IQ-Wert (vgl. den maximalen/minimalen T-Wert bzw. die verschiedenen Einzelwerte in den Fähigkeitsprofilen der Testergebnisse nach dem AID2) und schulischer Leistung (im Notendurchschnitt, in Teilleistungsgebieten, z. B. Mathematik, Physik, Sprachen). Diese Interpretation findet sich durch Aussagen der Fachliteratur zur Hochbegabtenforschung bestätigt: Hohe Schulleistung ist weder eine notwendige noch eine für sich allein hinreichende Bedingung für die Annahme hoher Begabung; umgekehrt muss sehr hohe Begabung nicht in schulische Höchstleistung münden (z. B. Klauer 1992, 208).

Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale lassen allerdings, wenn sie zu hoher schulischer Leistung hinzukommen, relativ zuverlässig auf eine hohe oder überdurchschnittliche Begabung schließen:[7]

- geringer Energieaufwand, um hohe Leistung zu erreichen;
- Unterforderung bei „normalem" Anforderungsniveau;
- Abneigung gegen Wiederholungen und Routineaufgaben;
- diverse, auch außergewöhnliche bzw. altersuntypische außerschulische Aktivitäten und Interessen.

Hierin begründet finden sich als Kehrseite analoge Probleme in der späteren Schullaufbahn: mangelnde Anstrengungsbereitschaft und niedrige Frustrationstoleranz bei gleichzeitig ausbleibendem Erfolg (denn „Fleiß schlägt letzen Endes Grips"); oberflächliches Lernen: Wenn ein bestimmtes Verständnisniveau erreicht ist, ziehen andere Aspekte die Aufmerksamkeit auf sich, was einem vertieften Eindringen in die Materie entgegensteht; Interesse nur an partikularen Inhalten etc.
Äußert sich ein hohes (niedriges) Begabungs-

[7] Weitere solche Merkmale sind u. a.: schnelles Erfassen komplexer Zusammenhänge und deren Übertragung auf andere Situationen; kritische Haltung sich selbst und anderen gegenüber; ausgeprägter Gerechtigkeitssinn; schnelles Hinterfragen der Entscheidungen von Autoritäten; erstaunliche Fantasie und Originalität der Produkte etc.

potenzial in hoher (niedriger) Leistung, bleibt die angenommene Korrelation bzw. prädiktive Kraft der psychometrischen Messinstrumente unproblematisch.[8] Im Falle von niedriger schulischer Leistung und testgemessenem hohen Fähigkeitspotenzial erhebt sich aber genau die Frage nach anderen Indikatorvariablen für die hohen Fähigkeiten als die (kognitive) Intelligenz. Auch Spezialbegabungen wie ein hohes Maß an Kreativität, Originalität etc. wird prinzipiell keine annähernd so große Aussagekraft zugeschrieben wie dem „Gütesiegel" des testgemessenen IQs.

4. KOMPETENZ VS. PERFORMANZ

Wird zwischen der latenten Größe, also der mittels des IQ-Tests quasi rekonstruierten Intelligenz(en), Begabungen bzw. dem Leistungspotenzial und der manifesten Größe, der effektiv erbrachten (schulischen) Leistung, differenziert, taucht das Paradoxon auf, dass das Einschätzen der Fähigkeiten notwendig auf das Leistungsindiz rekurrieren muss. Die Leistung besitzt ihrerseits nur Indikatorfunktion und gibt somit lediglich eine Wahrscheinlichkeitsrelation an.

Empirische Befunde zum Auseinanderklaffen von (laut Testergebnis) möglichem und tatsächlichem Können weisen auf, dass höher/schwächer Befähigte in der Regel auch höhere/niedrigere Leistung erkennen lassen (vgl. Klauer 1992, 205–206). Dass also (Hoch) Begabte sich tatsächlich auch als Hochleister erweisen, ist die am häufigsten festgestellte Korrelation, was die Annahme (nicht mehr) nahe legt, dass hohe Leistung (wahrscheinlich) bis zu einem bestimmten Maße auch hohe Begabung voraussetzt.

Gemäß der vorherrschenden, psychologischen Testtheorien wird – so ist auch das Schaubild zu lesen – sogar eine streng monotone Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz vorausgesetzt bzw. sind die IQ-Tests so angelegt, dass das jeweilige Testergebnis diese hypothetisch vorweggenommene Korrelation bestätigen soll. Danach

Foto: © Jose Manuel Gelpi - fotolia.com

wird – immerhin im bloßen Sinne einer (reversiblen) Wahrscheinlichkeitsrelation – bei höherem Begabungsprofil mit größerer Wahrscheinlichkeit eine hohe Leistung erzielt und umgekehrt darf bei höherer Leistung mit größerer Wahrscheinlichkeit eine höhere Begabung vermutet werden. Letzterer Annahme ist mit Vorbehalten zu begegnen, da begabungsunabhängige Variablen wie Fleiß, Motivation, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, Lerndisziplin etc. mitunter mit gleichem Beitrag am tatsächlichen Leistungserfolg mitverantwortlich sind.[9] Von zentraler Bedeutung ist allemal die Motivation: „Der Einfluss allein dieser Komponente der persönlichen Kompetenz [i.e. des „persönlich" motivierten Leistungsstrebens oder der gefühlten Leistungsmotivation, B. K.] auf die Schulleistung ist praktisch genau so groß wie der Einfluss der allgemeinen Intelligenz." (Gebker/Kuhl 2008, 437)

LITERATUR

- Gebker, St. & Kuhl, J. (2008). Gute Noten: eine Frage sowohl der Begabung als auch der Persönlichkeit? In Ch. Fischer, F. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte (S. 431-446). Berlin: LIT-Verlag.
- Klauer, K. J. (1992). Zur Diagnostik von Hochbegabung. In E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), Begabung und Hochbegabung – Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen (S. 205-214). Göttingen: Huber.
- Kuhl, J. (2004). Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In Ch. Fischer, F. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte (S. 18-40). Berlin: LIT-Verlag.
- Mietzel, G. ([7]2003). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Ladenthin, V. (2006). Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik?. In Ch. Fischer, F. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte (S. 46-64). Berlin: LIT-Verlag.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1993). The g-ocentric View of Intelligence and Job Performance Is Wrong. Current Directions in Psychological Science 2, 1-10.

Der dritte Teil des Artikels folgt in No. 23.

BETTINA KRETZ
Leonardo da Vinci Gymnasium
bettinakretz@web.de

[8] Natürlich können auch sehr erfolgreiche Menschen einen niedrigen IQ aufweisen.
[9] So werden als Overachiever diejenigen Hochleister bezeichnet, deren Leistung gemäß des gemessenen Fähigkeitspotenzials eher niedriger eingeschätzt werden würde.

STUDENTS4EXCELLENCE

NEUES FÖRDERNETZWERK FÜR BESONDERS BEGABTE UND ENGAGIERTE STUDIERENDE

NETZWERK FÜR ÖSTERREICHS TOP-STUDIERENDE

Seit Oktober 2008 fördert students4excellence Studierende österreichischer Universitäten und Fachhochschulen. Die Plattform will die Top-Studierenden untereinander und mit der österreichischen Wirtschaft vernetzen. Hinter der Initiative stehen führende Unternehmen aus sechs Schlüsselbranchen: Erste Group, McKinsey & Company, mobilkom austria, OMV, Vienna Insurance Group und Wolf Theiss Rechtsanwälte.
Bei der Entscheidung über die Aufnahme in das Netzwerk werden Noten, erste Berufspraxis, internationale Erfahrungen und außeruniversitäres Engagement berücksichtigt. „Students4excellence ist eine Plattform für besonders begabte Studierende, die nicht nur begeistert studieren, sondern sich auch außerhalb der Hochschule engagieren", erklärt Martin Lust, Geschäftsführer von students4excellence.

EXZELLENTE STUDIERENDE GENIESSEN VORTEILE

Students4excellence basiert auf drei Säulen:

- Einerseits können über eine Online-Plattform österreichweit und fachübergreifend Kontakte zu anderen Mitgliedern geknüpft werden.
- Andererseits wird durch ein Mentoringprogramm sowie exklusive Veranstaltungen das direkte Kennenlernen von Führungskräften der Partnerunternehmen gefördert. Weiters besteht über eine Job- und Praktikumsbörse die Möglichkeit noch tieferen Einblick in die Partnerunternehmen zu bekommen.
- Zusätzlich erhalten die Studierenden attraktive Förderleistungen wie z. B. einen mobilen Breitbandzugang von A1 und einen Kostenersatz für das Binden ihrer Abschlussarbeit.

Das Programm wurde im Oktober 2008 der Öffentlichkeit vorgestellt. „Wir haben inzwischen mehr als 300 Mitglieder aufgenommen und die meisten beteiligen sich rege am Netzwerk", freut sich Martin Lust über die bisherige Resonanz.

Studierende bei der Kickoffveranstaltung von students4excellence im Wiener Ringturm

STUDIERENDE GESTALTEN DIE ZUKUNFT VON STUDENTS4EXCELLENCE

Am 18. Dezember 2008 folgten ca. 35 Studierende der Einladung zur Kickoffveranstaltung in den Wiener Ringturm. Neben dem gegenseitigen Kennenlernen wurde v. a. der Einbeziehung der Mitglieder in die Gestaltung des Programms breiter Raum gegeben. In kleinen Gruppen wurden z. B. die Erwartungen an die exklusiven Veranstaltungen im Rahmen von students4excellence diskutiert. Einige Anregungen aus dem Kickoff konnten schon bei den ersten Veranstaltungen umgesetzt werden:

Frühstück mit OMV-Chef Wolfgang Ruttenstorfer: So bestand etwa der Wunsch auch Vertreter/innen des Top-Managements der Partnerunternehmen persönlich kennen zu lernen. Zum Auftakt des Sommersemesters 2009 lud nun OMV-Generaldirektor Ruttenstorfer 24 Studierende zum Frühstück in die OMV-Zentrale ein. Die Teilnehmer/innen zeigten sich von der lockeren Atmosphäre angetan: „Er hat mit uns gesprochen, als wären wir Kollegen oder Freunde."

Mitglieder nehmen am Kickoff der mobilkom austria teil: Ein weiteres Anliegen der Mitglieder war es, auch an internen Unternehmensveranstaltungen teilnehmen zu können, um die jeweilige Unternehmenskultur kennen zu lernen. In diesem Sinne lud mobilkom austria fünf Mitglieder von students4excellence zur internen Kickoffveranstaltung ins Wiener Burgtheater. Im Lauf des Abends hatten sie auch die Gelegenheit, den scheidenden mobilkom-Chef Boris Nemsic persönlich kennen zu lernen.

STUDENTS 4 EXCELLENCE .AT

Kontakt: Landstraßer Hauptstraße 125/12
A-1030 Wien
Telefon: +43 (0)1/715 34 53 34
Fax: +43 (0)1/715 34 53 39
Mobil: +43 (0)664/239 84 34
Internet: www.students4excellence.at

MMAG. MARTIN LUST
Geschäftsführer
martin.lust@students4excellence.at

EINE INVESTITION IN DIE ZUKUNFT

VON BÜCHERN, REISEN UND EINEM STÜCK SCHULZEIT

Diese Zeilen sollen weder ein Loblied auf die humanistische Bildung werden, noch die Wiederaufnahme so genannter toter Sprachen in den Lehrplan unserer Gymnasien befürworten. Genau so wenig möchte ich von den großzügigen Sponsoren schreiben, die für die Gewinner/innen der Sprachwettbewerbe mager verzinste Sparbücher zur Verfügung stellen, auch wenn dies in Hinblick auf die Wirtschaftskrise und Rezession die gewinnbringendste Anlageform war und ist. Vielmehr möchte ich eine Geschichte erzählen, die Geschichte eines kleinen, orangefarbenen Büchleins.

Anfang der 6. Klasse traten meine Professoren am Wasagymnasium in Wien erstmals an mich heran, ob ich nicht an Redewettbewerben in alten Sprachen teilnehmen wolle, da wie jedes Jahr Teilnehmer/innen Mangelware seien. Mit dem Widerwillen des Anfängers quälte ich mich durch Sueton und schwamm durchs Neue Testament. Im schriftlichen und mündlichen Bewerb in Latein räumte ich mit dem blechernen vierten Platz von Wien ein einjähriges Abo von „Die Presse" ab. In Griechisch jedoch kam es anders. Am Tag nach der Klausur begrüßte mich Mag. Viktor Streicher mit: „Du weißt, welches Massaker du im Kreise der Etablierten angerichtet hast." Die Freude über den Sieg über Siebt- und Achtklässler blieb mir aber nur bis zum Colloquium; ich wurde auf den 2. Platz zurückgestuft, was aber ausreichte, um bei der Bundesolympiade 2006 in Salzburg starten zu dürfen.

Doch so schnell ging es auch wieder nicht. In der Zwischenzeit hatte ich auch die Klausur des paneuropäischen ODEG-Euroclassica-Wettbewerbes geschrieben und war in der Gruppe „Ostösterreich" Zweiter geworden. Damals besagte der Modus noch, dass nur der Beste jeder Gruppe zu einer Rundreise durch Griechenland eingeladen würde. Der Beste Ostösterreichs war jedoch ein Maturant und trat deshalb seinen Platz an mich ab. So genoss ich mitten im Frühling ein paar Tage in Griechenland und eilte gleich danach nach Salzburg, um Texte übers Reisen zu übersetzen. Hier stürzte ich jäh auf den Boden der Tatsachen zurück: Bei der Klausur versank ich in der Masse der Namenlosen und stand nach der Preisverleihung gemeinsam mit einigen anderen, die ebenfalls leer ausgegangen waren, lustlos beim kalten Buffet herum. Da erbarmten sich einige alte Herren unserer traurigen Gestalten und kamen mit einem Stapel kleiner, orangefarbener Reclam-Hefte auf uns zu. Es seien Restposten, die niemand wolle, und so erhielt ein jeder von uns Jungen ein Büchlein als Trostpreis. „Euripides, Alkestis, zweisprachig" stand auf meinem. Es war ein schwacher Trost, der für die Heimreise im Koffer und zu Hause im Bücherregal verschwand.

Diese Niederlage konnte ich nicht auf mir sitzen lassen und ich nahm im folgenden Jahr wieder an den Olympiadekursen teil. Vergils Äneis brachte mir in Wien wieder den undankbaren vierten Platz ein und die Verlängerung des Presse-Abos. Mit der griechischen Lyrik verstand ich mich so gut, dass wieder ein 2. Platz für mich herausschaute. Die Bundesolympiade in Kremsmünster bot die Texte antiker Geschichtsschreiber und für mich wieder nur den zweiten Platz! Auch beim ODEG-Bewerb errang ich keinen unsterblichen Ruhm, da der Modus geändert worden war, sodass nur mehr der Landesbeste die Reise gewann und ich bei der Klausur um Haaresbreite für schlechter befunden worden war. Als kleines Trostpflaster siegte ich ex aequo mit einem anderen Teilnehmer aus Österreich beim internationalen Horaz-Wettbewerb in Venosa in der Kategorie der Nicht-Italiener.

In der 8. Klasse nahm ich dann schon mit Begeisterung teil, sehr zum Leidwesen meiner Mitschüler/innen. „Wenn der Bartl mitmacht, weigere ich mich, denn ich habe sowieso keine Chance", kam mir mehr als ein Mal zu Ohren. Mit Livius und Cassius Dio siegte ich in Wien in beiden Sprachen und ahnte nicht, dass dies der Anfang vom Ende sein sollte. Mein Presse-Abo war zu Ende und keine Verlängerung in Sicht! Zudem musste ich mich entscheiden, in welcher Sprache ich auf der Bundesolympiade weiter wetteifern wollte und meine Wahl fiel auf Griechisch. In Fürstenfeld lautete das Thema „Mann und Frau. Eine Tragödie" und meine Übersetzungskünste führten zur Tragödie, die für mich abermals in der Masse der Namenlosen endete.

Vor der Matura konzentrierte ich mich dann doch lieber auf die wirklich wichtigen Dinge im Leben und übernahm im Griechisch-Unterricht ein Referat über eine antike Tragödie, die Alkestis von Euripides. Hier fiel mir dieses kleine Reclam-Büchlein wieder ein: Flugs war es hervorgekramt und gelesen – und das Referat wurde ein Erfolg. Ganz nebenbei hatte ich auch noch am ODEG-Bewerb teilgenommen. Auch hierbei war die Alkestis das Thema gewesen und ich hatte das Büchlein fast auswendig gelernt und meine Klausur geschrieben.

Irgendwann spät im Schuljahr hielt mir Mag. Streicher dann ein Fax aus Athen unter die Nase, auf welchem die Sieger/innen eines jeden Landes vermerkt waren und ich stand an deren Spitze. Aus diesem Grund schrieb ich erst einen Monat nach der Matura im Juni 2007 das letzte Kapitel meiner Schulzeit und flog für eine Woche quasi als Extra-Maturareise abermals nach Griechenland.

Was mir von den Olympiaden meiner Schulzeit blieb, ließ und lässt

Beim Internationalen Bewerb 2007 in Athen (v.l.n.r.):
Mag. Viktor Streicher, Matthias Bartl (Europasieger), die griechische Kultusministerin Marietta Giannakou

sich an den Fingern einer Hand abzählen. Ich lernte, einen Text schon während des Lesens zu erfassen und ihn dann auch schneller zu übersetzen, weiters konnte ich erahnen, wie eine schriftliche und mündliche Maturaprüfung ablaufen würde. Zu reisen und andere Teile Europas zu sehen, bereitete mir genau so viel Freude, wie auf diesen Reisen neue Bekanntschaften zu schließen. Die materiellen Preise sind hingegen verflossen und die Sparbücher geplündert, aber „Die Presse" lese ich heute noch. Am meisten zählt die Erfahrung, dass es einen kleinen Kreis von Menschen, so genannte Humanisten gibt, die zusammenhalten und einander unterstützen. Wenn sich Lehrer/innen die Zeit nehmen, abseits des vom Stundenplan vorgeschriebenen Leistungsdruckes Schülerinnen und Schülern Bildung anstatt Ausbildung zu vermitteln und dann auch nicht müde werden, aus den an den einzelnen Schulen spärlich besuchten Vorbereitungskursen genügend Leute für eine Spracholympiade zu finden, so ist dieses System der Begabtenförderung zu unterstützen und nicht wegzurationalisieren. Diese heile Welt der Kollegialität soll in der Schule weiterleben, wenn sie an den Universitäten schon so selten geworden ist.

Zurzeit studiere ich Humanmedizin im dritten Semester, wohl mit einem guten Teil genetischer Prädisposition und bin doch nur eine Matrikelnummer in einem von Menschen geschaffenen und dennoch (oder gerade deshalb?) unmenschlichen System, in dem nur ein/e Mediziner/in oder ein/e Biologin/Biologe ein lebenswertes Leben führt. Von Zeit zu Zeit lernt meine Nummer Telefonbücher auswendig, erscheint in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen oder legt schriftliche Prüfungen, „Kreuzerltests" mit dem terminus technicus, ab. Eben aus diesem Grund weiß ich die Klassische Archäologie (ebenfalls im dritten Semester) zu schätzen. Hier ist jede/r Studierende/r als Mensch und Forschungskraft willkommen, sofern sie/er sich nicht zu gut ist, ihr/sein Gehirnschmalz in die Hand zu nehmen und ordentlich durchzukneten. Zwei „Schimpfworte" scheint es im Kollegenkreis zu geben: „Hobby" und „Journalist". Auch meine Reiselust darf ich hier ausleben, denn zu Ostern führt mich eine Exkursion nach Ägypten in die Zeit der Ptolemäer und römischen Kaiser.

Abschließend muss ich noch meine persönlichen Eindrücke loswerden: Zuerst möchte ich allen danken, die mir in Griechisch und Latein eine ganz besondere Welt eröffneten: Mag. Maria Hennefeld, Mag. Michaela Masek, Mag. Erika Weithofer, Mag. Florian Jana und Mag. Viktor Streicher. Weiters haben sie mich gelehrt, den Meinungen anderer kritisch gegenüberzustehen und selbst nachzudenken; daher kann ich mich auch nicht ganz mit den Sichtweisen meiner jetzigen Kolleginnen und Kollegen identifizieren. Dank sei noch all jenen für ihre Nachsicht ausgesprochen, falls sie Hobbys besitzen, falls sie Journalistinnen/Journalisten sind oder falls sie meine sprachliche Ungenauigkeit zwischen den olympischen Sprachspielen und der Olympiade-Wartezeit schon anprangern wollten. Zuletzt bleibt noch Alkestis, die noch immer nicht ihren Ehrenplatz im Bücherregal erhalten hat und sich aus Kummer darüber wieder irgendwo versteckt hat.

MATTHIAS BARTL
Matthias.Bartl@A1.net

INTERESSENS- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG AN DER UNIVERSITÄT GRAZ

KINDERUNI, JUNIORUNI UND „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS"

Wenn Eltern und Lehrer/innen keine Antworten mehr auf die Fragen der Schüler/innen haben, gehen in der Steiermark auch Kinder an die Universität.

Dass Wissen Spaß macht, beweist die **KinderUni Graz** bereits seit fünf Jahren. 2004 von den vier Grazer Universitäten und der FH JOANNEUM mit Unterstützung der Ing. Friedrich Schmiedl Stiftung gegründet, platzt die KinderUni mittlerweile aus allen Nähten. Rund 2000 Kinder im Volksschulalter können die Workshops und Vorlesungen jährlich gemeinsam mit ihren Eltern, Großeltern, Lehrerinnen und Lehrern kostenlos besuchen, wobei Themen wie Mikrobiologie, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik, Soziologie und vieles mehr am Programm stehen. Wie begeistert sich die jungen Studierenden mit Wissenschaft auseinandersetzen, kann man in den einmal jährlich erscheinenden Broschüren „KinderUni Wissen" nachlesen.

Der Erfolg der KinderUni Graz und der vielfach von verschiedener Seite geäußerte Wunsch einer Fortsetzung des universitären Angebots für die Altersgruppe der 10 bis 18-Jährigen führte im Herbst 2007 zur Gründung der **JuniorUni an der Karl-Franzens-Universität Graz**. Von einigen belächelt, haben wir uns das Ziel gesteckt, Kinder und Jugendliche über die Wissensvermittlung hinaus zu eigenständigem Forschen, Entdecken und Experimentieren anzuregen. Denn einerseits gibt es für diese Altersgruppe kaum Möglichkeiten, sich intensiv mit Wissenschaft und Forschung auseinanderzusetzen, andererseits fallen aber auch in diesem Alter die ersten relevanten Entscheidungen der Jugendlichen für deren berufliche Zukunft.

Ähnlich wie bei der KinderUni gibt es **Vorlesungen und Workshops**, wobei das Augenmerk auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen gelegt wird. Gruppengrößen bis zu max. 30 Personen fördern das gemeinsame Diskutieren, Experimentieren und Nachdenken. Auch ernstzunehmendes Forschen und Arbeiten mit „echten" Wissenschafterinnen und Wissenschaftern wird an der JuniorUni betrieben. So versucht eine Gruppe JuniorStudierender mit den Wissenschafterinnen und Wissenschaftern des Centrums für Jüdische Studien an der Universität das Schicksal der jüdischen Konvertiten zwischen 1938 und 1945 in Graz zu erforschen. Die Werkzeuge, wie Quellenrecherche, Interviewtechnik, Lesen in alten Schriften und Ähnliches, werden in Workshops an der JuniorUni gelehrt und geübt. Das Ziel: eine wissenschaftliche Publikation und Gestaltung einer Wanderausstellung.

Interessens- und Begabungsförderung ist an der JuniorUni Graz ein Schwerpunkt und ein eigenes Modul. Lehrer/innen und Wissenschafter/innen beschreiten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern neue Wege. Eine wissenschaftliche Begleitung der Begabungsförderung an Schulen soll initiiert werden. Lehrerinnen und Lehrern wird eine Ansprechstelle geboten, die ihnen bei Fragen zur Begleitung (Hoch)Begabter sowie Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung von Fachbereichsarbeiten, Projektarbeiten und dergleichen Unterstützung bietet. Spezielle Workshops für interessierte und begabte Jugendliche ergänzen das reguläre Programm der JuniorUni Graz, wobei von Seiten der Organisation ständig auf Wünsche und Anregungen der JuniorKolleginnen und -Kollegen reagiert wird.
Der reguläre Besuch von Vorlesungen, Seminaren und Übungen an der Universität im **Programm „Schüler/innen an die Unis"** wird für (Hoch)Begabte vor allem durch die Möglichkeit einer Betreuung mittels Peer-Systems attraktiver.

Als individuelle Ergänzung und Vertiefung zu Vorlesungen und Workshops werden spezielle **Angebote zur Interessens- und Begabungsförderung auch während der Schulsommerferien** angeboten. Nachdem die ersten Erfahrungen in zwei Wochen im Sommer 2008 gesammelt wurden, planen wir heuer mindestens eine Verdopplung des Angebots.
Trotz der finanziellen Engpässe wird der Besuch der JuniorUni auch in Zukunft für alle kostenlos – aber nicht umsonst – sein.

Programm und weitere Informationen: www.juniorunigraz.at
Informationen und Kontaktadressen für Lehrer/innen und für das Programm „Schüler/innen an die Unis" in der Steiermark: Prof. Mag. Dr. Helene Rucker, helene.rucker@phst.at
Bundesländerkoordinatorin für Begabten- und Begabungsförderung in der Steiermark, PH Steiermark, www.lsr-stmk.gv.at > Service > Begabtenförderung und www.phst.at und http://i3.phst.at

IRMTRAUD EBERLE-HÄRTL
Projektleiterin KinderUni und JuniorUni Graz
irmtraud.eberle-haertl@uni-graz.at

Im Labor

A RISING STAR IN ASIA

GIFTED EDUCATION IN THE HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION (HKSAR)

DEVELOPMENT OF GIFTED EDUCATION IN HONG KONG

It has been 18 years since the HK Education Commission Report No. 4, the first official document that recognized the need for provision of Gifted Education (GE) in Hong Kong. Subsequent to the return of HK's sovereignty to China, the HK government has been implementing a series of wider educational reforms and many of these have incorporated measures to improve the quality of gifted education throughout the Territory.

In the 1970s, Hong Kong placed great emphasis on mass education with the aim of providing general basic education for all appropriate age group of the population. Since 1979, nine years of free and compulsory education were widely implemented. The result, in common with many education jurisdictions across the globe, was the emergence of a common curriculum based on the assumption that "one size fits all", that the needs of all students could be met from common curricula and common strategies for teaching.

In the 1980s there was a shift from "quantity" to "quality" and the early recognition that students in the classroom are not all the same and that their differences can seriously affect their capacity to learn. More specifically, the needs of students with learning difficulties began to be recognized and professional support structures were introduced. Enrichment courses for gifted primary students who had "no serious behavioural problems" were developed by the Psychological Services Section. With the introduction of a range of activities such as "small reporters", "puppets", brainstorming, project work and many other innovations, it was felt the gifted students' creativity, problem-solving skills, self-esteem, communication skills, and research skills were enhanced. In many ways the decade of the 1980s represents the first, tentative steps in the formation of informal GE in Hong Kong; it attracted the attention of teachers, parents and the wider community and so began the process of getting GE on to the public agenda.

It was in the 1990s, though, that GE began to attract serious attention. The Education Commission Report No. 4 (ECR4) in 1990 has become a seminal influence in the evolution of GE since it has clearly defined the term "giftedness" and set the tone and direction for GE development in Hong Kong to the present day. GE, it reasoned, should employ the multiple intelligences (Howard Gardner) perspective rather than limiting our understanding to academic excellence and identification should extend well beyond any IQ test. The ECR4 recommended that Hong Kong should develop school-based programmes in mainstream schools, which was affirmed by the positive outcomes of the research and projects conducted thereafter. The report, as a milestone, initiated the development and implementation of gifted education in Hong Kong.

UNDERSTANDING AND DEFINITION OF "GIFTEDNESS"

Hong Kong believes that gifted students may have exceptional achievement or potential in one or more of the following areas: certain intellectual domains, a specific subject area, original thinking, visual, spatial and artistic areas, social and leadership capacities, athletics, mechanical skills or other areas requiring motor-coordination. Giftedness is not equivalent to all-rounded excellence, as some gifted students may only excel in a certain domain. Some gifted students may have special educational needs such as physical or sensory abilities, specific learning disabilities, emotional, behavioural or social problems, hyperactivity and so on – twice or multiple exceptionality.

Borrowing much of its understanding on giftedness from the U.S. Department of Education and the Marland Report (1972), the Education and Manpower Bureau of the HKSAR affirmed in the ECR4 report that a broad definition of giftedness using multiple criteria should be adopted. Generally gifted children have exceptional achievement or potentials in one or more of the following domains:

1. a high level of measured intelligence;
2. specific academic aptitude in a subject area;
3. creative thinking;
4. superior talent in visual and performing arts;
5. natural leadership of peers; and
6. psychomotor ability – outstanding performance or ingenuity in athletics, mechanical skills or other areas requiring gross or fine motor coordination.

So this definition recognizes the multidimensional nature of "giftedness" and the need to move away from reliance on single measures, particularly the IQ test. It also recognises that students may have exceptional or outstanding performance in more than one domain. With perceptive insight, the report recommended that intelligences can, and should be, nurtured in particular educational settings using appropriate pedagogical or teaching strategies.

GIFTED EDUCATION IN HONG KONG TODAY

The stated aim of gifted education in Hong Kong toady is to provide gifted children with educational opportunities necessary to help them develop their potential to the full, to become autonomous learners and well-adjusted individuals willing to contribute to the community. The present policy encourages mainstream schools to nourish gifted students through school-based gifted development programmes to meet their educational needs, i.e. the need of the gifted should be met in the regular class using flexible and creative teaching approaches. There is also considerable recognition by the authorities of the need to support gifted students in their emotional and social needs. On-site and off-site support is provided to schools in facilitating them to foster the multiple potential of the gifted. Gifted children with special needs should be adequately supported and awareness of their needs should be promoted in all schools at all levels.

GE in Hong Kong is not mandatory. There is nothing in the ordinances (laws) that makes

GE compulsory in all government schools, so there is a constant need for persuasive argument and the winning over of hearts and minds amongst those directly involved in gifted provision. Not surprisingly there has been a huge reliance on support from NGOs, tertiary institutions, social services organizations, private training agencies, overseas consultants and parent education advocacy groups.

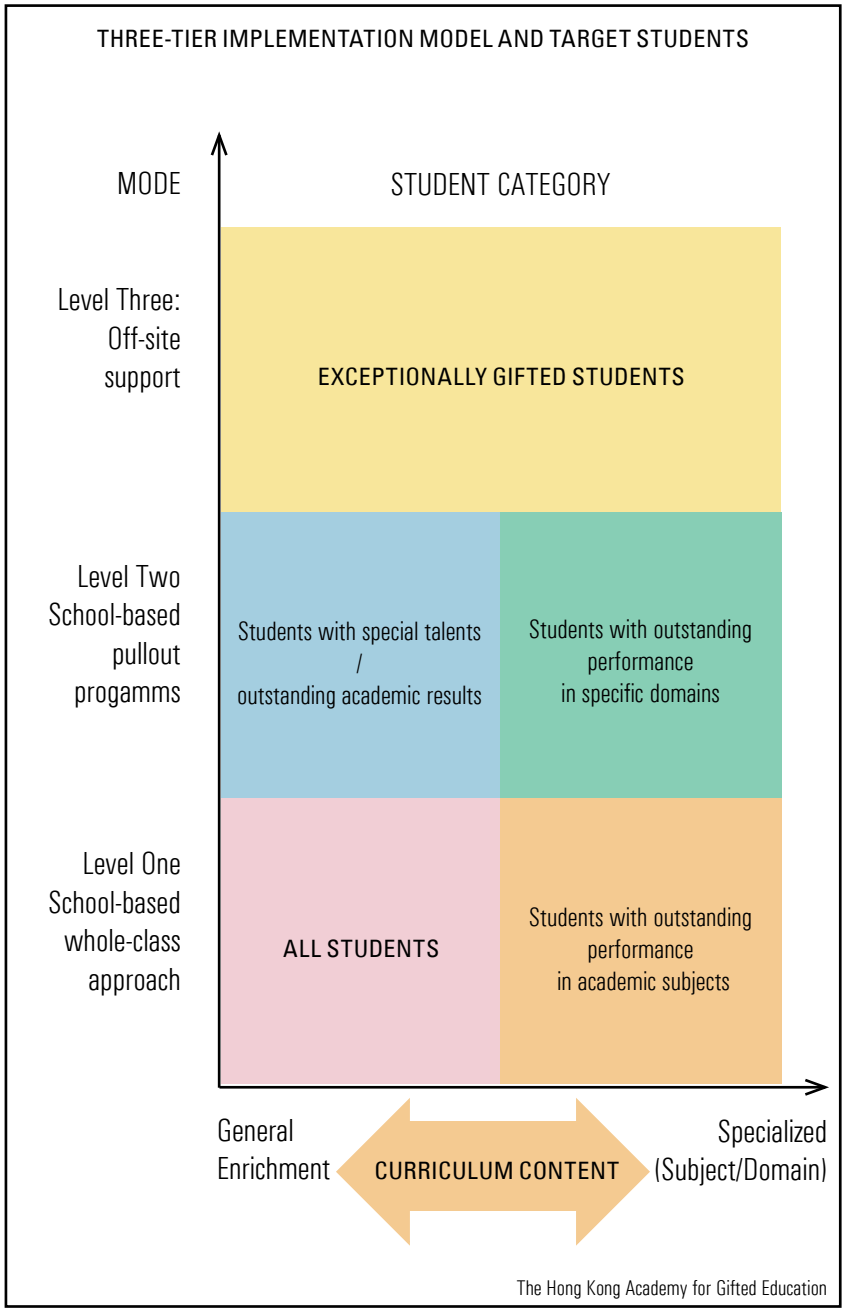
The mission of GE is, therefore, to fully explore and develop the potential of gifted students systematically and strategically by providing them with opportunities to receive education at appropriate levels in flexible teaching and learning environments. To cater for the educational needs of gifted students, Hong Kong advocates the following principles:

- Nurturing multiple intelligences is a fundamental goal of quality basic education and should be the mission of all schools.
- GE should be part of quality education. The needs of gifted students, like their less able counterparts, should basically be met in their own school.
- A broad definition using multiple intelligences should be adopted.
- Exploring students' thinking and creativity abilities and social skills should be the foci of gifted education.
- A holistic approach that recognizes the emotional and social needs, as well as the intellectual needs of gifted students is an essential component of GE.
- Schools should provide sequential and multiple educational activities to gifted students at different levels and ages.

Based on these guiding principles, a three-tier gifted education framework (see diagram) was adopted in 2000 and modified in 2008 with the emergence of the Hong Kong Academy for Gifted Education (HKAGE).

- Level 1 operates at the classroom level. The objectives are to immerse the core elements advocated in gifted education, i.e. high-order thinking skills, creativity and personal-social competence in the curriculum for all students and to differentiate teaching with enrichment and extension activities across all subjects.
- Level 2 operates through pull-out programmes **within the school** in specific areas (e.g. Mathematics, Science, languages, creativity and leadership, etc.) outside the regular classroom to allow systematic training for students with outstanding performance. About 10% of the school population is affected at this level.
- Level 3 caters for the exceptionally (top 2%) gifted students by providing tailor-made **off-site** programmes in collaboration with universities and other professional bodies.

The three-tier gifted education framework



The Hong Kong Academy for Gifted Education

Name	Level 1: Whole-class	Level 2: Pull-out	Level 3: Off-site support
Target group	All students in secondary and primary schools, no selection is needed	Selected outstanding students in secondary or primary schools	Gifted students nominated by secondary or primary schools
Responsible organisations for implementation	All schools at primary and secondary levels	Secondary and primary schools	The HKAGE brokering with local universities and similar institutions
Implementation place and time	In regular classroom Within school timetable	Inside school Within or after regular school hours	Outside school After school hours, e.g. weekends, summer vacation
Examples of curriculum or learning activities	Infusion of the three core elements of gifted education into all curriculum: i.e. high-order thinking skills, creativity and personal-social competence	General enrichment program: broaden and deepen the original curriculum in order to match with the learning needs of the gifted students Programmes of key learning areas: Creative writing in English Language, Leadership training, etc.	"Support Measures for the Exceptionally Gifted Students" Website: http://www.hkage.org.hk
Resource provided	Financial resources: Capacity Enhancement Grant is provided for all primary and secondary schools by the government. Human resources: Professional advice from the Gifted Education Section is provided for schools. Advice includes the design and implementation of School-based Gifted Development Programmes.		The HKAGE cooperates with and/or commissions tertiary institutes to offer external resource support to the exceptionally gifted students.

THE THREE-TIER MODEL OF GIFTED EDUCATION IN HONG KONG – A SUMMARY

This model provides the overarching framework for the distinctive conceptual approach towards GE adopted by Hong Kong and the delivery of its key components. It aims to be comprehensive and therefore holistic. It is also distinctive within the Asian education jurisdictions, most notably in its recognition that provision for gifted students can be made at different levels, and take different forms, in the community. The table above summarises the main features of this approach.

Anmerkung der Redaktion: In der nächsten Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung" (Nr. 23) erscheint eine Darstellung der Hong Kong Academy for Gifted Education (HKAGE).

DR. STEPHEN TOMMIS
Executive Director
Hong Kong Academy for Gifted Education (HKAGE)
stommis@hkage.org.hk

ANKÜNDIGUNG

BILDUNGSKONGRESS 2009
INDIVIDUELLE FÖRDERUNG MULTIPLER BEGABUNGEN

9.–12. September 2009 in Münster

Hauptvorträge: u. a. Howard Gardner, Ellen Winner, Kurt Heller, Albert Ziegler, Willi Stadelmann

Veranstalter: Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF) der Universität Münster in Kooperation mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW (LIF) und dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung der Universität Osnabrück (NIFBE).

Zum Thema: Spätestens seit die Ergebnisse der großen internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU vorliegen, ist klar, dass es in den deutschen Kindertagesstätten und Schulen einen großen Bedarf für eine verbesserte individuelle Förderung gibt. Aus diesem Grund ist die „Individuelle Förderung multipler Begabungen" Thema des 3. Münsteraner Bildungskongresses. An den verschiedenen Kongresstagen wird es unterschiedliche Schwerpunkte geben. So gibt es einen fächerübergreifenden Tag, einen fachspezifischen Tag mit einem Schwerpunkt auf Mathematik und Naturwissenschaften und einen internationalen Tag, an dem Wissenschafter/innen aus verschiedenen europäischen Ländern ihre Arbeit in der Begabungsförderung vorstellen werden.

Weitere Informationen und Anmeldung: www.icbf-kongress.de

ANKÜNDIGUNG

INTERNATIONALER ECHA-LEHRGANG

Das Institut TIBI für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Universität Münster den zweiten

Internationalen ECHA-Zertifikatslehrgang
für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zur/zum

„Specialist in Preschool Gifted Education –
Expertin/-e für Begabungsförderung im Kindergarten"

Dauer: September 2009 bis Dezember 2010 (dreisemestrig)
Veranstaltungsort: Fortbildungszentrum der KPH, Stephansplatz 3/3, A-1010 Wien
Anfragen und Information:
FI Mag. Andrea Pinz, E-Mail: a.pinz@edw.or.at; Tel.: +43 (0)664/8366710

Gerne werden Kursprogramm und Studienplan auf Anfrage übermittelt. Anmeldungen ab sofort möglich!

KÄRNTEN

10. Talente Camp 2009

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundarstufe II (ab 14 Jahre)
Wann: 14. – 18. September 2009
Wo: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Veranstalter: Universität Klagenfurt; LSR für Kärnten; PH Kärnten; FH Kärnten
Kontakt: Mag. Gerlinde Duller
Mag. Peter Holub
Tel.: +43 (0)463/5812-315 (Duller)
+43 (0)463/508508-216 (Holub)
E-Mail: gerlinde.duller@lsr-ktn.gv.at
peter.holub@ph-kaernten.ac.at

SALZBURG

Internationale EuRegio Sommerakademie für hochbegabte und besonders interessierte Schüler/innen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 5.–7. Klasse AHS bzw. 1.–4. Klasse BHS bzw. 9.–12. Schulstufe (Gymnasien in Bayern)
Wann: 5. – 8. Juli 2009
Wo: Landesberufsschule Obertrum
Veranstalter: Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen in Salzburg, LSR für Salzburg
Kontakt: Mag. Magda Krön
Tel.: +43 (0)662/6388-3045
E-Mail: magda.kroen@phsalzburg.at

BURGENLAND

6. Burgenländische Sommerakademie – 3. Dreisprachige Sommerakademie

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Grundstufe II aus dem Burgenland und Ungarn
Wann: 5. – 9. Juli 2009
Wo: NMS Schattendorf
Veranstalter: Verein „begabt-o.k." Landesgruppe Burgenland, LSR Burgenland
Kontakt: Dr. Karin Hütterer,
VD Helga Ludwig
Tel.: +43 (0)2682/710-309 und
+43 (0)2686/2398
E-Mail: karin.huetterer@lsr-bgld.gv.at
vs.drassburg@bildungsserver.com

NIEDERÖSTERREICH

10. Sommerakademie für Volksschule

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 4. Kl. VS
Wann: 6. – 10. Juli 2009
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc

1. Sommerakademie für AHS-Unterstufe und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1. und 2. Kl. HS und AHS
Wann: 11. – 15. Juli 2009
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Gabriele Erber, HR Dr. Bernhard Seyr

9. Sommerakademie für AHS-Unterstufe und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Kl. HS und AHS
Wann: 21. – 26. Juni 2009
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Gabriele Erber, HR Dr. Bernhard Seyr

11. Internationale Sommerakademie für AHS-Oberstufe und BHS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 6. bis 8. Kl. AHS und der III., IV. und V. Jg. BHS
Wann: 27. Juni – 5. Juli 2009
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Mag. Dr. Walter Wliszczak, HR Dr. Bernhard Seyr

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien: LSR für NÖ (Referat für Begabtenförderung) in Kooperation mit dem Verein zur Förderung begabter und-hochbegabter Schülerinnen und Schüler in NÖ und der Begabtenakademie NÖ

Kontakt: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc, und FI Mag. Alfred Nussbaumer
Tel.: +43 (0)2742/280-4581 bzw. -4550
E-Mail: petra.summer@lsr-noe.gv.at, alfred.nussbaumer@lsr-noe.gv.at

Infos: www.lsr-noe.gv.at/begatenfoerderung

VORARLBERG

4. Vorarlberger Sommerakademie

Teiln.berechtigt: Schüler/innen im Alter von 9–18 Jahren
Wann: 7. – 11. September 2009

Veranstalter: Verein INITIATIVE BEGABUNG in Kooperation mit dem LSR VBG

Kontakt: Mag. Verena Chlumetzky-Schmid
Tel.: +43 (0)664/8109353
E-Mail: chlusch@utanet.at

Infos: www.initiative-begabung.eu

STEIERMARK

Sommerakademie Ferienprojektwoche Pro Talent 2009

Teiln.berechtigt: Schüler/innen im Alter von 7–17 Jahren
Wann: 12. – 18. Juli 2009
Wo: Pädagogische Hochschule Graz
Veranstalter: Verein Pro Talent Steiermark
Kontakt: Mag. Christa Bauer
Tel.: +43 (0)676/57 24 868
E-Mail: c.bauer@schule.at

Infos: www.pro-talent-stmk.at

Sommer JuniorUni Graz 2009

Teiln.berechtigt: Schüler/innen im Alter von 10–18 Jahren
Wann: Juli/August 2009
Wo: Karl-Franzens-Universität Graz
Veranstalter: JuniorUni Graz
Kontakt: Irmtraud Eberle-Härtl
Tel.: +43 (0)316/380-1065 oder -2163
E-Mail: juniorunigraz@uni-graz.at

Infos: www.juniorunigraz.at (Anmeldung ab Juni)

OBERÖSTERREICH

Sommerakademie für Grundstufe II mit Nächtigung

Wann: 13. – 17. Juli 2009
Wo: HLFS St. Florian

Sommerakademie für Grundstufe II ohne Nächtigung

Wann: 13. – 17. Juli 2009
Wo: Volks- und Hauptschule der Franziskanerinnen Linz

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 5. – 10. September 2009
Wo: HLFS St. Florian

Sommerakademie für AHS-Oberstufe und BHS

Wann: 7. – 16. Juli 2009
Wo: Tourismusschule Bad Leonfelden

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

Verein „Stiftung Talente"
Tel.: +43 (0)732/7071-60
E-Mail: talente@lsr-ooe.gv.at
Infos: www.talente-ooe.at

WIEN

5. Wiener Sommerakademie für die Sekundarstufe Schwerpunkt: Naturwissenschaften

Wann: 6. – 10. Juli 2009
Wo: Theresianische Akademie, Wien
Kontakt: Mag. Wolfgang Huber
Tel.: +43 (0)664/4050812

6. Wiener Sommerakademie für die Grundstufe II Schwerpunkt: Naturwissenschaften

Wann: 24. – 28. August 2009
Wo: Laaerberg Gymnasium, Wien
Kontakt: Brigitte Palmstorfer
Tel.: +43 (0)664/8413480

Veranstalter für beide Sommerakademien: SSR für Wien in Kooperation mit dem Wiener Jugendrotkreuz

ABENTEUER KUNST! Auf KinderArt durch's Belvedere

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1.–4. Kl. Volksschule
Wann: 10. – 14. August 2009
Wo: Belvedere
Veranstalter: Kunstvermittler/innen des Belvedere in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden und dem SSR für Wien
Kontakt: Konrad Tiefenbrunner
Tel.: +43 (0)1/4083838

Naturwissenschaften im Kochtopf

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1.–4. Kl. Volksschule
Wann: 17. – 21. August 2009
Wo: AHS Laabergstraße
Veranstalter: SSR für Wien in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden
Kontakt: Mag. Bernhard Schimek
Tel.: +43 (0)1/52525-77889

Rescue Robot

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundarstufe I
Wann: 31. August – 4. September 2009
Wo: FH Technikum Wien
Veranstalter: FH Technikum in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden und dem SSR für Wien
Kontakt: Konrad Tiefenbrunner
Tel.: +43 (0)1/4083838

Nähere Informationen zu den Wiener Sommerakademien unter: www.sommerakademie-wien.at

Foto: © Darek Niedzieski

DAS FORDER-FÖRDER-PROJEKT [FFP] –
EINE QUELLE FÜR INDIVIDUELLE FÖRDERUNG UND SCHULENTWICKLUNG

1. EINLEITUNG

„Jedem Kind zur optimalen Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit zu verhelfen, ist der Auftrag des Staates an die Schule. Unterricht und Erziehung sollten deshalb nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Interessen und Fähigkeiten, die Kreativität und Phantasie, soziale Verhaltensweisen sowie die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern." (bmbf+f, 1995) So lautet die Formulierung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Daher kommt der Grundschule als erster gemeinsamer Eingangsstufe des Schulwesens eine besondere Aufgabe zu. Alle Mädchen und Jungen, gleich welche Begabung oder Fähigkeit sie haben oder aus welchem Kulturkreis sie stammen, werden in einer Klasse von meist dreißig Schüler/innen gemeinsam von einer/einem Klassenlehrer/in unterrichtet. Das ist eine Leistung. Warum?

Die heterogene Gruppe stellt für jede/n Grundschullehrer/in eine besondere Herausforderung dar. Die Kinder kommen mit hohen Erwartungen und großer Lernneugierde in die Schule. Sie freuen sich auf ihre Einschulung, sind in der Regel hochmotiviert und wollen lernen.
Für die Eltern haben die ersten schulischen Erfahrungen mit ihren Kindern ebenfalls eine herausragende Bedeutung. Sie hoffen, dass in der Grundschule ihre bisherige Erziehungs- und Bildungsarbeit fortgesetzt wird. In der Schule wünschen sie sich glückliche Kinder, die umfassend gebildet und entsprechend ihren individuellen Lernbedürfnissen erzogen werden. Dementsprechend ist die/der Klassenlehrer/in eine wichtige Bezugs- und Vertrauensperson für alle Lernenden und Eltern.

Individuelle Förderung wurde mit dem neuen Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen (NRW) vom 1. Juli 2006 ein zentrales Anliegen der Unterrichts- und Schulentwicklung. Richtig verstanden, bietet sie neue Chancen und Herausforderungen für die Schulentwicklung der Grundschule.

2. INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

„Nichts ist dem Interesse so zuwider als Einförmigkeit, und nichts ist ihm dagegen so günstig als Wechsel und Neuheit." (Heinrich von Kleist)

Foto: © SwiHter - Fotolia.com

2.1. RAHMENBEDINGUNGEN

Am 1. August 2006 trat in NRW ein neues Schulgesetz in der Fassung des zweiten Schulrechtsänderungsgesetzes in Kraft. Warum ist dieses Schulgesetz für das Land NRW von besonderer Bedeutung?
Neu ist etwa der Anspruch eines jeden Kindes auf individuelle Förderung als zentrale Leitidee in § 1 Abs. 1:

1. Jeder Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.
2. Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.

Darüber hinaus gilt der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, wie er in § 2 formuliert ist:

3. Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert, um ihnen durch individuelle Hilfen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.
   (11) Besonders Begabte werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.

Damit steht die individuelle Förderung als neue dritte Säule gleichwertig neben jenen der Erziehung und Bildung. Das einzelne Kind rückt somit in den Mittelpunkt aller pädagogischen Maßnahmen. Was bedeutet das? Es besitzt als Person Wert und Würde, bedarf der Achtung und Beachtung, damit sich seine Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit entwickeln kann, intellektuell, emotional, sozial und physisch (Betts & Kercher, hrsg. Mönks & Kempter, 2008). Daher ist es wichtig, bei allen Schülerinnen und Schülern von Beginn der Grundschulzeit an ihre unterschiedlichen Fähigkeiten zu entdecken und sie in ihren Lernprozessen so zu unterstützen, dass sie eine umfassende Bildung in Zusammenhängen erfahren, z. B. mit Sprachen, Geschichte, Geographie, Kunst und Musik, Mathematik und Sport. Ihre natürliche, oft leidenschaftliche Lernneugierde sehnt sich nach kontinuierlichen Herausforderungen, Selbständigkeit und Kreativität beim Lernen.

> *„Jedes Kind ist etwas Besonderes, und es hat ein Recht verschieden zu sein."*
> (Barbara Sommer, NRW-Schulministerin)

Christian Fischer (2008, S. 185) definiert individuelle Förderung als „Anpassung des schulischen Forder- und Förderangebotes an die kindlichen Forder- und Förderbedürfnisse mit dem Ziel einer optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung."

2.2. FFP – ENTSTEHUNG AN DER LUDGERUSSCHULE

> *„Egal wie lange du einen Weg gegangen bist – wenn du erkennst, dass er falsch ist, dreh um!"* (Türkisches Sprichwort)

Während meiner langjährigen Berufstätigkeit als Lehrerin hatte ich Kinder mit Lernschwierigkeiten im Blick, insbesondere Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Vor zwölf Jahren erweiterte sich meine Sicht durch einen Zweitklässler, der auf Antrag früh eingeschult wurde. Er konnte lesen, schreiben, rechnen und wollte nicht länger im Kindergarten bleiben. Im zweiten Schuljahr zeigte Martin (Name geändert) Verhaltensauffälligkeiten. Er störte derart den Unterricht, dass ich als Klassenlehrerin handeln musste. Ich wusste, dass Martin eine schnelle Auffassungsgabe hatte, ein sehr gutes Gedächtnis besaß und sich für Mathematik interessierte. Schließlich wurde er getestet und das Ergebnis lautete: *Martin ist hochbegabt*. Die Diagnose „Hochbegabung" war mir bis dahin noch nicht begegnet.

Der Psychologe und Pädagoge Christian Fischer, der den Intelligenztest durchführte, riet mir, Martin einen Vortrag halten zu lassen. Martin nahm bereitwillig den Vorschlag an. Er befasste sich seit geraumer Zeit intensiv mit dem Weltraumbahnhof Cape Canaveral in Florida. Nach vier Wochen hielt Martin seinen Expertenvortrag vor der Klasse. Dafür hatte er ein Plakat vorbereitet und brachte eine ein Meter hohe Rakete aus Legosteinen mit in die Klasse, die er mit seinem Vater gebaut hatte. Martin referierte vor der Klasse eine Stunde frei zu seinem selbst gewählten Thema. Seinem Vortrag folgten die Mitschüler/innen mit großem Interesse. Die Kinder spendeten ihm am Ende lang anhaltenden Beifall. Dieser überzeugende Expertenvortrag veranlasste mich darüber nachzudenken, welche Konsequenzen ich daraus für meinen Unterricht ziehen sollte. Ich stellte mir folgende Fragen:

Begabungen

- Wie erkenne ich Kinder mit besonderen Begabungen?
- Wie fordere ich ihre Begabungen heraus?
- Welche Aspekte der individuellen Förderung und Begabtenförderung beachte/dokumentiere ich bei den Übergängen vom Kindergarten in die Grundschule und in die weiterführende Schule zum Wohle des einzelnen Kindes?

Interessen
Wie initiiere ich interessengeleitetes Lernen für alle Schüler/innen?
Wie beuge ich Unterforderung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit besonderen Begabungen vor?

Lern- und Arbeitsstrategien
- Welche Lern- und Arbeitsstrategien benötigen Lernende, um zunehmend erfolgreich selbstgesteuert zu lernen?
- Bei welchen Lernsituationen ermögliche ich Schülerinnen und Schülern, diese Strategien in meinem Unterricht zu trainieren?

Die Erfahrung mit Martin veranlasste mich, das Thema Hochbegabung intensiv zu verfolgen und nach Fortbildungsveranstaltungen zu suchen. Es kam mir sehr gelegen, dass zeitgleich im Jahre 2001 der erste Weiterbildungsstudiengang zum *Specialist in Gifted Education* in Münster vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung [ICBF] angeboten wurde. Die schulformübergreifende Ausbildung, in der zwanzig Lehrer/innen theoretische und praktische Fachkenntnisse zur Begabtenförderung erwerben, ist für mich zu einer großen inhaltlichen und menschlichen Bereicherung geworden. Ich nahm damals als erste Grundschullehrerin aus Münster an dem Kurs teil, der wesentlich dazu beigetragen hat, dass ich mich dauerhaft für Begabungs- und Begabtenförderung interessiere und weiterbilde. Diese berufsbegleitende Ausbildung, die inzwischen von mehr als 250 Lehrern in Deutschland mit dem *European Council for High Abilities – Diplom* [ECHA-Diplom] abgeschlossen wurde, hat mit zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern und zur Schulentwicklung in Deutschland beigetragen (Mönks & Ypenburg, 2005).

Meine Haltung gegenüber Kindern hat sich durch den Umgang mit Martin und die Zusatzausbildung zu einer ausgeprägt stärkenorientierten Sichtweise von Lernenden entwickelt. Kinder gedeihen, wenn sie sich sicher sind, ihre Lehrer/innen mögen und ihre Person achten. Es geht darum, sie dauerhaft in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und zum Erfolg in der Schule zu motivieren. (Kaiser-Haas, 2006)
Darüber hinaus brauchen Mädchen und Jungen, aber auch besonders Begabte, Möglichkeiten, interessengeleitet zu arbeiten, damit sie ihr erworbenes Wissen zeigen, anwenden und erweitern können.

3. DAS FORDER-FÖRDER-PROJEKT: KONZEPT

> *„Traue jemandem etwas zu, und er wird sich bemühen, dem Vertrauen zu entsprechen."* (Don Bosco)

Zwei Projektvarianten werden beim Forder-Förder-Projekt unterschieden:
- Begabtenförderung im Drehtürmodell
- Individuelle Förderung im Regelunterricht

Unsere Arbeit wird in beiden Projekten durch das Vertrauen in das einzelne Kind im Sinne der individuellen Förderung getragen. Das Zitat von Don Bosco entspricht dem Leitgedanken des Projektkonzeptes, zum Wohle des einzelnen Kindes zu handeln.
Das FFP wurde zunächst als Drehtürprojekt mit dem Ziel entwickelt, Lernschwierigkeiten bei Kindern mit herausragenden Interessen und Begabungen vorzubeugen oder sie zu beheben. In den folgenden Jahren wurde das FFP als Drehtürprojekt fortgesetzt und zusätzlich als Projekt in Regelklassen erprobt.
Allgemein basiert das FFP auf dem *Autonomous Learner Model [ALM]* von Betts & Kercher (2008) und orientiert sich speziell am *Schulischen Enrichment Modell [SEM]* von Renzulli & Reis (1997), (Fischer et al., 2008). Das Projekt kann an allen Schulformen durchgeführt werden, in der Grundschule in den Klassen (2)/3/4 und an weiterführenden Schulen in den Klassen 5/6/(7). Christian Fischer ist wissenschaftlicher Leiter des Pilotprojektes. Es wird vom Ministerium für Schule und Weiterbildung [MSW] des Landes NRW unterstützt. Vier Pilotschulen, zwei Grundschulen und zwei Gymnasien sind von Anfang an beteiligt, wie z. B. die Ludgerusschule in Münster-Hiltrup. Inzwischen erfolgte die Umsetzung in NRW an vielen Schulen. Das Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung [LIF] bietet seit dem Schuljahr 2007/08 interessierten Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen eine passende Fortbildung zum FFP an.

Welche Ziele sind im FFP wesentlich?
- Begabungen anerkennen und herausfordern
- Interessen entdecken und entfalten
- Strategien des selbstgesteuerten Lernens fördern und trainieren

Welche Lern- und Arbeitsstrategien werden den Schülerinnen und Schülern im FFP vermittelt?
- Informationsverarbeitung (Lese-/Schreib-/Präsentationsstrategien)
- Selbststeuerung
- Leistungsmotivierung

Im FFP ist das Zusammenwirken von Freiheit und Bindung der Schlüssel zum Gelingen. Die Kinder haben in diesem Projekt viele ungewohnte Freiheiten: Sie wählen und bestimmen individuell:
- Thema
- Ziele
- Zeitplanung
- Informationsquellen
- Inhalt, Umfang und Gestaltung der Expertenarbeit
- Inhalt und Gestaltung des Expertenvortrags

Die freie Wahl des Themas, das den individuellen Interessen einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers entspricht, motiviert Kinder sich anzustrengen.
Der Leitgedanke für den Umgang mit den Kindern im FFP ist das Grundvertrauen in die Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Die Lehrer/innen sind dabei vor allem Lernbegleiter. Sie regen das Kind an, selbständig zu lernen.

Das erfordert eine veränderte Grundhaltung der Lehrer/innen verbunden mit der Bereitschaft, einen Rollenwechsel vom Wissensvermittler hin zum Lernberater zu vollziehen. Die offene Haltung der Lehrerin/des Lehrers im FFP gibt ihr/ihm Anlässe, Schüler/innen zu fragen:

- Womit möchtest du dich beschäftigen?
- Wie kannst du deine Ziele erreichen?
- Was kann dir dabei helfen?
- Was kann dich dabei beeinträchtigen?

Das bedeutet, sich auf die Wünsche und Entscheidungen der Schüler/innen einzulassen und den Kindern zunehmend Freiheit und Verantwortung im Projekt zu überlassen. Außerdem erfordert die Umsetzung der Leitidee des FFPs detaillierte Fachkenntnisse der Lehrerin/des Lehrers sowohl in der individuellen Begabtenförderung als auch zum Erwerb von Lern- und Arbeitsstrategien selbstgesteuerten Lernens. Dazu gehört auch die Überzeugung: Ansätze, die Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen dienen, können genutzt werden, um alle Schüler/innen individuell zu fordern und zu fördern.

Die begleitenden, wissenschaftlichen Untersuchungen (Befragungen der Kinder, Eltern, Studierenden, Lehrer/innen) von Christian Fischer machen deutlich, dass die Ziele des FFPs, Strategien selbstgesteuerten Lernens zu fördern, Begabungen und Interessen herauszufordern, erreicht werden. (Fischer, 2007)

3.1. FORDER-FÖRDER-PROJEKT ZUR BEGABTENFÖRDERUNG IM DREHTÜRMODELL

Das Projektkonzept ist speziell auf das Profil begabter Kinder ausgerichtet. Es findet als Enrichmentangebot parallel zum Regelunterricht statt. Schüler/innen gehen zwei Stunden pro Woche aus dem Regelunterricht heraus und schreiben in der Grundschule fast ein Schuljahr lang in einem von ihnen gewählten Interessengebiet eine Expertenarbeit zu einem selbst gewählten Thema. Das FFP als Drehtürmodell kann auch in einem halben Schuljahr durchgeführt werden, wie es an weiterführenden Schulen in den Klassen 5/6 üblich ist. Den Stoff des versäumten Unterrichts holen die Lernenden selbständig nach. Hausaufgaben und Klassenarbeiten sind für sie selbstverständlich.

Das Drehtürmodell wurde an der Ludgerusschule in Münster-Hiltrup und der Elisabethschule in Osnabrück im Schuljahr 2002/03 erstmalig in Kooperation mit dem ICBF durchgeführt. Ein Jahr später beteiligten sich auch das Annette-Droste-von-Hülshoff-Gymnasium und das Wilhelm-Hittorf-Gymnasium aus Münster. Das Projekt entwickelte sich mit der Beteiligung der Gymnasien zu einem schulformübergreifenden Pilotprojekt weiter.
Höhepunkt und Abschluss des Projektes sind die Präsentationen bei der „Expertentagung für Kinder" im Schloss der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. Alle Kinder halten einen Expertenvortrag, stellen eine Expertenarbeit, ein Präsentationsplakat, einen Handzettel (Flyer), eine bemalte Leinwand und/oder eine Stele zu ihrem persönlichen Spezialthema aus.
Im FFP entwickeln sich Lernende vom erwartungsvollen Kind, dem zugetraut wird, den Regelunterricht zu verlassen, zum selbstbewussten Mädchen/Jungen, das/der einen Kurzvortrag vor einem großen Publikum hält.

3.2. FORDER-FÖRDER-PROJEKT ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG IM REGELUNTERRICHT

Nachdem sich das Drehtürmodell in drei Jahren erfolgreich für Kinder mit besonderen Begabungen an der Ludgerusschule entwickelt hat,

wünschten Eltern und Kollegen, das Forder-Förder-Projekt im Klassenunterricht allen Kindern zu ermöglichen. Seit vier Jahren wird das FFP zur individuellen Förderung im Regelunterricht im zweiten Halbjahr für die Klassen 3 und 4 durchgeführt.
Als Ergebnis halten alle Kinder der beteiligten Klassen am Ende des Projektes einen kurzen Expertenvortrag, der im Rahmen einer Festveranstaltung auf Klassenebene in der Aula der Ludgerusschule referiert wird. Geschwister, Eltern, Freunde und Nachbarn sind dazu eingeladen.
Die Kinder lernen wie im Drehtürprojekt notwendige Lern- und Arbeitsstrategien für die Erstellung des eigenen Buches (Expertenarbeit) kennen und wenden diese an. Sie verfassen die Expertenarbeit, die in den Tipps für Kinder, Mentoren, Eltern und Lehrer (nicht veröffentlicht, nur für Pilotschulen erhältlich) nachzulesen sind. Beispielhafte Fragen lauten:

1. Wie ist ein Buch aufgebaut?
2. Wie schreibt man eine Expertenarbeit vom Vorwort bis zum Schluss?
3. Wie zitiere ich?
4. Wie lege ich ein Literaturverzeichnis an?
5. Was steht in einem Anhang?

Im Regelprojekt kommen die Erfahrungen der Kinder aus dem Drehtürmodell den Mitschülerinnen und Mitschülern beim Aufbau und Schreiben ihrer Expertenarbeit zu Gute. In der folgenden Tabelle und im Kapitel „Kreatives Schreiben und Malen" sind vielfältige Begleitmaßnahmen zu finden, die sich bewährt haben, Kinder zu motivieren und zum Durchhalten anzuregen.

4. DAS FORDER-FÖRDER-PROJEKT: DURCHFÜHRUNG

4.1. FFP – SECHS PHASEN

„Wer Stärken stärkt, schwächt die Schwächen und beglückt." (Joëlle Huser)

Bei der praktischen Umsetzung gliedert sich das Forder-Förder-Projekt mit seinen beiden Projektvarianten in sechs Phasen.

1. Phase: Vorbereitung
2. Phase: Themenwahl
3. Phase: Informationssuche
4. Phase: Expertenarbeit/Experteninterview
5. Phase: Expertenvortrag
6. Phase: Evaluation

Sie erleichtern die Einarbeitung und Umsetzung des Projektkonzeptes. (siehe unter www.icbf.de / Publikationen/Handreichungen)

Die folgende Tabelle erklärt die einzelnen Phasen des FFP:

1. Phase: Vorbereitung *Elternabend*	PLANUNG DES FFP • Teambesprechungen • Nomination der Kinder (Drehtürmodell) • Projektvorstellung Konferenz, Elternabende, Schüler/innen • Pädagogische Bestandsaufnahme Interessenfragebögen (Huser, 2007) Elternfragebögen (Huser, 2007) Interessenliste (Kaiser-Haas, 2006) Selbstbildnis • Förderdiagnostik/Testungen (ICBF) • Kreativtests (Urban, 2004; Weth, 2001)
2. Phase: Themenwahl	INTERESSENGELEITETES LERNEN, LESESTRATEGIEN (FISCHER, 2007) • Umgang mit Literatur • Themenfindung • Textverständnis • Lesestrategien • Zitieren • Mind Mapping • Gliederung des Themas ZEITPLANUNGSSTRATEGIEN • Lerntagebuch (WWU, ICBF, FFP) • Wochenprotokoll Was nehme ich mir vor?, Was habe ich geschafft?, Wie schätze ich meine Arbeit ein?

3. Phase: Informationssuche	MATERIALBESCHAFFUNG • Büchereibesuch • Bücher • Zeitschriften • Film • Internet/OPAC-Katalog
4. Phase: Expertenarbeit *Elternabend*	REGELN DES WISSENSCHAFTLICHEN SCHREIBENS (Schreibstrategien in „Tipps für Kinder", Kaiser-Haas, 2006; Konrad, 2005) • Widmung • Vorwort • Einleitung • Hauptteil: Gliederung in Haupt- und Unterkapitel • Schluss • Schlusswort • Dankwort • Literaturverzeichnis • Anhang (Alle Textteile, die Aufschluss über den Lern- und Schreibprozess geben) Themen-ABC/Glossar, Ausgefüllte Quellenkarten, Quellentexte/markiert mit Lesestrategien, Mindmaps, Zeichnungen/Photos/Bilder, Elfchen/Haiku/Limericks, Gedichte/Rätselgedichte, Power-Point-Präsentation, Experteninterview/Briefe/E-Mails GESTALTUNG UND DRUCK DER EXPERTENARBEIT • Titelseite gestalten • Rückseite gestalten • Drei Expertenarbeiten drucken
5. Phase: Expertenvortrag	PRÄSENTATIONSSTRATEGIEN • Expertenvortrag • Power-Point-Präsentation • Karteikarten • Umgang mit dem Mikrophon • Rhetorikübungen • Generalprobe in der Schule • Expertentagung für Kinder im Schloss WERTSCHÄTZUNG • Urkunde • Bemerkung auf dem Zeugnis • Entwicklungsbericht PLANUNG DER EXPERTENTAGUNG • Termin (in der 1. Phase festlegen) • Raum • Moderatoren • Programmgestaltung • Einladungen • Gästeliste
6. Phase: Evaluation	WISSENSCHAFTLICHE EVALUATION (CHRISTIAN FISCHER) • Kinder, Eltern, Lehrer/innen, Studierende REFLEXIONSBÖGEN (KAISER-HAAS) • Schüler/innen, Studierende, Eltern

4.2. FFP – BEGLEITMASSNAHMEN FÜR DIE SCHÜLER/INNEN

„O lerne denken mit dem Herzen, und lerne fühlen mit dem Geist." (Theodor Fontane)

RITUALE: An der Ludgerusschule haben in sieben Schuljahren mehr als 150 Kinder am Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell teilgenommen. Sie sind freiwillig bereit zu der Arbeit im Klassenunterricht eine Expertenarbeit zu schreiben und einen Expertenvortrag zu halten. Dabei trainieren sie Durchhaltevermögen, um zum Erfolg zu gelangen. Viele Kinder wiederholen freiwillig das FFP und können mit ihren Erfahrungen die neuen Mitschüler/innen beraten und unterstützen.

LERN- UND LESETAGEBUCH: Ein Lerntagebuch ermöglicht Mädchen und Jungen, ihre individuellen Lernziele, -wege, -fortschritte, -ergebnisse und -erfolge einschätzen zu lernen. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg der Persönlichkeitserziehung.
Damit die Schüler/innen ihre Absichten für ihre Arbeit im FFP in Handlungen umsetzen (Martens & Kuhl, 2004/05), wurde in Kooperation mit dem ICBF und den Pilotschulen ein Lerntagebuch für das FFP entwickelt. Es eignet sich zur wöchentlichen Planung und Dokumentation der Arbeit. Mädchen und Jungen stecken sich am Wochenanfang ihre Ziele und notieren sie. Ein Beispiel:

- Zur Bücherei gehen
- Im Internet recherchieren
- Jeden Tag eine halbe Stunde lesen
- Ausgewählte Bücher für das Literaturverzeichnis notieren

Sie schreiben täglich auf, was sie geschafft haben. Am Ende der Woche reflektieren sie und markieren mit einem Kreuzchen auf einer Skala von 1 bis 10, was sie von ihren Vorhaben erledigt haben. Beispiel: Wenn sie alles erledigt haben, tragen sie das Kreuzchen bei 10 ein, haben sie mehr geschafft, bei 12, haben sie nichts geschafft, müssen sie im Stuhlkreis begründen, warum es dazu gekommen ist.
Wir leiten die Kinder darüber hinaus an, ihre Lesezeit, ihr Lesepensum, die Autorin/den Autor, Titel und das Erscheinungsjahr zu notieren, damit sie diese Daten vor Augen haben und sich weiter für die eigene Arbeit motivieren. Lesen beflügelt dann zunehmend; die Dokumentation der geschafften Arbeit wie Lesezeit und die Anzahl der Seiten überrascht die Kinder häufig angenehm. Ein eigenes Lesetagebuch ist ebenfalls denkbar.

Lerntagebücher bieten Schülerinnen und Schülern Wege an, zunehmend selbstgesteuert zu lernen, ihre eigene Zeit und Arbeit (Hausaufgaben, Lesen) systematisch zu planen, zu organisieren, zu dokumentieren und zu bewerten. (Mandl & Helmut, 2006)

KREATIVES SCHREIBEN UND MALEN: Die Herausforderungen im FFP nehmen alle Schüler/innen gerne mehr oder weniger schnell an. Erfahrungsgemäß fällt Grundschulkindern das Schreiben des Hauptteils ihrer Expertenarbeit schwer und strengt sie an. Ein Modul zum kreativen Schreiben eigener Gedichte motiviert sie wieder neu. Sie lernen verschiedene Reimformen kennen und schreiben erfolgreich kurze Gedichte und Rätselgedichte. Elfchen, Haikus und Limericks gehören auch zum Repertoire. Eine hilfreiche Internetadresse lautet www.zarb.de; dort sind vorgegebene Kreuzworträtsel, Wortsuchrätsel, Wörterschlangen u. v. m. zu finden.
Die Kinder entdecken anhand eines Lieblingsgedichtes die ihnen eigene Form, den Klang und verschiedene Regeln, die es für den Aufbau eines Gedichtes zu beachten gilt. Damit werden sie zugleich in die Lyrik eingeführt.

Beispiel: RÄTSELGEDICHT VON SARA (Ludgerusschule Münster, Klasse 3)
Man sieht sie vom Satelliten aus
und für den Bau mussten aus China viele Arbeiter raus.
Sie ist über 5000 km lang,
und wurde gebaut von Shi-Huang.
Sie ist über 2000 Jahre alt,
und schlängelt sich durch Steppe und Wald.
Sie verläuft durch Berg und Tal,
an manchen Stellen ist sie recht kahl.
Gebaut wurde sie zum Schutz vor den Mongolen,
denn sie wollten Vieh und Seide aus dem Land holen.
Was ist das? (Chinesische Mauer)

4.3. FFP – STUDIERENDE ALS MENTOREN

Seit dem Schuljahr 2002/03 haben insgesamt 35 Lehramtsstudierende freiwillig an der Ludgerusschule am Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell als Mentoren teilgenommen. Sie werden an der Westfälischen-Wilhelms Universität im Seminar von Christian Fischer und den Projektleitern der Schulen in das Projektkonzept eingewiesen, damit sie im Forschungspraktikum an den Stammschulen erfolgreich mitarbeiten können. Welche Erfahrungen können die Studierenden im Forder-Förder-Projekt zur Begabtenförderung im Drehtürmodell sammeln?

Strategien selbstgesteuerten Lernens
(nach Fischer, 2008; Mandl, 2006)

- Zeitplanungsstrategien im Lerntagebuch
- Mind-Mapping
- Lesestrategien
- Schreibstrategien
- Präsentationsstrategien

Schüler/innen

- Schüler/innen individuell in allen Phasen des FFP begleiten und beraten
- Individuelle Förderung beim einzelnen Kind erkennen und umsetzen
- Kinder mit besonderen Begabungen kennen, einschätzen und schätzen lernen
- Experteninterviews mit Kindern planen und durchführen

Eltern

- Elterngespräche begleiten
- Teilnahme an Runden Tischen

Dokumentation und Reflektion

- Schüler/innenbeobachtungen dokumentieren
- Praktikumsbericht schreiben
- Evaluationsbögen ausfüllen

Eigene Qualifikation

- Medienkompetenz erweitern

- Theorieeinheiten im Unterricht durchführen
- Elternabende planen und mit durchführen
- Expertentagung moderieren

Beispiel: Ein Lehramtsstudent im FFP betreute im letzten Schuljahr einen Jungen, der mit Dr. Mark Benecke ein Experteninterview zum Thema Kriminalistik durchführte. Im Internet sind die Fragen des Jungen unter folgender Adresse nachzulesen:
http://wiki.benecke.com/index.php?title=2008-03-11_Experteninterview_Felix_Altenbach

Darüber hinaus können Studierende ihre Fähigkeiten in das FFP einbringen, wie etwa ein Informatikstudent. Er führte im FFP die Benutzung der Digitalen Schultasche an der Ludgerusschule ein – es handelt sich dabei um eine Sammlung kostenloser Programme auf USB-Sticks. Die Idee stammt im Original vom Medienzentrum Kassel, der Student hat sie für den Einsatz im FFP weiterentwickelt. Für die Schüler/innen ist die Digitale Schultasche inzwischen nicht nur beim Schreiben der Expertenarbeit nützlich. Mit Hilfe der Programme werden Informationen für das selbst gewählte Thema gesucht, strukturiert und gegliedert. Der Expertenvortrag wird mit Hilfe einer Präsentationssoftware erstellt. Darüber hinaus finden die Kinder auf dem Stick einen Kalender für ihre Termine im FFP sowie für ihre privaten Vereinbarungen. Auch ein englisches Wörterbuch hilft ihnen an manchen Stellen weiter. Damit wurde die Medienkompetenz der Schüler/innen und der Projektleiter/innen verbessert.

Christian Fischer fasst in seinem Artikel „Strategien des Selbstgesteuerten Lernens in der Individuellen Förderung" die Ziele der Lehrer/innenausbildung im FFP so zusammen:
„Speziell das Forschungspraktikum erweist sich günstig um die notwendige Vermittlung von Strategien Selbstgesteuerten Lernens auf breiter Basis in die Lehrerausbildung zu implementieren. Hier erwerben Lehramtsstudierende an der Universität in speziellen Begleitseminaren die relevanten diagnostischen und didaktischen Kompetenzen. An den Schulen werden die Studierenden in den einzelnen Projektgruppen von Lehrkräften meist mit dem ECHA-Diplom in Bezug auf ihre spezielle Mentorenrolle sowie die einzelnen Phasen des Forder-Förder-Projekts angeleitet. Explorative Analysen belegen die angestrebte Win-Win-Situation der individuellen Förderung für Studierende bezüglich effektiver Praxisphasen, für Schulen bezogen auf innovative Förderprojekte und für Hochschulen hinsichtlich relevanter Forschungsansätze." (Fischer, S. 193)

Eine Studentin aus dem FFP an der Ludgerusschule schrieb in der Reflexion ihres Praktikums: „Das Praktikum an der Ludgerusschule hat mir große Freude bereitet, viel Engagement gefordert und einen guten Einblick in Methoden und Strategien des selbstgesteuerten Lernens und in den schulischen Alltag gewährt. […] Der Einblick in Methoden und Strategien selbstgesteuerten Lernens hat auch in meiner universitären Arbeit Auswirkungen gezeigt. Besonders durch eine bessere Zeitplanung ist meine Arbeit effektiver geworden. Ich gehe meine Arbeit jetzt etwas strukturierter und organisierter an. Insgesamt hat mir die Arbeit im FFP neue Wege aufgezeigt und wird auch zukünftig meine Rolle als Lehrerin beeinflussen."

5. FAZIT

> *„Lernen ist die Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung."*
> (Franz Weinert)

Das neue Schulgesetz umfasst drei Schwerpunkte: Erziehung, Bildung und individuelle Förderung. Die neue Leitidee der individuellen Förderung lenkt und schärft den Blick auch auf Kinder mit besonderen Begabungen und ihren Interessen. Ein Hauptziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist es, Kinder zu lebenslangen Lernern zu machen. (Betts & Kercher, 2008)

Das Forder-Förder-Projekt hat sich als Quelle für individuelle Förderung im Rahmen von Schulentwicklung bewährt. Was lernen Schüler/innen im FFP?

- Meine Interessengebiete motivieren mich zu Mehrarbeit.
- Mehrarbeit macht Freude.
- Durchhalten lohnt sich.
- Durststrecken können überwunden werden.
- Kreatives Schreiben und Malen beflügeln.
- Das Schreiben der Expertenarbeit ist eine Herausforderung, die anstrengt, sich aber lohnt.
- Das Halten des Expertenvortrages gibt Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- Die unterschiedlichen Themen der Mitschüler/innen erweitern mein eigenes Wissen.

Peter Petersen wies in seinem Buch *Der Aufstieg der Begabten* vor fast hundert Jahren darauf hin, dass es auch eine Pflicht der Schule ist, besonders den Charakter zu stärken und zu bilden, damit sich die Talente entfalten können. Heute spricht man vom Erwerb von Schlüsselkompetenzen.
William Stern schreibt in seinem Artikel „Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose": „Von Willenseigenschaften kommen vor allem Fleiß und Ausdauer, Pflichtbewusstsein, Selbstdisziplin, Ehrgeiz, soziale Gesinnung in Betracht, um die in Begabungen liegenden Möglichkeiten in Lebenstüchtigkeiten umzuwandeln. Leider ist die Zusammengehörigkeit von Willensbegabung und geistiger Begabung durchaus nicht eine Selbstverständlichkeit." (Stern, 1916, S. 111) Nach Franz Weinert ist Lernen die Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Diesen Zielen fühlt sich die Ludgerusschule im Forder-Förder-Projekt verpflichtet.

6. LITERATUR

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1995). Begabte Kinder finden und fördern. Ein

Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn.
- Betts, T. & G. Kercher, J. K., hrsg. Mönks, F. J. & Kempter, U. (2008). Selbstbestimmt lernen. SBL. Band 5 der Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen. Berlin: LIT-Verlag.
- Fischer, C. (2007). Leitfaden: Individuelle Förderung – Begabtenförderung. Beispiele aus der Praxis. ICBF. Zugriff am 20.02.2009 unter www.icbf.de/leitfaden.pdf
- Fischer, C. (2008). Strategien des Selbstgesteuerten Lernens in der Individuellen Förderung. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln, Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte. Band 7 der Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen (S. 184-196). Berlin: LIT-Verlag.
- Fischer, C., Mönks, F. J. & Westphal U. (2008, Hrsg.). Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln, Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte. Band 7 der Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen. Berlin: LIT-Verlag.
- Heller, K. A., Reimann, R. & A. Senfter (2005). Hochbegabung im Grundschulalter. Erkennen und Fördern. Band 2 der Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen. Münster: LIT-Verlag.
- Huser, J. (2007). Lichtblick für Helle Köpfe. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Kaiser-Haas, M. (2004). Experten unter sich, Von der Themenarbeit zur Jahresarbeit. Die Grundschulzeitschrift, 171, 17-20.
- Kaiser-Haas, M. (2006). Begabungsförderung und individuelle Förderung in der Grundschule. Vom Freien Schreiben zur Expertenarbeit. In D. Berntzen et al. (Hrsg.), Pädagogische Diagnostik und Individuelle Förderung: Dokumentation der Tagung vom 09.12.2004 im Schloss zu Münster (S. 78-95). Münster: Universität Münster Zentrale Koordination Lehrerausbildung.
- Kaiser-Haas, M. (2008). Eigenen Interessen folgen – Kompetenzen aufbauen, Experten unter sich. Zentrum lesen, Unterricht konkret, 9, 24-27.
- Konrad, M. (2005). (Hoch-)Begabung – (k-)eine Chance? Underachiever finden, fordern und fördern. Ein Beitrag aus dem Deutschunterricht. Münster: LIT-Verlag.
- Mandl, H. & Helmut, F. F. (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2004/05). Die Kunst der Selbstmotivierung, Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2005). Unser Kind ist hochbegabt. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Petersen, P. (1916, Hrsg.). Der Aufsteig der Begabten. Leipzig: Teubner.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2001). Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Oberentfelden: Sauerländer Verlag.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teubner.
- Urban, K. K. (2004). Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Münster: LIT-Verlag.
- Weinert, F. E. (2000). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich des 1. internationalen özbf-Kongresses. Salzburg, 13. Oktober 2000.
- Weth, T. (2001). Kreative Mathematik – was ist das? Mathematik Lehren, 106, 4-8.

FÜR DIE PRAXIS

- Duden. Referate, Vorträge, Facharbeiten. Von der cleveren Vorbereitung zur wirkungsvollen Präsentation. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.
- Duden. Richtig Lernen in der Grundschule, Mit Spaß und Motivation zum Lernerfolg. Mit einem Ratgeber für Eltern. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

MONIKA KAISER-HAAS
Ludgerusschule Münster-Hiltrup
Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung
Kompetenzzentrum Münster
kaiserhaas@googlemail.com

KONFERENZ

KONFERENZ: EXCELLENCE IN EDUCATION

LEADING MINDS, CREATING THE FUTURE, 24.–27. AUGUST 2009 IN ULM

HAUPTVORTRÄGE: Manfred Spitzer, Hisham B. Ghassib, BM Annette Schavan, Rudolf Tippelt, Larisa Shavinina, Detlef H. Rost, Todd Lubart, Ken, Andrea & Amber McCluskey, Rena Subotnik, Don Ambrose

VERANSTALTER: International Centre for Innovation in Education (ICIE)

WEITERE INFORMATIONEN: www.icieconference.net

IM DIALOG MIT ELTERN

BEGLEITUNG UND BERATUNG VON ELTERN MIT HOCHBEGABTEN KINDERN UND JUGENDLICHEN. BERICHT VOM KARG-FORUM IN BRAUNSCHWEIG (25.–27. NOVEMBER 2008)

Es gilt gemeinhin als anerkannt, dass Eltern als Experten für ihre Kinder eine entscheidende Rolle in deren Erziehung spielen. Der Tatsache, dass Eltern auch Ausgangspunkt für erste Bildungsprozesse ihrer Kinder und im weiteren Verlauf wichtige Förderer der kindlichen Bildungsbiografie sind, wurde bislang weniger Beachtung geschenkt. Erst in den vergangenen Jahren wurde der Forderung nach einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen pädagogischen Einrichtungen und Eltern mehr Nachdruck verliehen, basierend auf der Erkenntnis, dass Förder- und Einrichtungskonzepte an ihre Grenzen stoßen, wenn Eltern nicht von Beginn an in den Förderprozess ihrer Kinder einbezogen sind.

Wie man die Eltern in ihrer Rolle als Lernbegleiter stärken kann und was zu einer gelingenden Kooperation von Elternhaus und KiTa/Schule beiträgt – das waren Schlüsselfragen, mit denen sich Begabungsexpertinnen und -experten im Rahmen des 6. Karg-Forums vom 25.–27. November 2008 in Braunschweig auseinandersetzten. Die Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung hatte rund 150 Lehrer/innen, Erzieher/innen, Berater/innen und Wissenschafter/innen aus dem gesamten Bundesgebiet sowie Österreich aus dem Kreise ihrer Projektpartner eingeladen, sich mit Elternarbeit als konzeptionellem Schwerpunkt auseinanderzusetzen. An den drei Veranstaltungstagen wurden verschiedene Konzepte zum „Dialog mit Eltern" vorgestellt und in Workshops auf ihre Übertragbarkeit auf andere Einrichtungen oder in andere Kontexte diskutiert.

KOMPETENTE KINDER BRAUCHEN KOMPETENTE ELTERN

Im ersten Hauptvortrag führte Prof. Dr. Klaus A. Schneewind, Begründer der Familienpsychologie in Deutschland und emeritierter Professor für Psychologie an der LMU München, unter der These „Kompetente Kinder brauchen kompetente Eltern" in die Grundbedingungen familiärer Bildung ein und betonte die Rolle der Familie als primäre Bildungsinstanz. Doch wann sind Eltern kompetent? Die Forschung weiß hierauf eine klare Antwort: Eltern sind dann kompetent, wenn sie für die Bildungsentwicklung ihrer Kinder ein Gerüst bereitstellen, das ihr selbstverständliches Explorations- und Autonomiebedürfnis unterstützt. Hierfür sind Empathie, elterliche Wertschätzung, Fordern und Grenzen setzen sowie das Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit die zentralen Merkmale. Dies gilt umso mehr für Eltern hochbegabter Kinder, die früh mit einem sehr eigenständigen Wissensdrang ihrer Kinder konfrontiert sind. Prof. Schneewind forderte dabei die „Etablierung einer möglichst früh einsetzenden,

Diskutierende Teilnehmer/innen

Prof. Dr. Klaus A. Schneewind

flächendeckenden Eltern- und Familienbildung – gezielt auch für Eltern hochbegabter Kinder".

QUALIFIZIERUNG VON ELTERN DURCH SCHULUNGEN UND TRAININGS

Elterntrainings sind eine Möglichkeit, die Forderung Schneewinds nach einer Qualifizierung von Eltern umzusetzen. Am Beispiel des Elterntrainings KLIKK® (Kommunikations- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) gab Dr. Dietrich Arnold Anregungen zur Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für Familien mit hochbegabten Kindern. KLIKK® geht von dem Befund aus, dass Angebote, die speziell auf die Bedürfnisse ihrer Zielgruppe hin konzipiert wurden, größere Effekte erzielen als universelle, eher unspezifisch angebotene Programme. Im Workshop wurden Orientierungspunkte gegeben, wie zielgruppenspezifische Trainings entwickelt werden können.

Eine Möglichkeit der Elternqualifizierung, die sich durch den Einsatz neuer Medien eröffnet, stellte Dr. Claudia Resch vom Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf) vor: Die virtuelle Elternschule nutzt die Möglichkeiten des E-Learnings, um Eltern fachliche und soziale Kompetenzen zu vermitteln, an der Veränderung von Einstellungen zu arbeiten und individuelle Beratung anzubieten. Vor- und Nachteile eines Elterntrainings per E-Learning wurden im Workshop ebenso thematisiert wie die vorgesehenen Inhalte und Methoden.

ELTERNBERATUNG: BEWÄHRTES UND NEU GEDACHTES

Der Aufbau von begabungspsychologischen Beratungsnetzwerken stellt schon für sich genommen einen großen Gewinn in der Unterstützung für Familien mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen dar. Das gleiche gilt für den Aufbau pädagogischer Netzwerke, die eine wohnort- und schulstandortnahe Förderung ermöglichen. Gelänge beides zusammen und könnten die Strukturen untereinander verknüpft werden, so wäre dies nicht nur ein qualitativer Sprung für die Beratungs- und Förderarbeit, sondern es wären auch langjährige sozialpolitische und fachliche Forderungen eingelöst. Von einer entsprechenden Entwicklung in Berlin berichtete Dr. André Jacob, Leiter der Erziehungs- und Familienberatungsstelle des Deutschen Roten Kreuzes Berlin, in seinem Workshop „Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern".
Während sich die Erziehungs- und Familienberatung auch bei Familien mit hochbegabten Kindern einerseits auf die bewährten Standards der Erziehungsberatung gründet, können sich andererseits aus innerfamiliären Beziehungskonstellationen und individuellen Erziehungs- und Entwicklungsproblemen, die an spezifische Aspekte und Dynamiken bei Hochbegabung gekoppelt sind, besondere Schwierigkeiten und Grenzen ergeben.

Im Mittelpunkt des Workshops von Dr. Sabine Rohrmann stand die „Schullaufbahnberatung mit Eltern". Schullaufbahnberatung im Kontext von Hochbegabung, so eine These aus dem Workshop, dürfe sich nicht auf die Klärung der diagnostischen Frage, ob eine Hochbegabung vorliege oder das reine Aufzeigen von Fördermöglichkeiten beschränken. Für einen erfolgreichen Beratungs- und Förderprozess sei die gründliche Klärung des Beratungsanliegens aller Beteiligten essentiell. Ferner müssten vor der Empfehlung konkreter Maßnahmen zahlreiche Faktoren auf Seiten des Kindes und des Umfeldes abgewogen werden.

PARTNERSCHAFTLICHES ZUSAMMENARBEITEN IM MITTELPUNKT

Unter dem Titel „Eltern und Erzieher sind Partner" stellte Dr. Annette Lepenies, Zweite Vorsitzende des Vereins „Early Excellence – Zentrum für Kinder und ihre Familien e.V." in Berlin, den Ansatz der „Early Excellence-Centres" vor. „Early Excellence" meint nicht die Selektion von Wenigen, sondern die Anerkennung der Exzellenz bei allen. Der konsequent positive Blick auf das Kind wird ergänzt durch eine ebenso konsequent wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern, die als Experten ihrer Kinder angesehen werden. Die Pädagogin vermeidet jegliche Andeutung einer Hierarchie und Belehrung

gegenüber den Eltern. So kann eine Partnerschaft mit den Eltern aufgebaut und gefestigt werden, die den tragfähigen Rahmen für die Arbeit mit dem Kind darstellt.

EIGENVERANTWORTUNG VON RAT SUCHENDEN STÄRKEN

In einem weiteren Hauptvortrag des Karg-Forums stellte Dr. Helmut Quitmann das Konzept der „Dialogischen Diagnostik und Beratung" vor. Als Gründer und langjähriger Leiter der „Beratungsstelle besondere Begabungen" (BbB) in Hamburg entwickelte er dieses Konzept als Grundlage der Arbeit in der Beratungsstelle. Der Ansatz vermeidet das Dilemma, dass Berater/innen häufig um so mehr in der Gefahr stehen, in eine Überforderung zu geraten und zentrale Figur im Beratungsgeschehen zu werden, je engagierter sie sich in eine Beratung einbringen. Die dialogische Diagnostik und Beratung fordert demgegenüber die Ratsuchenden durch eine besondere Struktur des Beratungsprozesses stärker in ihrer Eigenverantwortung. Während sonst häufig die/der Berater/in alle Fäden in der Hand hält, hat die/der Berater/in hier hauptsächlich Kontakt zu lediglich einer Person im Feld (z. B. der Mutter, der/dem Klassenlehrer/in), die dann ihrerseits Kontakte koordiniert, Informationen sammelt und Vereinbarungen trifft. Im Idealfalle gelingt den Beteiligten auf diese Weise die Erarbeitung und Umsetzung eines gemeinsamen Handlungskonzepts, ohne dass die Beraterin dabei in diesem Netzwerk selbst eine zentrale Rolle spielen muss.

Den Abschlusstag eröffnete Ursula Hellert, Gesamtleiterin des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschlands (CJD) Braunschweig. In ihrem Vortrag skizzierte sie das Beziehungsgeflecht Eltern-Schule und analysierte typische Beziehungsstörungen. Frau Hellert forderte im Umgang mit Eltern eine unbedingte professionelle Haltung, die es verbiete, Eltern erziehen zu wollen. Stattdessen sei Kommunikation auf Augenhöhe im Interesse des Kindes gefordert.

GELUNGENE KOMMUNIKATION ALS BASIS GUTER ZUSAMMENARBEIT

Simone Welzien, Geschäftsführerin des KESS[1]-Familienzentrums Nienhagen und Christine Koop, Leiterin des Ressorts „Frühe Förderung und Beratung" der Karg-Stiftung, stellten in ihrem interaktiven Vortrag „Im Dialog mit Eltern hochbegabter Kinder" noch einmal die Bedeutung einer achtsamen Kommunikation als Grundlage für gelingende Elterngespräche in den Mittelpunkt. Die Forderung nach einer partnerschaftlichen und wertschätzenden Gestaltung von Elternarbeit müsse sich auch in der Art der Gesprächsführung niederschlagen. Anhand von Videosequenzen verdeutlichten die Referentinnen, wie wichtig eine Klärung der Anliegen der Gesprächspartner sei. Ziel von Beratungsgesprächen müsse es sein, in Zusammenarbeit mit den Eltern die besonderen Interessensgebiete und Fähigkeitsbereiche des Kindes zu erkennen und gemeinsam individuelle Fördermöglichkeiten zu erarbeiten.

„ELTERN(MIT)ARBEIT AUF AUGENHÖHE"

Den Abschluss des Forums bildete eine Kombination aus Vortrag, anschließenden Workshops und zusammenfassender Präsentation auf einem Abschlusspodium. Prof. Dr. Thomas Trautmann, Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Hamburg, ordnete das Tagungsthema mit einem Vortrag unter dem Titel „Eltern(mit)arbeit auf Augenhöhe – Gewünscht? Verwünscht? Gefürchtet?" in den Kontext seiner Geschichte und Rahmenbedingungen ein. Er leitete Gelingensfaktoren für die Elternarbeit ab: Eine demokratische Kommunikationskultur sowie klare Prozessregeln, vor allem aber die sinnvolle Trennung und zielführende Verbindung von Sach- und Beziehungsebene, wurden u. a. als Grundanforderungen der Elternberatung kenntlich gemacht. Die anschließenden, von Fachvertreterinnen und -vertretern moderierten, Workshops hatten die Funktion, die Gelingensfaktoren für die Bereiche KiTa, Schule, außerschulische Förderung und Beratung spezifisch zu akzentuieren.

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand der Karg-Stiftung, unterstrich in seinem Schlusswort die Bedeutung von Beratungs- und Qualifizierungsangeboten für Eltern hochbegabter Kinder und appellierte an die anwesenden Projektpartner der Stiftung, der Gestaltung des Elterndialogs weiterhin viel Beachtung zu schenken.

Die Beiträge des Karg-Forums 2008 können auf der Homepage der Karg-Stiftung heruntergeladen werden: http://www.karg-stiftung.de/forum_08.php?Teil=3

Anschrift:
Karg-Stiftung für Hochbegabtenförderung
Lyoner Straße 15
Im Atricom
60528 Frankfurt am Main

CHRISTINE KOOP
christine.koop@karg-stiftung.de
Leiterin des Ressorts „Frühe Förderung und Beratung"
DR. OLAF STEENBUCK
olaf.steenbuck@karg-stiftung.de
Leiter des Ressorts „Schule und Wissenschaft"

[1] Kinder, Eltern, Singles, Senioren

RENAISSANCE DER „WERTE“ IN DER PÄDAGOGIK

„BEGABUNG UND PERSON“, 5.–7. DEZEMBER 2008 IN WÜRZBURG

Von 5.–7. Dezember 2008 fand in Würzburg die erste Veranstaltung der Tagungsreihe „Werte schulischer Begabungsförderung“ zum Thema „Begabung und Person“ statt. Folgeveranstaltungen zu den Themen „Begabung und Leistung“, „Begabung und Verantwortung“ und „Begabung und Tradition“ sind für die nächsten drei Jahre geplant. Die von der Karg-Stiftung unterstützte Tagungsreihe richtet sich an Schulleiter/innen, Lehrkräfte und Verantwortliche in Bildungseinrichtungen mit Begabtenförderung sowie an Eltern, Studierende und interessierte Schüler/innen im europäischen Raum. Die Idee zu dieser Themenreihe stammt von Prof. Dr. Gabriele Weigand von der PH Karlsruhe und dem vormaligen Leiter des Deutschhaus-Gymnasiums Würzburg, OStDir. Armin Hackl, die die Veranstaltung auch leiteten.

Individualisierung gilt heute als das Alpha und Omega moderner Pädagogik. Die daran geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen gehen dahin, dass über die Optimierung des Lernprozesses für den Einzelnen eine Maximierung des Wissenserfolges erzielt wird – eine Verzweckung schulischer Bildung in eine ausschließlich auf Ausbildung hin orientierte Zielsetzung. Dem gegenüber muss es legitim sein, diesen – an den Interessen der Gesellschaft gemessen – scheinbar sakrosankten „kategorischen Imperativ“ der Pädagogik einer kritischen Reflexion im Lichte einer anthropologischen Wertsetzung zu unterziehen.

Eine Schule, die nicht junge Menschen zum besseren Nutzen der Gesellschaft instrumentalisieren, sondern dafür ausstatten will, ihr eigenes Leben selbständig zu gestalten, „wird um wertbezogene Positionierungen in der Bildung und Ausbildung der begabten jungen Menschen nicht herumkommen“ (aus dem Einladungstext). „Die Suche nach Werten“, heißt es dort weiter, „die zur Grundlage in der Förderung begabter […] Kinder und Jugendlicher werden können, ist das Ziel dieser Tagungsreihe, die diese ethischen Werte und Haltungen im Kontext erzieherischer und schulischer Begabtenförderung reflektiert.“

Ihren Ausgangspunkt nahm diese Reflexion von einer Fallstudie, präsentiert von Dr. Eva Stumpf von der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Universität Würzburg. Im 2. Eröffnungsreferat „Begabung und Person im Dickicht der diagnostischen Praxis“ erfolgte durch Dr. Christina Schenz von der PH Karlsruhe allein schon durch die Wahl

Foto: © Wojciech Gajda - Fotolia.com

des Titels eine klare Standortbestimmung: Der Blick auf die Person der/des Lernenden als „Autor des eigenen Lebens" (G. Weigand) erfordert eine spezifische pädagogische Haltung, die nicht einfach durch methodische Kompetenz ersetzbar ist.

In ihrem Hauptreferat „Was heißt Person? Vom alltagspsychologischen Begriff zum anthropologischen Prinzip einer schulischen Praxis" arbeitete Gabriele Weigand den Unterschied zwischen Individualität und Person heraus: Während erstere auf sich selbst beschränkt ist, ist die Person dialogisch angelegt und tritt in eine Beziehung zu dem, was sie aufnimmt. Kraft ihrer Fähigkeit zu verantwortungsvollem Urteilen und Handeln ist sie daher auch befähigt zur Selbstbestimmung des eigenen individuellen Bildungsganges und zu einer vernünftigen Gestaltung des eigenen Lebens ebenso wie des Umgangs mit anderen Menschen. Der grenzenlosen, von nichts abhängigen Freiheit einer ungezügelten Individualisierung steht nach diesem „personalen" Verständnis von Bildung „verantwortete Freiheit" gegenüber.
Nach einem hochwissenschaftlichen Vortrag von Prof. Dr. Walter Schweidler (Universität Bochum) über den „Personbegriff aus der Sicht der Philosophie", der zu allem zuvor Ausgeführten das philosophische Fundament lieferte, hielt Armin Hackl ein „Plädoyer für eine neue Schulkultur – Schule der Person". In einer Zusammenschau von Weigands Thesen und eigenen Erfahrungen aus dem Deutschhaus-Gymnasium beschrieb er, was eine „begabungsfördernde" von einer bloß „lerneffizienten" Schule unterscheidet. Ein Zitat aus Weigands Buch „Schule der Person" (2004) bietet die prägnanteste Zusammenfassung der Kernaussage: „Nimmt man die Person als Prinzip und Maßstab für Erziehung, Unterricht und Schule, so kehren sich die im herkömmlichen Denken weit verbreiteten Prioritäten um: Personale Pädagogik kann nicht vom System (Schule) her gedacht werden, auch nicht von Standards, von Lehr- oder Bildungsplänen und nicht von der Didaktik und Methodik her, sondern von den Potentialen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Bildungsprozesse gehen vom Einzelnen aus und führen auf ihn zurück. Das individuelle Kind, der einmalige Heranwachsende werden zum Bezugspunkt des pädagogischen Denkens und Handelns in Erziehung, Unterricht und Schule."

Eine Reihe von Gesprächsrunden, Arbeitskreisen, Expertendiskussionen und Praxisbeispielen halfen, die Tagung abwechslungsreich und interaktiv zu gestalten. Was aber vor allem übrig blieb (neben der Vorfreude auf die Folgeveranstaltungen), war die Erkenntnis, dass Individualisierung allein nicht als der Weisheit letzter Schluss angesehen werden darf, sondern als Station auf einem Entwicklungsweg, der uns dorthin zurückzuführen verspricht, von wo uns eine allzu technokratisch orientierte Bildungsphilosophie beklagenswert weit entfernt hat: zu einem Bildungsbegriff, in dessen Zentrum, in Gabriele Weigands Worten, die Moralität steht.

DIR. DR. GÜNTER SCHMID
Direktor des Wiedner Gymnasiums und der Sir-Karl-Popper-Schule
gschmid@popperschule.at

WCGTC

WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

NEUER PRÄSIDENT UND EXECUTIVE COMMITTEE GEWÄHLT

Das World Council for Gifted and Talented Children wählte im März 2009 einen neuen Präsidenten sowie die vakanten Stellen für das Executive Committee. Präsident wurde der bisherige Secretary des WCGTC, Dr. Taisir Subhi Yamin (International Centre for Innovation in Education).
Die vier vakanten Stellen des Executive Committe wurden mit Leslie Graves (Irish Association for Gifted Children), Leonie Kronborg (Monash University, Australien), Julia Link Roberts (Western Kentucky University) und Klaus Urban (Universität Hannover) besetzt.

REZENSION

UNTERFORDERT, UNERKANNT, GENIAL – RANDGRUPPEN UNSERER GESELLSCHAFT

Stamm, Margrit (2007)
UNTERFORDERT, UNERKANNT, GENIAL – RANDGRUPPEN UNSERER GESELLSCHAFT.
Zürich/Chur: Rüegger Verlag
[80 Seiten ISBN 978-3-7253-0872-9 € 15,50]

Die Publikation von Margrit Stamm widmet sich im Kontext von (Hoch)Begabung drei speziellen (Rand-)Gruppen von Kindern mit hohem intellektuellen Potenzial: den begabten Underachievern, den Frühlesern aus bildungsfernen Milieus sowie den so genannten Wunderkindern. Diese Gruppen werden im Rahmen eines zusammenfassenden Vorwortes zunächst vergleichend analysiert und dann in drei einzelnen Aufsätzen genauer spezifiziert. Dabei erfolgt die Auseinandersetzung mit der Phänomenologie von Underachievern und Wunderkindern auf theoretischer Basis, während die Untersuchung des Erscheinungsbildes von Frühlesern aus bildungsfernen Milieus auf empirischer Grundlage geschieht.

Der erste Aufsatz, „Underachievement: Theoretische Konzepte – Empirische Befunde und langfristige Perspektiven", diskutiert das in der Wissenschaft und Praxis gleichermaßen populäre Konzept der Minderleister. Hier wird neben der historischen Genese des Phänomens der aktuelle Stand der Forschung vor allem zu den Definitionen und Kategorien von Underachievement sowie zu den Merkmalen von Minderleistern in präziser und strukturierter Form unter Verwendung der relevanten Literatur aufgearbeitet.

Der zweite Aufsatz des Bandes, „Frühleser: Bildungsfern und doch erfolgreich", analysiert Teilbefunde aus der umfangreichen Längsschnittstudie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen", die von der Verfasserin in der Zeit von 1995–2008 durchgeführt wurde. Dabei wird der Schulerfolg von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus, die beim Schuleintritt akzelerierte Vorkenntnisse aufwiesen, im Kontext des aktuellen Forschungsstandes inhaltlich fundiert und methodisch überzeugend untersucht.

Der dritte Aufsatz, „Wunderkinder: Zu Mythos und wissenschaftlicher Relevanz eines vernachlässigten Phänomens", systematisiert vor dem Hintergrund des Mozart-Jahres aus wissenschaftlicher Sicht den Mythos Wunderkind. Anhand von exemplarischen Biografien leistungsexzellenter Personen im Kindes- und Erwachsenenalter werden relevante Bedingungsfaktoren für das Wunderkind-Phänomen identifiziert, woraus wichtige Impulse für die Begabungsforschung und Begabtenförderung resultieren.

Insgesamt erweist sich der kompakte Band von Margrit Stamm als wissenschaftlich anspruchsvoll, dennoch verständlich geschrieben und ist damit gleichermaßen für Forscher/innen und Praktiker/innen geeignet. Diese Publikation ist vor allem denjenigen Personenkreisen als Pflichtlektüre uneingeschränkt zu empfehlen, die sich mit einer der untersuchten (Rand-)Gruppen auseinandersetzen (wollen).

PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER
Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern
christian.fischer@phz.ch

ANKÜNDIGUNG

18TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN

3.–7. AUGUST 2009 IN VANCOUVER

Das World Council for Gifted and Talented Children lädt zum 18. Mal zur weltweit größten Konferenz für Begabtenförderung und Begabungsforschung ein.
Weiters wird zur selben Zeit ein Jugendtreffen veranstaltet, im Rahmen dessen 180 besonders begabte Jugendliche Lösungen für eine bessere Zukunft diskutieren.

Keynote Speakers: Lloyd Axworthy, Joseph S. Renzulli, Robert Bateman, Janet Matthews, John Geake, Lannie Kanevsky

Weitere Informationen:
www.worldgifted2009.com
E-Mail: wcgtc2009@meet-ics.com

IMPRESSUM: ISSN: 1992-8823
Medieninhaber und Herausgeber
özbf – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung ZVR: 553896729
Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

HINWEIS:
Redaktionsschluss für „news&science", Nr. 23:
20. Juni 2009, das Heft erscheint im Okt. 2009

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. Elke Samhaber

GESAMTKOORDINATION
MMag. Dr. Claudia Resch (geb. Weixlbaumer)
Mag. Florian Schmid
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.

ÖSTERREICHISCHE POST AG / SPONSORING POST – 5020 SALZBURG – GZ02Z034079S

özbf
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BMWF
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@begabtenzentrum.at tel: +43 662/ 43 95 81
www.begabtenzentrum.at fax: +43 662/ 43 95 81-310