özbf
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

SCHWERPUNKT KINDER:
ZUM DENKEN UND FÜHLEN HOCH BEGABTER VORSCHULKINDER
DOPPELT FREMD – HB KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND
WENN KINDER PHILOSOPHIEREN
STATEMENTS VON KINDERN

AUS DEM ÖZBF

BUILDING GIFTS INTO TALENTS
LERNSTRATEGIEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG
STUDIE ÜBER HOCHBEGABTE GYMNASIASTEN

NAGC

BEGABTENFÖRDERUNG

TAGUNGSBERICHTE AUS ÖSTERREICH/DEUTSCHLAND/SCHWEIZ

Nr. 19 / Ausgabe 2, 2008 / ISSN: 1992-8823

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Kinder	H. VOCK: ZUM DENKEN UND FÜHLEN HOCH BEGABTER VORSCHULKINDER	4
	L. DUBOVAYA: DOPPELT FREMD – HOCHBEGABTE KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND	9
	D. CAMHY/D. NOORMOFIDI: WENN KINDER PHILOSOPHIEREN… – INSTITUT FÜR KINDERPHILOSOPHIE	12
Aus dem özbf	W. ROSNER/W. WEILGUNY/C. WEIXLBAUMER: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH – EINE ÜBERSICHT	16
	NEU: FAQS – DIE AM HÄUFIGSTEN GESTELLTEN FRAGEN	21
	SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS	21
	ÖZBF-KONGRESS 2008	22
	HANDREICHUNG „BEITRÄGE ZUR KOMPETENZERHÖHUNG VON LEHRPERSONEN. DIE CHECKLISTE ZUR SELBSTERFASSUNG VON BEWERTUNGSTENDENZEN (CSBT)“	25
	GOODBYE	25
	KLIKK – EIN WEITERBILDUNGSSEMINAR FÜR ELTERN KLUGER KINDER	26
science	F. GAGNÉ: BUILDING GIFTS INTO TALENTS – TALENT DEVELOPMENT ACCORDING TO THE DMGT	27
	CH. FISCHER: LERNSTRATEGIEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG	31
	S. LINKE: STUDIE ÜBER HOCHBEGABTE GYMNASIASTEN	35
Organisation	NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (NAGC)	37
	ANKÜNDIGUNG: ECHA-KONFERENZ 2008	39
Begabtenförderung in der Praxis	H. MAYER: ROCKIN’ VIENNA – BERICHT ÜBER DIE WIFI SPRACHMANIA 2007	40
	P. SUMMER: VERABSCHIEDUNG VON HR FI DR. BERNHARD SEYR	41
	P. SUMMER: VORGESTELLT – DIE NEUE BUNDESLÄNDERKOORDINATORIN FÜR NIEDERÖSTERREICH	42
	G. WEIGAND: eVOCATIOn – EUROPÄISCHES WEITERBILDUNGSPROGRAMM	43
	J. STAMM/I. DE PRINS: COST – EIN EUROPÄISCHER AKTIONSPLAN	47
	ABSCHLUSSFEIER DES AKADEMIELEHRGANGS BEGABTENFÖRDERUNG	48
	E. BLASCHITZ: UNIVERSITÄRER LEHRGANG „GIFTED EDUCATION“	49
	R. SEPP: BEGABTENFÖRDERUNG IN DER NOTEBOOKKLASSE DES BRG SCHOREN IN DORNBIRN	50
	A. GREUSSING: BEGABTENFÖRDERUNG AM BORG LAUTERACH	51
	SOMMERAKADEMIEN 2008 IN ÖSTERREICH	52
Tagungen/Kongresse	J. REISER: KONGRESSANKÜNDIGUNG – DGHK	54
	ANKÜNDIGUNG: 10TH ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON GIFTEDNESS	55
	A. HOLZINGER/H. RUCKER: START_KLAR FÜR NETZWERKARBEIT IM SCHULEINGANGSBEREICH	56
	M. NIEDERHAUSER/R. MÜLLER: TALENTFÖRDERUNG IN DER BERUFLICHEN GRUNDBILDUNG	58
	H. SCHICK/H. WAGNER: „UNDERACHIEVER – EINE PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG FÜR ELTERN UND SCHULE“	59
	LESERSTIMME	61
Rezensionen	W. DIEHL: HOCHBEGABUNG – TIPPS FÜR DEN UMGANG MIT FAST NORMALEN KINDERN (ALVAREZ)	62
	J. HINZ: WIE ZUFRIEDEN SIND HOCHBEGABTE? (LINKE)	63
	IMPRESSUM	63

Titelfoto: © Franky De Meyer, istock-foto.com

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Wir freuen uns, in der Frühlingsausgabe von „news&science“ diesmal die wichtigsten Personen in der Begabtenförderung in den Mittelpunkt rücken zu dürfen: die begabten Kinder und Jugendlichen. Es ist uns ein Anliegen, diese jungen Menschen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Erfahrungen aus erster Hand zu hören. Daneben präsentieren wir Ihnen Beiträge über Kindergarten- und Vorschulkinder, Kinder mit Migrationshintergrund und Philosophie mit Kindern.

Auch in unserer Rubrik „science“ stehen hochbegabte Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt. Sandra Linke geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie zufrieden hochbegabte Jugendliche sind und was sie als Glück, Lebensqualität und Wohlbefinden empfinden. Christian Fischer berichtet über Strategien selbstgesteuerten Lernens für begabte Kinder. Françoys Gagné, ein international renommierter Experte der Begabtenforschung, stellt sein mittlerweile berühmt gewordenes „Differentiated Model of Giftedness and Talent“ vor.

Die Entwicklung eines europäischen Aktionsplans zur Unterstützung der Bedürfnisse hochbegabter Kinder und Jugendlicher war das Ziel eines Workshops, den COST (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research) Ende November 2007 in Brüssel organisierte. Eine Resolution, die zu Jahresende verabschiedet wurde, listet u. a. als Ziele die Entwicklung effektiver Lern- und Lehrstrategien und den Ausbau internationaler Kooperation auf.

Ein wesentlicher Beitrag für die Weiterentwicklung der Begabtenförderung in ganz Europa ist die Qualifizierung von Lehrpersonen. Der Masterstudiengang in „Gifted Education“ der Donau-Universität Krems sowie der Akademielehrgang am Pädagogischen Insitut Salzburg (jetzt Pädagogische Hochschule) liefern einen wichtigen Beitrag dazu. Wir gratulieren den Absolventinnen und Absolventen ganz herzlich!

Die inhaltliche Planung des özbf-Kongresses im November ist bereits in großen Teilen abgeschlossen und der Falter erging an sämtliche Schulen und Behörden Österreichs sowie an einschlägige Institutionen und Interessierte im In- und Ausland. Bis Ende Mai können Interessierte noch den Frühbucherbonus nutzen.

Zur Einstimmung auf den bevorstehenden Sommer bieten wir Ihnen einen Überblick über die geplanten Sommerakademien in den Bundesländern Österreichs.

Zuletzt möchten wir uns noch ganz herzlich bei einigen Personen bedanken, die sich von ihren langjährigen Tätigkeiten in der Begabtenförderung verabschieden. Bernhard Seyr legt nach jahrelangem Engagement seine Tätigkeit als Bundesländerkoordinator für die Begabtenförderung in Niederösterreich zurück und tritt in den wohlverdienten Ruhestand. Wir wünschen ihm alles Gute für seine zukünftigen Projekte und Vorhaben.
Ebenso legen Gerhard Pusch und Alice Hofer-Sieghart nach fünf Jahren ihre Tätigkeit als Gesamtkoordinatoren von „news&science“ zurück. Das Redaktionsteam bedankt sich ganz herzlich für die wertvolle und gute Zusammenarbeit in all diesen Jahren.

Das Team des özbf bedankt sich wie immer auch bei all jenen, die uns mit ihren wertvollen Beiträgen und Anregungen unterstützen und wünscht allen Leserinnen und Lesern einen schönen und erholsamen Sommer 2008!

MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin

ZUM DENKEN UND FÜHLEN HOCH BEGABTER VORSCHULKINDER

BEGABTENFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN UND IN DER VORSCHULE

Dies ist ein (gekürzter) Nachdruck aus dem Online-Handbuch „Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten“ (www.ihvo.de/handbuch), das vom IHVO in Bonn herausgegeben wird. Das IHVO (Institut zur Förderung hoch begabter Vorschulkinder) bietet seit 2003 in Deutschland Fortbildungen und Zertifikatskurse für Erzieher/innen an, die in Kindergärten arbeiten. Sie können gerne mit der Autorin und Leiterin des IHVO über E-Mail in Kontakt treten: hannavock@gmx.de.

Denken hoch begabte Vierjährige anders als durchschnittlich begabte Vierjährige? Ja.
Fühlen sie anders? Ja.
Müssen wir im Kindergarten deshalb anders mit ihnen umgehen? Ja.
Um diese drei Thesen soll es im Folgenden gehen.

Wenden wir uns zunächst der Frage zu: Inwiefern denken hoch begabte Kindergartenkinder anders als durchschnittlich begabte Kindergartenkinder? Und was bedeutet das für ihre Gefühle? Hoch begabte vierjährige Kinder, zum Beispiel, denken häufig über folgende Frage nach, wie andere Kinder auch: Warum ist das so?

Sie denken dann oft aber auch noch viel weiter:

- Warum ist das nicht anders?
- Wie könnte das anders sein?
- Wie kommt es überhaupt, dass es so geworden ist?
- War es schon immer so?
- Wird es immer so sein?
- Wer ist daran schuld, dass es so ist?
- Ist es gut so? Ist es vielleicht auch gleichzeitig schlecht?
- Für wen ist es nützlich, für wen ist es schädlich?
- Wovon hängt es ab, dass es so ist?
- Was muss sein, damit es geändert werden kann?

Indem sich das Kind schon früh für solche Fragen und ihre Beantwortung interessiert, zeigt es einige Qualitäten, die eine intellektuelle Hochbegabung ausmachen, nämlich:

- Unmittelbare, geradezu sinnliche Freude an geistiger Tätigkeit und am Erkennen von Zusammenhängen
- Forschendes Verhalten und intellektuelle Neugier
- Den Anspruch, alles genau und gründlich wissen zu wollen
- Einen hohen Anspruch an sich selbst, das Beobachtete, das neu Erfahrene in größere Zusammenhänge einzuordnen
- Eine Vorliebe für logisches, komplexes, originelles und abstraktes Denken
- Eine frühe Fähigkeit zum divergenten und kritischen Denken
- Den Drang zu selbstständigem und kreativem Problemlösen
- Interesse an Themen, die weit über die Interessen Gleichaltriger hinausgehen

Dies alles kann so stark ausgeprägt sein, dass das Kind darüber andere Sachen vergisst: das Spielen, das Essen, das Zuhören etc. Dieses Verhalten ist für ein hoch begabtes Kind *normal*. Es ist die Frage, was man anrichtet, wenn man versucht, ihm die „Nachdenklichkeit“ abzutrainieren oder ihm immer wieder zu verstehen gibt, dass dieses Verhalten unerwünscht ist.

Auch gibt es Beispiele von Fünfjährigen, die beim Gehen ein Buch lesen und gegen einen Laternenpfahl laufen, sodass es dem Klischee vom zerstreuten (in Wirklichkeit mit anderen Dingen intensiv beschäftigten) Professor entspricht.

Diesen Typ hoch begabter Kinder gibt es wirklich, aber es ist eben nur einer von vielen, vielen verschiedenen Typen. Es gibt eben auch das motorisch sehr begabte, nie stolpernde, im Alltag ausgezeichnet organisierte Kind, das neben seinen eigenen Gedanken auch noch alles um sich herum mitbekommt. Auch dieses ist ein *normales* hoch begabtes Kind.

Wir müssen uns also vor Klischeevorstellungen über hoch begabte Kinder hüten. Abgesehen von den erwähnten Besonderheiten sind die hoch begabten Kinder *höchst individuelle Persönlichkeiten* mit den verschiedensten Stärken und Schwächen und Lebenserfahrungen.

SEHR INTELLIGENT, ABER EMOTIONAL ZURÜCKGEBLIEBEN?

Das ist ein Klischee, das in den Köpfen vieler Mitmenschen herumgeistert. Warum sollte es unter den Hochbegabten nicht auch eher gefühlsarme Menschen geben, wie unter anderen, nicht so intelligenten oder begabten Menschen auch? Bestimmt gibt es sie.
Andererseits gibt es angesichts des engen Wechselspiels von Denken und Fühlen gerade unter Hochbegabten viele Menschen mit hoher Sensibilität, Empathie und großer Gefühlsintensität.
Sehen wir uns zunächst das *Denken* hoch begabter Kindergartenkinder genauer an. Hier fällt Folgendes immer wieder auf:

1. Hoch begabte Kindergartenkinder denken *früher* und *intensiver* und anders über Erlebtes oder Beobachtetes nach. Dabei ziehen sie früh Schlussfolgerungen, aus denen sie Konzepte bilden. Sie sind intensiv dabei, die *großen Zusammenhänge des Lebens* zu entdecken.
2. Sie denken früher, oft schon mit drei Jahren, *an die Zukunft* und entwickeln manchmal schon den Anspruch, sich auf die Zukunft sinnvoll vorzubereiten. Wenn ihnen das nicht hinreichend gelingt, kann dies bei ihnen zu Ängstlichkeit führen.
3. Sie denken stärker originell und divergent. Sie sind intensiv dabei, das *abstrakte, systematische Denken* und die *Divergenz* zu entdecken. Divergent denken heißt, zunächst intuitiv zu begreifen, dass es sich um einen Sonderfall handelt, wenn es zu einer Frage nur eine gute und richtige Antwort gibt (Beispiel: 2 + 2 = 4). Meist ergibt es Sinn, weiter zu denken und nach vielen guten Antworten zu suchen (vielleicht ist ja eine

bessere, treffendere, fruchtbarere dabei). Die gefundenen Antworten und Lösungen weichen oft von den „üblichen“ und erwarteten Antworten ab, was das Leben für Hochbegabte im Umgang mit Nicht-Hochbegabten nicht einfacher macht.

Den Zusammenhängen zwischen Anders-Denken und Anders-Fühlen möchte ich nun an Hand einer wahren Geschichte nachspüren.

EIN KONZEPT VON FREUNDSCHAFT WIRD ENTWICKELT

Sven war zusammen mit seinem Freund Tom (beide Namen geändert) in derselben Kindergartengruppe. Von ganz klein auf waren sie und ihre Familien befreundet und unternahmen auch am Wochenende viel gemeinsam. Die beiden Jungen kannten sich gut und haben auch im Kindergarten viel miteinander gespielt.
Sven erwies sich als hoch begabt, wurde später auch getestet, Tom war ein aufgeweckter, auch überdurchschnittlich intelligenter Junge, ohne hoch begabt zu sein.

Beide waren nun fünf Jahre alt geworden. Da kam Sven, der hoch begabte Junge, eines Tages im Kindergarten traurig auf seine Erzieherin zu und sagte: „Der Tom kann nicht mehr mein Freund sein.“ Das war unerhört und die Eltern, die Erzieherinnen und andere Kinder der Gruppe versuchten herauszufinden, was passiert war und versuchten, Tom und Sven wieder zusammen zu bringen. Vor allem der unglückliche, von seinem Freund so plötzlich zurückgewiesene, Tom versuchte dies immer wieder.

Sven war ebenso tieftraurig und verstört, war aber offenbar nicht in der Lage, seinen Entschluss zu erklären, an dem er aber ganz unbeirrbar festhielt. Er ließ sich auf kein gemeinsames Spiel mehr mit Tom ein und wiederholte einige Tage lang immer nur seine Aussage: „Du kannst nicht mehr mein Freund sein.“ Die ganze Zeit litten beide Kinder sichtlich.

Dann kam Sven eines Tages auf seine Erzieherin zu und sprach den Satz, den er sich offenbar längere Zeit überlegt und genau festgelegt hatte: „Ein richtiger Freund ist doch einer, mit dem man über das sprechen kann, was einen am meisten bewegt.“ Er wollte dazu die Meinung der Erzieherin hören, ob sie das für richtig hielte.
Sie war wohl erst einen Moment sprachlos angesichts der Reife des Konzepts von Freundschaft, das Sven sich da ausgedacht hatte, auch über seinen sehr hohen Anspruch an einen „richtigen“ Freund. Meiner Erfahrung nach erdenken sich Kinder solche Konzepte, wenn überhaupt, erst einige Jahre später.
Für Sven war eine Freundschaft also schon etwas ganz anderes als das, was wir von vielen Kindergartenkindern immer wieder hören: „Du bist jetzt nicht mehr mein Freund, wenn du das (jetzt) nicht machst/sein lässt.“ Was meistens sehr bald wieder vergessen und vielleicht ins krasse Gegenteil umgedreht wird. „Du bist mein aller-, allerbester Freund – aber der Ole ist nicht mehr mein Freund.“ >>

Foto: Brian Asmussen, istockphoto.com

STATEMENTS

mir war in der alten schule langweilig. ich konnte schon lesen und schreiben.
ich wünschte mir, dass ich etwas schwierigeres zu tun bekäme.
die lehrerin wollte das aber nicht.
sie bemerkte aber, dass für mich alles zu einfach war.
weil ich schon lesen konnte, musste ich die hefte austeilen oder stempel in andere hefte geben.
auch die tafel durfte ich immer löschen.
es wurde immer langweiliger.
ich sagte es meiner mutter.
sie beschloss, zur direktorin zu gehen.
mama fragte, ob ich die zweite klasse überspringen darf.
sie antwortete: „nein, das ist bei uns nicht üblich."
auch ein pendeln erlaubte sie nicht.
sie meinte, wir sollen uns eine andere schule suchen (anm. der mutter: zwei wochen vor schulschluss).
am nächsten tag fuhren wir ins sacre coeur nach pressbaum und wurden sofort aufgenommen.
ich habe zwar nicht übersprungen, weil ich mich in dieser klasse sehr wohl fühle.
ich darf in die dritte klasse gehen, sooft ich möchte.
meine beiden lehrerinnen geben mir immer schwierigere zusatzarbeiten und ich mache viele aufgaben anders als die übrige klasse.
es ist für mich jetzt ok.

Daniela, 7 Jahre

Manchmal ist es nicht sehr leicht, hochbegabt zu sein, weil man immer ausgespottet wird, und wenn man irgendwann etwas falsch gemacht hat, wird man ausgelacht und es heißt immer: „...das Superhirn hat was falsch!!!", und das ist sehr verletzend. Das ist das einzige, was mich stört. Wenn etwas richtig gemacht wird, bewundern die Klassenkameraden einen, weil die anderen diese eine oder andere Aufgabe nicht lösen konnten. Oft ist auch der Unterricht sehr langweilig. Da kann es schon passieren, dass ich mit meinen Gedanken abschweife oder auch den Unterricht störe (sagen meine Professoren). Ich wünsche mir da oft, dass die Professoren schneller den Stoff durchgehen und wir nicht immer wieder dasselbe üben müssten. Ich könnte mehr nachdenken und würde auch lieber in der Schule sein. Manchmal träume ich davon, dass es an meiner Schule eine Klasse gäbe, in der Kinder wie ich sitzen und wir so lernen könnten, wie es uns Spaß macht. Wir könnten dann viel mehr in kürzerer Zeit lernen. Also hat Hochbegabung ihre guten und schlechten Seiten.

Daniel, 11 Jahre

Hi, ich bin David und ich habe eine Lese-Rechtschreibschwäche. Dadurch konnte ich anfangs schlechter lesen und schreiben als andere Kinder. Dafür liegen meine Stärken in meiner Fantasie und meinem Wissen.
Ich halte mich trotzdem nicht für einen Überflieger. Denn ich habe wie jeder Mensch Schwächen. Zum Beispiel: Ich bin sehr leicht reizbar, habe es aber nur nicht im Griff, wenn mir jemand nach 100000000 Mahnungen meinen Hut noch immer wegnimmt. Wenn ich schlecht gelaunt bin, sollte man mich nicht ansprechen, sonst werde ich leider meistens wütend. Ich bin nicht sonderlich gut im Völkerball. Dafür bin ich der Wendigste und Schnellste unter Wasser. Ich spiele oft mit Mädchen und habe einen großen Gerechtigkeitssinn.

David, 9 Jahre

Foto: Lisa F. Young

>> Was war also bei Sven passiert?
So allmählich – er dachte offenbar immer wieder selber darüber nach – tastete er sich an eine Erklärung für sich selbst und für die anderen heran. Jeden Tag kam er mit einer anderen Frage oder Aussage auf seine Erzieherin zu:
„In dem Krieg werden auch Kinder umgebracht. Erwachsene bringen Kinder um."
„Die haben eine Brücke gesprengt. Jetzt können die Menschen nicht mehr über den Fluss, auch wenn einer plötzlich krank ist, der kann dann nicht schnell ins Krankenhaus."
„Warum können die nicht aufhören mit dem Krieg?"
„Kann nicht wer kommen und die alle zwingen, aufzuhören und schnell wieder alles wieder aufzubauen?"
„Tun denen denn die Kinder nicht Leid und die Babys?"

Sven beschäftigte sich täglich mit dem Ereignis „Krieg, Tod und Zerstörung", obwohl die Eltern sich bemühten, ihn von Nachrichten abzuschirmen. Sie wollten mit ihrem Sohn nicht über Krieg reden, weil sie glaubten, dass er dafür noch zu klein wäre. Sven konnte aber schon lesen, las irgendwo die Schlagzeilen der Zeitungen und vor allem stellte er sich vieles selber vor und dachte darüber nach.

Diese „großen Erwachsenen-Fragen" waren in seiner psychischen und geistigen Entwicklung früh aufgetaucht und er wollte Antworten für sich finden. Das ließ sich nicht aufhalten oder zurückdrehen. Und er war weitgehend allein damit. Auch die Erzieherin musste sich mehr zurückhalten als sie wollte, weil die Eltern klar ausgedrückt hatten, dass sie das Thema nicht erörtert haben wollten.
Aber zurückweisen konnte sie ihn auch nicht und so philosophierten sie über Ungerechtigkeit und die begrenzte Einsicht Erwachsener und über Ohnmacht und Hilflosigkeit und darüber, wie schwer es zu ertragen ist, dass es viel Elend in der Welt gibt. Sie schätzten die (geringe) Gefahr ab, dass es in der eigenen Stadt Krieg geben würde oder in der Stadt der Oma. Und sie machten daneben viel Positives, auch packten sie ein Paket und schrieben einen Brief für die Kinder im Krieg. Da machte auch Tom mit, denn er hatte auch schon davon gehört und fand es schlimm.
Schließlich hatte Sven die Erklärung gefunden und vertraute sie seiner Erzieherin an: „Mit Tom wollte ich so reden wie mit dir, über den Krieg und so, aber er hat nur gesagt: ‚Ja, schlimm – aber lass uns jetzt Lego spielen.' Und am nächsten Tag hat er gesagt: ‚Hör doch auf damit, das nervt.' Und da konnte er nicht mehr mein Freund sein."

Bei Sven kamen im zarten Alter von fünf Jahren mehrere „große" Erkenntnisse zusammen und zwar auf Grund seiner schon sehr weit entwickelten Orientierungs- und Denkfähigkeiten:
Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass es das Böse in der Welt *wirklich* gibt (in Form von Krieg, Töten, Grausamkeit, Zerstörung). Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass auch die liebsten Erwachsenen sich dafür nur mäßig interessieren und auch keinen Rat wissen und keine Abhilfe schaffen. (Erwachsene sind nicht allmächtig, das heißt aber auch: Sie können die Kinder – mich – auch vor dem schlimmsten Unheil nicht wirklich beschützen.)
Ihn traf die volle Wucht der Erkenntnis, dass sein bester Freund Tom kein wirklicher Freund ist, weil er der wichtigsten Anforderung an einen Freund, die Sven für sich gefunden hat, überhaupt nicht gerecht wird. Und für ein weiter denkendes Kind tut sich damit der Abgrund des Alleinseins mit seinen Gedanken und Gefühlen auf. Wer soll mich verstehen, wenn nicht einmal mein bester Freund? Wo finde ich denn einen Freund, mit dem ich mich wirklich verstehe?

Ein Fünfjähriger hat, auch wenn er schon überdurchschnittlich viel erfahren und beobachtet hat, doch noch eine geringe Lebenserfahrung, auf die er zurückgreifen kann. Also ist es kein Wunder, wenn sich eine Entwicklungskrise auftut, die bei anderen Kindern erst mit der Pubertät kommt.
Dieses beschriebene Denken und Fühlen ist, bezogen auf ein fünfjähriges Kind, ungewöhnlich und unerwartet. Es wird nicht vermutet, dass ein so junges Kind so denkt, deshalb begegnet ihm viel Unverständnis – und dieses Unverständnis beginnt das hoch begabte Kind bald schon von seiner Umwelt zu erwarten und entscheidet daher schon früh, was es wem erzählt. Unter Umständen beginnt es, seine Fähigkeiten und Interessen zu verbergen – ein insgesamt schmerzlicher, resignativer Prozess, auch wenn das Kind ihn nicht benennen kann.

Sven hat sein Denken eingesetzt und zunächst einmal negative Gefühle geerntet: Angst und Entsetzen, tiefe Enttäuschung, große Trauer (über die verlorene Freundschaft und die verlorene kindliche Unbekümmertheit), Verlassenheitsgefühle, Angst vor Einsamkeit etc.

Ich hoffe, dass klar geworden ist, dass hier weder mit Ablenkung noch mit Beschwichtigung etwas zu gewinnen ist. Das Kind braucht angemessene Entwicklungsbegleitung, die sein Denken positiv würdigt und daraus etwas Gutes entstehen lässt.

Das Kind braucht auch Strategien, die geeignet sind,

1. einen (oder mehrere) „richtige" Freundinnen und Freunde zu finden,
2. sein Konzept von Freundschaft so zu differenzieren, dass es wohl die „richtige" Freundschaft gibt, aber auch den Wert vieler „Teil-Freundschaften": ein Freund zum Fußballspielen, ein paar Kumpels zum Hüttenbauen, eine Brieffreundin im Kriegsgebiet usw.

Es wäre vermutlich gut für Svens Gefühle und seine soziale Zufriedenheit, wenn er beide Arten von Freundschaft gleichermaßen wertschätzen und genießen könnte.

Hier in diesem Beispiel hat das frühe, Konzepte bildende Nachdenken zu belastenden Gefühlen geführt. Intensives, Konzepte bildendes Nachdenken kann aber auch freudig und lustvoll geschehen. Es kann

Foto: Bärbel Miklautz

Gefühle der Begeisterung und Befriedigung, den so genannten Flow, auslösen, wie es das folgende Beispiel zeigt.

ABSTRAKTES DENKEN ALS EIGENER WERT

Im Jahre 2001 konnte ich die Erfahrung machen, wie es ist, wenn eine Gruppe von sieben hoch und weit überdurchschnittlich begabten Vorschulkindern (4;8 bis 5;6 Jahre alt) sich konzentriert gemeinsam mit abstrakten Fragen befasst.

Die Kinder der Spiel- und Lerngruppe, die ich leiten durfte, kannten sich bis auf zwei Ausnahmen nicht. Fast alle hatten schon einen Ganztags-Kindergarten-Tag hinter sich, als wir uns zum ersten Mal trafen. Es gab kein Material, abgesehen von dem, was ich mitbrachte.
Zum ersten Termin brachte ich rohe und gekochte Hühnereier mit, die die Kinder untersuchten. Diese Hühnereier, ein paar Schälchen aus Glas, ein bisschen Wasser, Stifte, weiße Papierblätter sowie zwei alte Filme von Peter Lustig reichten, um uns 8 Wochen lang gemeinsam zum Nachdenken zu bringen.
Es ging im Kern darum, genau zu beobachten, die Beobachtungen zu beschreiben, daraus sinnvolle Schlussfolgerungen zu ziehen und die Schlussfolgerungen auf dem Papier zu dokumentieren. Also, es ging darum, Forschungsarbeit zu leisten. Für die Kinder war es echte, wenn auch von mir angeleitete Forschungsarbeit.

Sie erarbeiteten sich zum Beispiel – in einem über Wochen gehenden Beobachtungsprozess und mit viel Nachdenken – die Erkenntnis, dass das Hühnerei mit zunehmendem Alter anfängt, sich im Wasser vom Boden der Schale zu erheben und im Wasser zu schweben. Nur die Erklärung des Phänomens fiel nicht so einfach. Die Kinder mussten all ihr Wissen kombinieren und ihre „kleinen grauen Zellen“ über längere Zeit auf Hochtouren bringen, um auf eine befriedigende Lösung zu kommen. Aber es gelang. Die geistige Anstrengung an sich – in einer Gruppe ähnlich motivierter Kinder – war für sie genügend Anreiz, dass alle (!) Kinder ihre Eltern gefragt haben, warum das nicht jeden Tag sein könnte.
Bemerkenswert war auch, dass die Kinder keine Pause machen wollten. Sie haben sich dafür entschieden, durchzuarbeiten. Hier ist die Funktionslust des Gehirns im Spiel.

Genauso wie das unbändige Toben oder das unablässige Klettern (auf alles) mancher Kinder sind hier das unbändige Wissenaufnehmen und das unbändige Denkvergnügen zu beobachten. Wahrscheinlich läuft im Prinzip bei diesen Kindern hirnphysiologisch dasselbe ab wie beim Glücksgefühl des Forschers, das Csikszentmihalyi als Flow beschreibt.

Hoch begabte Kinder fühlen anders, weil sie anders denken – und sie denken anders, weil sie anders fühlen.

WAS KÖNNEN WIR IM KINDERGARTEN TUN?

Ich denke, deutlich geworden ist, dass wir

- auf hoch begabte Kinder anders zugehen sollten,
- angemessen mit ihnen sprechen sollten,
- bei unseren Angeboten und Projekten ihren Wissensdurst und ihre Denklust berücksichtigen sollten,
- darauf achten sollten, dass sie auch Spielgefährten finden, mit denen sie sich adäquat austauschen können.

Es geht um beides: Durch mehr Verständnis und passgenauere Förderung

- die Kinder vor unnötigen negativen Gedanken und Gefühlen zu bewahren („Ich bin komisch“, „Mich versteht keiner“) und
- die Kinder aktiv zu unterstützen, immer wieder das Glück des Forschers zu erleben.

Unabhängig vom Alter des Kindes ist Hochbegabtenförderung:

1. Sich dafür aktiv interessieren und herausfinden: Mit welchen Fragen, Problemen, Themen und Widersprüchen beschäftigt sich das Kind (geistig und zugleich emotional)? Was will es lernen?
2. Unterstützen: Das Kind in seinen selbst bestimmten Lernprozessen angemessen und aktiv unterstützen, es begleiten, Impulse geben und herausfordern.

HANNA VOCK
Hanna Vock hat 10 Jahre in einem Kindergarten gearbeitet.
Sie ist Erzieherin, Pädagogin M.A. und Soziologin M.A.
Gründerin und Leiterin des IHVO.
hannavock@gmx.de

DOPPELT FREMD

HOCHBEGABTE MIGRANTENKINDER UNTER BESONDEREM LEIDENSDRUCK IHRER ANDERSARTIGKEIT

„Ich will nicht mehr ich sein! Keiner liebt mich! Nur du, Mami und Papa! Alle Kinder in der Schule hassen mich! Auch die Lehrer! Morgen will ich in einem anderen Leib aufwachen und wissen, dass dieser Alptraum zu Ende ist!“ So klagte eines Abends ein neunjähriges hochbegabtes Migrantenkind, ein Viertklässler, nach einer Stresssituation in der Schule. Das ist ein wahrer, durchaus nicht untypischer Fall: ein hochbegabtes Migrantenkind im Grundschulalter in Deutschland.

„Wer bin ich?“ und „Wie bin ich?“. Mit diesen Fragen setzen sich die hochbegabten Kinder mit Migrationshintergrund oft auseinander. Haben sie unabhängig von ihrer Herkunft lediglich Probleme, die typisch sind für Hochbegabte? Oder steht diese Gruppe unter einem besonders hohen sozialen und psychischen Druck? Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule nicht als hochbegabt erkannt werden? In der Fachliteratur wird das Thema „Spezifische Probleme der Identifizierung der hochbegabten Kinder mit Migrationshintergrund“ nicht ausreichend behandelt.

WIE SEHEN DIE CHANCEN DER KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND AUS?

Dursun Tan schreibt in seinem Artikel „Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche“: „In der Begabungsforschung wird davon ausgegangen, dass unter allen Bevölkerungsgruppen mit einer statistischen Wahrscheinlichkeit von 2,5-5 % ‚hoch Begabte’ und bis zu 10 % ‚weit überdurchschnittlich Begabte’ existieren. Es ist davon auszugehen, dass sich in deutschen Schulen unter den ca. 1,8 Millionen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 90.000 besonders Begabte bzw. 180.000 weit überdurchschnittlich Begabte befinden. Doch längst nicht alle werden als solche erkannt.“ (Tan, 2005, S. 7)

Welche Probleme können bei der Begabungsdiagnostik von hochbegabten Migrantenkindern vorkommen?

Nehmen wir eine Checkliste, die das niedersächsische Kultusministerium in seiner Broschüre „Hochbegabung erkennen und fördern“ für Fachkräfte vorschlägt. Anhand der Checkliste sollen diese beurteilen können, ob dieses oder jenes Kind bestimmte, für Hochbegabte typische Fähigkeiten und Eigenschaften hat („Hochbegabung erkennen und fördern“, S. 12). Diese Methode hat aber ihre Vor- und Nachteile, die in der Broschüre beschrieben werden.

Vorteile:
- setzt früh in der Entwicklung an
- sehr leichte Anwendbarkeit
- aussagefähig für den Lernprozess, auch für Erzieher/innen und Lehrkräfte
- Rückgriff auf Erfahrungen von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften
- umfassender und lebensnäher als Testaufgaben

Als Nachteile werden genannt:
- Fragen basieren auf Erfahrungswerten und erheben keinen wissenschaftlichen Anspruch, Ergebnisse sind nicht empirisch gesichert
- Risiko der Typisierung und Fehlidentifikation
- nicht „trennscharf“, d. h. keine zuverlässige Differenzierung

Obwohl die Checkliste sehr bequem ist, die Fähigkeiten und Eigenschaften besonders begabter Kinder aufzählt und zu jedem genannten Punkt konfliktträchtige Handlungsfolgen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten beschreibt, existiert ein Risiko der Fehlidentifikation hochbegabter Migrantenkinder.

Nehmen wir (in der folgenden Aufstellung) die ersten fünf und die letzten zwei typischen Fähigkeiten und Eigenschaften der besonders begabten Kinder, die auf der Checkliste geschildert werden und wenden sie bei Migrantenkindern mit Defiziten in den Sprachkenntnissen an:
- Hohe Informationsrate, gutes Gedächtnis
- Hervorragendes Verständnis für Probleme und Sachverhalte
- Breites Interessenspektrum
- Hohes Sprachniveau
- Fähigkeit zu originellen Lösungen und Ideen
- Ausgeprägter Sinn für Humor, Situationskomik und Ironie
- Ausgeprägte Fähigkeit, ökologische und psychosoziale Probleme zu erfassen und zu überdenken

Es ist sehr wahrscheinlich, dass eine Lehrerin/ein Lehrer nur negative Einschätzungen bei allen Punkten, insbesondere beim Punkt „Hohes Sprachniveau“ benennt. Ohne ein bestimmtes Sprachniveau kann das Kind seine intellektuellen Fähigkeiten nicht deutlich machen und die Lehrerin/der Lehrer kann dann seine Intelligenz nicht erkennen. Dies betrifft aber 7 von 10 der genannten Aspekte! Die Wahrscheinlichkeit, eine Begabung nicht zu erkennen, beträgt demnach 70 %. Auch die drei übrigen Eigenschaften können eher eine negative als eine positive Rolle spielen. Hohe Sensibilität und das Gefühl des Andersseins können als Nachteil angesehen werden. Und das starke Bedürfnis nach Übereinstimmung von Sollen und Tun (ethischer Rigorismus), nach Gerechtigkeit sowie hohe moralische Ansprüche des Kindes an sich selbst, aber auch an andere, können zu Konflikten mit Gleichaltrigen führen.

Sehr wahrscheinlich treten in der Schule zahlreiche konfliktträchtige Handlungsfolgen hervor:
1. Langeweile, Ungeduld beim Warten auf langsamer Lernende und Stören (wegen der Unterforderung im regulären Unterricht)
2. Abneigung gegen Wiederholungen verstandener Konzepte; oberflächliche Beziehungen zu weniger befähigten Mitschülerinnen/Mitschülern
3. Schwierigkeiten gegenüber gruppenkonformen Aufgaben
4. Dominanz im (Unterrichts-)Gespräch; Beharren auf Inhalten, die von anderen als „nicht zum Thema gehörend“ bzw. als hochfahrend wahrgenommen werden
5. Schwierigkeiten bei starrem Konfor-

Evangelische Akademie Loccum: Ein hochbegabtes Migrantenkind präsentiert sein Modell: ein Welthaus - Haus der Freundschaft

mitätszwang; Widerstand bei autoritären Anweisungen; Gefahr der Verweigerung und Rebellion

6. Große Verletzlichkeit gegenüber der Kritik anderer
7. Selbstisolierung; Gefühl, nicht akzeptiert zu werden; Absinken des Selbstwertgefühls
8. Frustration infolge geringer Übereinstimmung von Ich und Umwelt; Intoleranz, mangelndes Verständnis seitens der Mitschüler/innen, Zurückweisung
9. Ironie als Mittel andere zu attackieren; Beeinträchtigung zwischenmenschlicher Beziehungen
10. Fehlende Möglichkeiten zum konstruktiven Gebrauch der eigenen Fähigkeiten; Umschlagen in Dominanz und Selbstüberschätzung

Es dürfte kein Wunder sein, wenn die Lehrerin/der Lehrer in diesem Fall alles andere als Hochbegabung vermuten würde. Zu Vergleichszwecken passt hier das Bild eines Eisbergs gut: Die konfliktträchtigen Handlungsfolgen bilden den sichtbaren Gipfel, während alle besten Eigenschaften des begabten Kindes unsichtbar unter dem Wasser bleiben.

Bei der Anwendung diagnostischer Methoden auf hochbegabte Migrantenkinder muss man deren Sprachniveau berücksichtigen und darf Defizite der Sprachkenntnisse nicht mit Sprachdefizit verwechseln! Die Fehlidentifikation kann dann auftreten, wenn man allgemeine, dafür vorgesehene diagnostische Methoden ohne weitere Überlegungen auf diese Gruppe der Schüler/innen anwendet. In der Schule gibt es aber Tausende Migrantenkinder, die nicht in Deutschland geboren wurden oder die aus Familien stammen, in denen kein oder wenig oder unkorrektes Deutsch gesprochen wird oder die aus anderen Gründen schlechte Deutschkenntnisse haben!

Auch ein psychologischer Test birgt für ein hochbegabtes Migrantenkind zusätzliche Hindernisse. Man stelle sich vor, eine Familie lebt seit zwei Jahren in Großbritannien und das siebenjährige Kind macht dort einen IQ-Test in englischer Sprache. Das Ergebnis wäre für die zukünftige Schullaufbahn richtungsweisend.
Sie als Eltern müssen entscheiden: Würden Sie ihr Kind testen lassen? Erstens sollte das Kind zumindest die Testaufgaben richtig verstehen, nicht wahr? Zweitens könnte ein IQ-Test sprachgebundene Aufgaben enthalten, z. B. „Synonyme finden“ usw.
Es ist klar, dass ein Migrantenkind die besten Ergebnisse in seiner Muttersprache zeigen wird und es ist unnötig zu erklären, dass es ungerecht ist, die gleichen Anforderungen an ein Migrantenkind (falls beide Elternteile nichtdeutscher Herkunft sind) zu stellen, die auch an ein deutsches Kind gestellt wurden. Obwohl die Statistik zeigt, dass der Prozentsatz der Kinder mit Migrationshintergrund immer höher wird, testen Fachleute in Deutschland die Kinder nicht in mehreren Sprachen und nehmen auch nicht die Hilfe eines unabhängigen Dolmetschers in Anspruch.

WO KÖNNEN WEITERE GEFAHREN DER FEHLDIAGNOSE BEI HOCHBEGABTEN MIGRANTENKINDERN LIEGEN?

Die Fachliteratur über Hochbegabung enthält Hinweise, wonach viele Verhaltensauffälligkeiten, der nicht geförderten hochbegabten Grundschulkinder, mit dem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität (ADHS) bzw. ohne Hyperaktivität (ADS) verwechselt werden. Die Psychologen Christa Rüssmann-Stöhr und Hagen Seibt schreiben in ihrem Buch „Mit intelligenten Kindern intelligent umgehen“ Folgendes: „ADS bzw. ADHS ist eine sehr schwer zu diagnostizierende Störung. Die zu beobachtenden Syndrome bei ADS sind denen bei vorliegender

Hochbegabung zum Verwechseln ähnlich: In beiden Fällen sind die Kinder verhaltensauffällig. Sie sind schwierig, nicht angepasst und nicht pflegeleicht. Sie halten sich nicht an Vorgaben und von außen vorgegebene Regeln. Sie sind unaufmerksam, lassen sich ablenken. Sie vergessen Alltägliches, sie bringen Angefangenes nicht zu Ende. Viele lerngestörte, lernunwillige Kinder werden fälschlich unter ADS subsumiert.“ (Rüssmann-Stöhr & Seibt, 2006, S. 88)

Wenn das für deutsche Kinder gilt, ist es unnötig zu sagen, dass die Gefahr für die Migrantenkinder der ersten Generation, so identifiziert zu werden, sehr groß ist. Es gibt jedoch Hinweise, die Nichtspezialisten helfen, ADS- oder ADHS-Syndrome auszuschließen: „Man muss schon sehr genau hinsehen: Aufmerksamkeitsgestörte Kinder schwanken sehr in ihren Leistungen – hochbegabte sind erheblich stabiler in ihren Leistungen, wenn, ja wenn die Aufgabe herausfordernd genug ist. Aufmerksamkeitsgestörte Kinder sind bei vielen Aktivitäten unaufmerksam – hochbegabte nur bei monotonen, langweiligen, aufgezwungenen Aufgaben. Bei selbst gewählten Tätigkeiten dagegen sind sie höchst aufmerksam und ausdauernd.“ (Rüssmann-Stöhr & Seibt, 2006, S. 88)

Und was ist mit den 90.000 hochbegabten Migrantenkindern und Jugendlichen, deren Vorhandensein die Begabungsforschung vermutet? Sind alle gefunden und gefördert, oder wurde ihr Verhalten als pathologisch betrachtet und wurden sie womöglich in die Sonder- oder Hauptschulen geschickt? Und was könnten diese Kinder und ihre Eltern dagegen tun?
Die Vermutung, dass eine besondere Begabung besteht, soll zu systematischen Beobachtungen und Untersuchungen führen. Dies gilt ebenso, wenn eine Diskrepanz zwischen dem vermuteten intellektuellen Potenzial und der Schulleistung des Kindes festgestellt wird.
Da der Prozentsatz besonders begabter Migrantenkinder mit normalen oder schwachen Schulleistungen hoch ist, sollten sich Bezugspersonen durch entsprechende Beobachtungen und Untersuchungen zusätzlich vergewissern. In diesem Fall ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern nötig. Dabei ist wichtig, den Einfluss des sozialen Umfelds, der sozio-emotionalen Faktoren und der Motivation zu berücksichtigen.

Es sind bestimmte Maßnahmen erforderlich, um die Lage der „Praktiker“ zu erleichtern, die sich mit hochbegabten Kindern, darunter Migrantenkinder, beschäftigen. Wichtig ist, dass wissenschaftliche Ergebnisse ihren Weg schneller in die praktische Anwendung finden. Es fehlt an Ratgebern für Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern mit praktischen Anweisungen, was man konkret mit hochbegabten Kindern tun sollte. Also ist es erforderlich, mehr (populär-)wissenschaftliche Werke zum Thema „Hochbegabung“ zu veröffentlichen.
Weil die Fehlidentifikation aufgrund der Unwissenheit von Lehrerinnen/Lehrern nicht auszuschließen ist und immer wieder vorkommen kann, sollten Fortbildungsmaßnahmen und Beratungsangebote für Fachkräfte (insbesondere für die Lehrkräfte der Grundschulen) umfassend und regelmäßig stattfinden.
Es besteht ein dringender Bedarf nach einer deutlichen differentiellen Diagnostik für hochbegabte Migrantenkinder mit Hilfe von Psychologinnen/Psychologen und Ärztinnen/Ärzten. Wichtig wäre zudem, dass das pädagogische und psychologische Personal die Herkunftssprache der jeweiligen Kinder beherrscht. In diesem Zusammenhang ist auch interkulturelle Kompetenz der Erzieher/innen, der Lehrkräfte, der Mitarbeiter/innen in der außerschulischen Betreuung und überall in pädagogischen Arbeitsfeldern erforderlich.

Eigentlich sind diese Spezialistinnen/Spezialisten berufen, fachgerecht zu arbeiten, um die hochbegabten Kinder und darunter die Kinder mit Migrationshintergrund zu identifizieren, deren Fähigkeiten zu fördern, mögliche Probleme lösen zu helfen und gleichzeitig die Eltern mit Sachkenntnis zu beraten. Mittlerweile zeigt die Praxis, dass die Eltern der hochbegabten Kinder als direkt betroffene Personen in der Regel besser informiert sind.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Artikel sollte gezeigt werden, wie groß die Wahrscheinlichkeit für hochbegabte Migrantenkinder ist, nicht erkannt und anerkannt zu werden. Das große Potenzial von hochbegabten Kindern mit Migrationshintergrund sollte mit Sachkenntnis für das zukünftige Wohl Deutschlands (und Europas im Allgemeinen) genutzt werden.
Wenn es uns gelingt, die Aufmerksamkeit der Spezialistinnen/Spezialisten und der Öffentlichkeit auf diese Probleme und – im wahrsten Sinne des Wortes – auf das Schicksal dieser großen Gruppe von Kindern zu lenken, dann haben wir unser Ziel erreicht.

LITERATURLISTE:

- Hochbegabung erkennen und fördern. Niedersächsisches Kultusministerium, 2006. http://www.mk.niedersachsen.de
- Rüssmann-Stöhr, Chr. & Seibt, H. Mit intelligenten Kindern intelligent umgehen. Ein Ratgeber. Selbstverlag: Bochum, 2006.
- Tan, D. Im Schatten des defizitären Blickes: Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 2005, N. 3, S. 7.

DR. LILIANA DUBOVAYA
DGhK e.V., Regionalverein Hannover e.V.
Beraterin
d.liliana@web.de

WENN KINDER PHILOSOPHIEREN

DAS INSTITUT FÜR KINDERPHILOSOPHIE STELLT SICH VOR

„Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenenalter verloren geht." (Karl Jaspers)

Welche Mutter, welcher Vater erinnert sich nicht an Äußerungen von Kindern, in denen ein tiefes Interesse für umfassende Ideen zum Vorschein kommt? „Wie kann man sicher sein, dass alles kein Traum ist?", „Warum denken Menschen?", „Was ist Zeit?". Jeder, der sich mit Kindern und Jugendlichen intensiver befasst, weiß, dass Kinder nahezu unerschöpflich im Fragestellen sind. Kinder sind von Natur aus neugierig, sie wundern sich über Phänomene, die Erwachsenen selbstverständlich erscheinen.
Der Ausgangspunkt des Philosophierens ist das Fragen, das Wundern und das Staunen. Die Verwunderung, die Verwirrung und das Herumrätseln über Dinge sind uns weitgehend verloren gegangen. Kinder haben dieses Verwundertsein noch. Sie stoßen ununterbrochen auf etwas, das sie in Erstaunen versetzt. Sie wundern sich nicht nur über sich und ihren Körper (Warum ein Arm einschlafen kann? Warum Zähne ausfallen können?), sie wundern sich auch über die Welt.
Philosophieren mit Kindern hat die Aufgabe, bei ihrem Wissensdurst anzusetzen und sie zum Fragen und Hinterfragen zu ermutigen. Kinder und Jugendliche werden dadurch in ihrem Prozess des Entdeckens und selbstständigen Denkens unterstützt.

Europaweit spielt das Institut für Kinderphilosophie, das 1985 gegründet wurde, eine Vorreiterrolle. Ziel war es, den neuen Forschungszweig „Kinderphilosophie" zu fördern, das heißt, ihn praktisch und theoretisch weiterzuentwickeln. Seit damals wird an österreichischen Schulen mit Kindern und Jugendlichen philosophiert. Dabei geht es nicht um das Reproduzieren von Faktenwissen, sondern darum, die Mobilität des Denkens zu fördern. Die Kinder werden dazu angeregt, ihre Meinungen zu begründen und ermutigt, Fragen aufzuwerfen, gemeinsam zu reflektieren und so ihre Wahrnehmung zu schärfen.

WAS IST KINDERPHILOSOPHIE?

Kinder und Jugendliche erleben im Dialog, wie sie philosophische Gedanken selbst entwickeln können. Sie haben Freude daran, Dinge selbst zu entdecken, eigene Lösungen und Antworten zu finden. Das Philosophieren hilft ihnen, Probleme zu erkennen, sich Urteile zu bilden und diese auch zu artikulieren und wiederum zu überprüfen. Es ist ein Prozess, der eine „community of inquiry" (Forschergemeinschaft) entstehen lässt. Durch den Gruppenkontakt und das Gespräch lernen sie Problemverständnis, Urteils- und Artikulationsfähigkeit und nicht zuletzt Toleranz anderen Meinungen gegenüber.
Eine interessante wissenschaftliche Entdeckung: Der Vergleich der Kinder, die an solchen Philosophiekursen teilnahmen, mit einer Kontrollgruppe, die diesen Unterricht nicht hatte, ließ erstaunliche Unterschiede erkennen. Die Ergebnisse waren beeindruckend: Nicht nur, dass die Kinder im Rechnen und Lesen bessere Resultate erzielten, sie zeigten sich auch durch das Behandeln ethischer Fragestellungen in ihrem Verhalten toleranter und offener als die Kinder der Kontrollgruppe.

WOZU KINDERPHILOSOPHIE?

Da Kinder auf der Suche nach Ganzheit, Vollkommenheit und Verständnis sind, bietet die Philosophie einen Gegenpol zu Spezialisierung und zum Detailwissen der Schulfächer. Beim Ansteuern der grundlegenden Lernziele

- Verbesserung der Sprach- und Denkentwicklung
- Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung
- Entfaltung der Kreativität

liegt die Betonung auf:

- der Entwicklung des eigenständigen Denkens: Gerade in einer Zeit, in der traditionelle Werte neu überdacht und teilweise

aufgehoben werden bzw. Strukturen und Normen sich ständig ändern, ist es wichtig, junge Menschen zum Selbstdenken zu ermutigen und ihr Urteilsvermögen zu fördern, sodass sie offen für neue Ideen und Lösungswege sein können, ohne dadurch völlig verunsichert zu werden.

- Konfliktlösungshilfe: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen, Konzeptionen und Lebensformen hilft nicht nur Gewalt und Aggressionen zu verringern, sondern bietet auch Konfliktlösungen an.

- Orientierungshilfe: Das Philosophieren über ethische Fragen bietet eine solche. Anhand von Gedankenexperimenten kann man überlegen, wie man Handlungen setzt. Gemeinsam findet darüber eine Reflexion statt.

- der Steigerung des Selbstwertgefühls: Es wird Kindern bewusst, dass ihre Gedanken wertvoll sind, und auch so manche „schlechte Schülerin"/so mancher „schlechte Schüler" erfährt, dass sie/er interessante, manches Mal einzigartige Gedanken hat.

- der Förderung der Toleranz: Das Philosophieren mit Kindern vermittelt einige Fähigkeiten, die in einer Welt, die mehr und mehr von einer gegenseitigen Abhängigkeit gekennzeichnet ist, unerlässlich sind. Solche für internationale und interkulturelle Beziehungen wichtigen Fähigkeiten sind:

  - Achtung und Respekt vor Leistungen und Ansichten anders Denkender,
  - Konflikte als Mittel zu erkennen, um neue Erfahrungen zu machen und so zu einem größeren Verständnis zu gelangen,
  - Alternativen zu finden, kritisch und kreativ zu denken,
  - Mut zur Selbstkorrektur zu haben.

Philosophieren mit Kindern kann damit die ideale Rahmenbedingung sein, um intersubjektive Erfahrung und Verständnis für die komplexe, kulturelle Pluralität auszuarbeiten. Dabei geht es weniger darum, zu einem Konsens zu finden, als vielmehr ein gegenseitiges Verständnis zu erlangen.

Weiters bereitet das Philosophieren junge Menschen auf die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit vor und hilft ihnen, sich einer Welt, in der sich die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Werte in einem ständigen Wandel befinden, kritisch und verantwortungsbewusst zu stellen und deren Anforderungen in Interaktion zu bewältigen. Die gesellschaftliche Relevanz der Kinderphilosophie liegt folglich darin, dass die Kinder zu selbstständigen, denkenden und mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die kritikfähig sind und die aktiv zur Erhaltung des Friedens und der Demokratie beitragen.

Die Fähigkeiten für das Gelingen eines friedlichen Zusammenlebens zu entwickeln, ist jedoch nur möglich, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Dazu gehören die Entwicklung einer Gesprächskultur und die Fähigkeit zur Toleranz. Doch weder die Fähigkeit zum Dialog, noch die Fähigkeit zur Toleranz entwickeln sich von einem Tag auf den anderen. Es ist ein Entwicklungsprozess, der auf allen Stufen des Bildungssystems eine Rolle spielen muss.

DAS INSTITUT FÜR KINDERPHILOSOPHIE

Das Institut für Kinderphilosophie ist die erste derartige Einrichtung in Europa und die einzige im deutschen Sprachraum. Arbeitsschwerpunkte sind:

Wenn eine Frage kommt, rast sie wie ein Pfeil durch mein Gehirn.

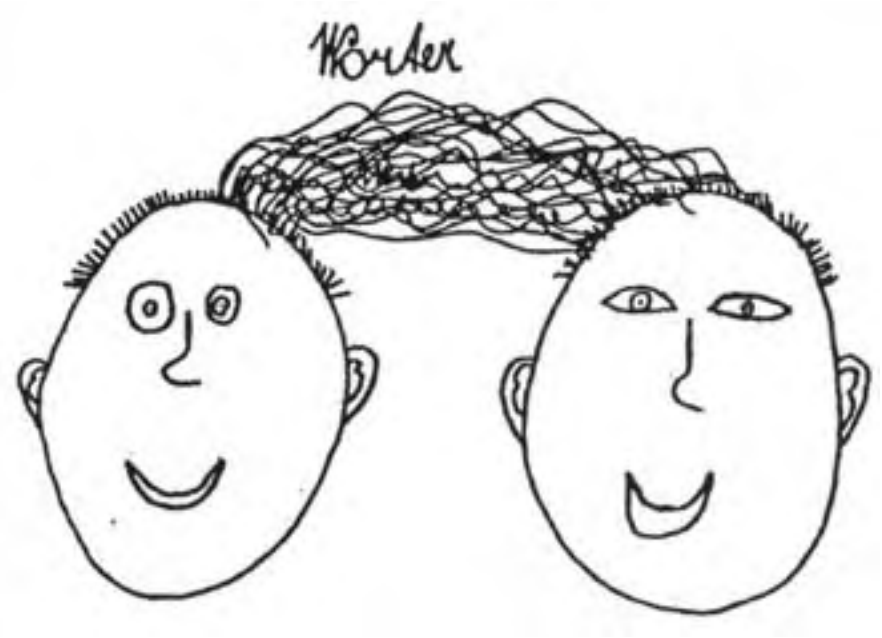
Birgit, 10 Jahre

- Forschung: Das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten im Bereich der Grundlagenforschung zur Kinderphilosophie, Untersuchungen zur Denk- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen wie auch zu den Themen Kindheit, Kinderrechte, Gewalt- und Suchtprävention. Darüber hinaus werden Schulversuche wissenschaftlich betreut. Tagungen und Kongresse bieten eine wertvolle Möglichkeit zum internationalen Gedankenaustausch.

- Erstellung und Erarbeitung von Arbeitsunterlagen: In enger Zusammenarbeit mit Verlagen entwickelt das Institut für Kinderphilosophie Kinderbücher und Lehrmaterialien.

- Bildung und Weiterbildung: Allen Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen, wird der Zugang zu einem kontinuierlichen Seminar-, Kurs- und Veranstaltungsbetrieb ermöglicht.

- Philosophische Beratungsstelle: Das Institut für Kinderphilosophie steht Kindern, Jugendlichen, Eltern, Leh-



… dass diese Menschen am Bild ihre Gedanken durch das Philosophieren austauschen und dadurch lernen.

Lukas, 10 Jahre

rerinnen und Lehrern, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie allen pädagogischen Einrichtungen zur Verfügung.

- Informations- und Dokumentationsstelle: Das Institut für Kinderphilosophie archiviert und dokumentiert wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Kinderphilosophie und erweitert ständig seine bereits umfangreiche Fachbibliothek und Videothek.

- Internationale Zusammenarbeit: Das Institut arbeitet mit zahlreichen Universitäten und anderen pädagogischen Einrichtungen zusammen und ist Partner mehrerer EU-Projekte. Diese bekommen im erweiterten Europa einen immer höheren Stellenwert und ermöglichen einen intensiveren wissenschaftlichen Austausch.

- „Info-Kinderphilosophie“: Vierteljährlich erscheint die Zeitschrift „Info- Kinderphilosophie“.

ANKÜNDIGUNG DES INTERNATIONALEN KONGRESSES „PHILOSOPHIE DER INTERKULTURALITÄT“ VOM 16. BIS 19. OKTOBER 2008 AN DER KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ

Die Transformation der Weltgesellschaften im Prozess der Globalisierung hat eine Flut von neuen Problemen und Fragen hervorgebracht. Die Bewältigung interkultureller Probleme ist nicht nur eine Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Minderheiten. Interkulturelles Denken, Handeln und die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog sind grundlegend für das Zurechtfinden in einer globalisierten Welt.
Die sozial-kommunikative Vermittlung zwischen Ethnien und Kulturen hat nicht nur nationalistische Bewegungen hervorgebracht, sondern auch die Forderung nach Multikulturalität. Dieser Kongress gibt dieser Forderung einen neuen Akzent: Interkulturalität.

Es steht außer Zweifel, dass die Philosophie und die interdisziplinären Forschungsergebnisse der letzten Jahre offen gelegt haben, dass die Korrespondenz zwischen Interkulturalität einerseits und der Vielfalt der ethnischen Identitäten andererseits zu einer bereichernden Steigerung der allgemeinen Sensibilität und der Differenzierung der Wertemuster führen. Davon profitieren alle Kulturen. Trotzdem ist aber auch unbestritten, dass wir weit davon entfernt sind, alle Problemfelder bewältigt zu haben. Hier stehen wir noch vor immensen Aufgaben.

Der Kongress 2008 setzt sich das Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen dafür auszuloten, unter welchen Voraussetzungen und mittels welcher Konzepte, Modelle, Theorien, Methoden und Strategien die Fruchtbarkeit der philosophischen Rekonstruktion, Interpretation, Überprüfung der eventuellen Harmonisierung und Interkulturalität und ethnischen Identitätenvielfalt erreicht werden bzw. sich ändern kann. Dies bedeutet, sich großen Herausforderungen zu stellen, insbesondere auch bezüglich der so wichtigen Erneuerung in den Beziehungen zwischen Interkulturalität, ethnischen Identitäten, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität.
Im Bildungsbereich spiegelt sich das in der Wandlung der Bildungspläne. Gerade hier hat sich der Kongress das Ziel gesetzt, die immer intensiveren, kritischen Debatten – insbesondere in Europa – um die Bedeutung von „Bildungsplänen“ aufzugreifen und neue Konzepte zu generieren, bei denen die klassischen Konzepte des lebenslangen Lernens mit den immer wichtiger werdenden Konzepten der intergenerativen Beziehungen vernetzt werden.

Anliegen des Kongresses ist es, den interkulturellen und interdisziplinären Dialog und den Austausch zwischen den verschiedenen philosophischen Ansätzen und Theorien im Kontext der heutigen Welt zu fördern. Neueste Forschungsergebnisse und praxisorientierte Projekte, u. a. das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, zum Themenbereich Interkulturalität und ethnische Identitäten werden vorgestellt und neu beleuchtet, Referate und Workshops angeboten und Arbeitsgruppen zu spezifischen Themen gebildet.
Der Kongress „Philosophie der Interkulturalität“ setzt sich in seiner konzeptionellen Ausrichtung das Ziel, ausgewiesene Persönlichkeiten und Expertinnen/Experten einzuladen, um neue Einsichten sowohl für multi-

kulturelle Orientierung als auch für funktionierende pädagogische Zielsetzungen gewinnen zu können.

Die Themen des Kongresses umfassen u. a. folgende Bereiche:

- Interkultureller Dialog
- Transkulturalität und Transdisziplinarität
- Pluralistische Dimensionen der Kinderphilosophie
- Kultur, Integration und Erziehung
- Citizenship und Demokratie
- Lebenslanges Lernen
- Das Spiel als Kulturtechnik

Institut für Kinderphilosophie
Schönaugasse 3
A-8010 Graz
Tel./Fax: +43 (0)316/811513
E-Mail: kinderphilosophie@aon.at
Homepage: www.kinderphilosophie.at

MAG.DR.DR.HC. DANIELA G. CAMHY
DONJA NOORMOFIDI
Institut für Kinderphilosophie
kinderphilosophie@aon.at

Foto: Barbel Miklautz

STATEMENT

Wie siehst Du Hochbegabung, was wünschst Du Dir, wie hättest Du es gerne?

- Ich fühle mich glücklich, dass ich vorarbeiten darf.
- Ich möchte gerne mit anderen Begabten sprechen.
- Ich hätte gerne ein Labor in meinem Zimmer.
- Die Lehrer sollen im Unterricht besser erklären. Und auch mit Spaß! Dass die Lehrer Respekt vor den Schülern haben und z. B. sagen: „Ja, es kann so sein, nur es ist anders“, und nicht gleich: „Nein, nein, nein!“.
- Die anderen spielen irgendwie nicht mit mir, ich hätte gern Kinder, die so mit mir spielen und mehr so sind wie ich, und dass auch mehr Spaß dabei ist.

Wie bist Du denn?

- Das kann ich nicht sagen, aber andere sagen, dass ich öfters gute Lösungen habe und nicht müde bin. Ich könnte eigentlich immer weitermachen, wenn nur Spaß dabei ist. Spaß ist das Einzige, was ich gern habe beim Lernen.

Kann man immer Spaß haben?

- Ja, man muss es nur wollen, und ich will es ja. Man muss eigentlich immer mit Mathe spielen, z. B. auf dem Computer mit Mathe spielen, das will ich unbedingt machen.

Géraldine, 9 Jahre

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH

EIN ÜBERBLICK

Dem Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ wurde in den letzten Jahren in europäischen Staaten wie Großbritannien, Deutschland, der Schweiz, Slowenien und Ungarn zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt. Auch in Österreich wurden zahlreiche Initiativen zur Weiterentwicklung der Begabtenförderung und Begabungsforschung gesetzt.

Seit 1974 besteht für hoch begabte Schüler/innen die Möglichkeit zum Überspringen von Schulstufen (Schulunterrichtsgesetz SchUG § 26). War dies jedoch zunächst nur innerhalb einer Schulart möglich, ist seit September 2006 das Überspringen auch an so genannten „Nahtstellen“ möglich (SchUG § 26a), also z. B. von der 3. Klasse Volksschule in die 1. Klasse Gymnasium. Insgesamt kann im Laufe einer Schulzeit bei entsprechender Eignung dreimal eine Schulstufe übersprungen werden, wobei die allgemeine Schulpflicht von neun Jahren erfüllt werden muss (SchUG § 26, Abs. 3).

Ebenfalls im September 2006 wurden die gesetzlichen Bestimmungen zur frühzeitigen Einschulung den Bedürfnissen hoch begabter Kinder angenähert. Der Dispenszeitraum für nicht schulpflichtige Kinder wurde ausgedehnt. Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung können demnach bereits eingeschult werden, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden werden (Schulpflichtgesetz SchPflG § 7).

Seit der Novellierung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG § 6, Abs. 4) im Jahre 1988 können „in den Lehrplänen auch weitere Unterrichtsgegenstände als Freigegenstände (auch Freigegenstände für besonders begabte und interessierte Schüler mit entsprechenden Anforderungen) und unverbindliche Übungen sowie ein Förderunterricht vorgesehen werden.“

1998 wurde der § 45 des Schulunterrichtsgesetzes, der die Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht „aus wichtigen Gründen“ durch den Klassenvorstand bzw. die Schulleitung erteilt, in einem Erlass des Bundesministeriums (BMUK-GZ 10.060/16-I/4b/98) im Sinne der Begabtenförderung ausgelegt. So gilt nun der Besuch von Universitätskursen durch besonders begabte Schüler/innen als ein wichtiger Grund für das Fernbleiben von der Schule. Damit wurde das Begabtenförderprojekt „Schüler/innen an die Unis“ ermöglicht.

2005 verpflichtete der Erlass „Besser Fördern“ die Schulen, ein standortspezifisches Förderkonzept zu erstellen. (Der Erlass wurde bereits in Heft 17 ausführlich erläutert.) Im Juni 2007 erließ das bm:ukk den Erlass „Initiative ‚25+‘: Individualisierung des Unterrichts“ und stellte die Individualisierung als didaktischen Zugang zur Förderung von Begabungen in den Mittelpunkt. „Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“[1]

1. INITIATIVEN IN DEN BUNDESLÄNDERN

Pioniere bei der Entwicklung der Begabtenförderung in Österreich waren die einzelnen Bundesländer. Ende der 1990er Jahre ernannten die jeweiligen Landes- bzw. Stadtschulratspräsidenten spezielle Referentinnen und Referenten für Begabungs- und Begabtenförderung in ihren Bundesländern, die sich in der Folge als Bundesländerkoordinatorinnen und -koordinatoren etablierten. Dies geschah nicht zuletzt auf Betreiben des 1996 im Ministerium eingerichteten Referats für Begabungs- und Begabtenförderung. Mittlerweile organisiert jedes Bundesland Sommerakademien und Talentförderkurse und bietet Lehrer/innenfortbildung und Beratung an. Eine Vernetzung der Bundesländer erfolgt formell durch die einmal jährlich stattfindende „Bundeskonferenz Begabtenförderung“, organisiert und geleitet vom Referat im bm:ukk, sowie durch die vom özbf veranstalteten Bundesländer-Workshops.[2]

Fördermaßnahmen für begabte Schüler/innen waren in Österreich lange Zeit vorwiegend auf Separation ausgerichtet. Hoch begabte bzw. hoch motivierte Schüler/innen werden dabei in Kleingruppen außerhalb des Unterrichts gemeinsam gefördert. An manchen Schulen werden Schüler/innen zwar während ihrer Unterrichtszeit gefördert, jedoch – z. B. im Drehtürmodell – zum Zweck der Förderung aus dem Klassenverband genommen. Beispiele für separative Maßnahmen sind auch die Olympiaden und Wettbewerbe, das Projekt „Schüler/innen an die Unis“ sowie die Möglichkeit des Überspringens von Schulstufen. Im Jahr 1998 wurde im Rahmen eines Schulversuchs die Sir-Karl-Popper-Schule als gymnasiale Oberstufe für hoch begabte Schüler/innen gegründet.

Allmählich setzen sich neben separativen Fördermaßnahmen zunehmend Methoden der Differenzierung und Individualisierung im Regelunterricht durch, was lernschwächeren wie begabten Kindern und Jugendlichen gleichermaßen dient. Wenn auch die gezielte Förderung der hoch begabten Schüler/innen im Unterrichtsalltag noch nicht die Regel ist, so ist dies doch ein Trend, der auf die Integration der Begabtenförderung in den täglichen Unterricht hoffen lässt.

In der Lehrer/innenfortbildung gibt es zunehmend Ansätze, die Begabtenförderung in das Bewusstsein der Lehrkräfte zu heben, so z. B. durch Lehrgänge zur Begabungs- und Begabtenförderung an den Pädagogischen Hochschulen (vormals Akademielehrgänge an Pädagogischen Instituten) und durch Diplomlehrgänge zum Specialist in Gifted Education vom European Council for High Ability (ECHA).[3] An einigen Pädagogischen Hochschulen wurde das Thema „Begabtenförderung“ in das Curriculum zur Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen aufgenommen. Vereinzelt werden an Universitäten bzw. Institutionen Forschungsarbeiten dem Thema

1 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007), Erlass „Initiative ‚25+‘“, 1.
2 Köhler (2007), Einleitung, 7-9.
3 Im Bericht des bm:ukk „Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive. 1996-2006“ findet sich eine umfassende Auflistung dieser Akademie- und ECHA-Diplom-Lehrgänge.

Foto: Bärbel Miklautz

„Begabungsentwicklung und Begabtenförderung“ gewidmet.

2. DAS ÖZBF ALS NATIONALES ZENTRUM

Im Jahr 1999 wurde das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf) gegründet, das bereits zahlreiche und weitreichende Initiativen zur Entwicklung der Begabtenförderung in Österreich gesetzt hat.

Das özbf unterstützt Schulentwicklung u. a. durch die Entwicklung von Förderprogrammen und Pilotprojekten wie ELCAD (E-Learning Computer Aided Design) oder „Schüler/innen an die Unis“. Weiters erstellte das özbf, mit Unterstützung des bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), eine Best-Practice Datenbank,[4] um Schulleitungen und Lehrpersonen bei der Entwicklung von Methoden und Maßnahmen zur Begabungs- und Begabtenförderung zu unterstützen. Der Lehrmittelpool[5] auf der Website des özbf stellt erprobte Unterrichtsmaterialien und Literatur zum Thema der Begabungs- und Begabtenförderung vor. Broschüren[6] und Handreichungen[7] tragen zur Entwicklung einer begabungsfreundlichen Lernkultur bei. Das özbf erarbeitete zudem Kriterien für begabtenfördernde Schulprofile, die dem Unterrichtsministerium vorliegen.

Zur Durchführung und Unterstützung der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung setzt das özbf – neben Referenten- und Vortragstätigkeit an Pädagogischen Hochschulen (Instituten), Universitäten und nationalen wie internationalen Tagungen – zahlreiche Initiativen:

Gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Studienkommissionen der Pädagogischen Hochschulen (PH) erarbeitete das özbf Module und Modulbausteine für den Bereich Begabtenförderung für die PHs, um die Miteinbeziehung der Begabungs- und Begabtenförderung in die Ausbildung der Lehrer/innen an Pflichtschulen zu erleichtern. Der Lehrplanentwurf beschreibt die Kompetenzen, über die eine begabungs- und begabtenfördernde Lehrperson verfügen sollte.[8] Zusätzlich wurden Curricula für Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen und für das Masterstudium an der Donau-Universität Krems erstellt.

Die internationale Expertengruppe iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education), deren Geschäftsführung das özbf 2007 übernahm, entwickelt internationale Qualitätskriterien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Module für ein Masterstudium aus Gifted Education.

Auf einer österreichweiten Direktorinnen- und Direktorentagung am özbf stellten die Direktoren der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien und des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg ihr Know-how als Experten der Begabungs- und Begabtenförderung zur Verfügung und boten den anwesenden Direktorinnen und Direktoren ihre Hilfe als *critical friends* bei der Implementierung der Begabungs- und Begabtenförderung an ihren Schulen an.

Um die Entwicklung einer begabtengerechten Didaktik auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen, baut das özbf auf die Expertise eines wissenschaftlichen Beirates aus der Schweiz und aus Deutschland sowie auf die Kooperation mit zahlreichen europäischen Universitäten, Hochschulen und Forschungsinstitutionen. Die Kooperation mit Wissenschafterinnen und Wissenschaftern aus dem In- und Ausland ermöglicht den Transfer des aktuellen Forschungsstands in die Praxis des Unterrichts sowie die Vernetzung bestehender Aktivitäten, Initiativen und Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene.

Im Auftrag des özbf bzw. in Kooperation mit dem özbf werden zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt: z. B. eine Untersuchung zur Situation der Wahrnehmung und Durchführung des Überspringens von Schulstufen und Jahrgangsklassen, eine gesamtösterreichische Evaluierung der Sommerakademien,

[4] özbf (2007), Best Practice.
[5] özbf (2007), Lehrmittelpool.
[6] Oswald & Weilguny (2005).
[7] özbf (Hrsg., 2006), Leitfaden: Vorzeitiges Einschulen, Überspringen von Schulstufen, Wechsel der Schulstufen; özbf (Hrsg., 2006), Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung; Weilguny, Friedl, Müller-Oppliger, Schmid & Stadelmann (2006).
[8] Weilguny, Friedl, Müller-Oppliger, Schmid & Stadelmann (2006).

eine Studie zu ELCAD sowie zu Checklisten zur Diagnostik hochbegabter Kinder und Jugendlicher.[9] Derzeit laufen Forschungsprojekte zum Big-fish-little-pond-Effekt an (Begabten-)Schulen sowie zur förderorientierten pädagogischen Diagnostik.[10] Das letztgenannte Projekt entspricht einem oft geäußerten Wunsch von Lehrpersonen nach Verfahren zur Identifikation lern- und entwicklungsrelevanter Merkmale.

Als Pilotprojekt erarbeitet das özbf derzeit in Zusammenarbeit mit der Universität Complutense in Madrid eine E-Learning-Plattform für Eltern (hoch) begabter Kinder mit verschiedenen Modulen zu Fragen der Begabtenförderung. Das KLIKK-Elterntraining (in Kooperation mit der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der LMU München) unterstützt Eltern (hoch) begabter Kinder in ihrer täglichen Erziehungsarbeit. Das KOMPASS-Kindertraining (ebenfalls mit der LMU München) hilft (hoch) begabten Kindern, sich selbst und andere besser verstehen zu lernen.

Das özbf informiert über das Thema „Begabungs- und Begabtenförderung“ durch verschiedene Medien, z. B. die Homepage (www.begabtenzentrum.at), „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“, über eine Fachbibliothek sowie durch Broschüren und Handreichungen. Seit 2000 führt das özbf alle zwei Jahre einen internationalen Kongress zum Thema (Hoch-)Begabung durch, jeweils zu einem bestimmten Schwerpunktthema. 2008 wird sich der Kongress „BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT? Begabte(n)förderer im Lichte vielfältiger Herausforderungen“ u. a. mit Fragen der Rollenvielfalt von Begabte(n)förderern, der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Qualitätsentwicklung an Schulen befassen.

3. ENTWICKLUNGSBEDARF INNERHALB DER BEGABTENFÖRDERMASSNAHMEN IN ÖSTERREICH

Trotz der zahlreichen Beiträge und Maßnahmen zur Begabtenförderung in Österreich und einem wachsenden Verständnis für die Anliegen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Öffentlichkeit, lassen sich doch einige Schwachstellen erkennen.

Probleme sehen Praktiker/innen und Wissenschafter/innen z. B. bei den verschiedenen Einzelinitiativen: Bei Enrichment-Angeboten fehlt vielfach noch eine systematische Identifizierung von Begabungen, Interessen und anderen Lernvoraussetzungen, wodurch die Auswahl und das Angebot von Enrichment an den einzelnen Standorten eher dem Zufall überlassen bleibt. Es handelt sich auch bei manchen dieser Angebote eher um eine quantitative Vermehrung von Inhalten und weniger um eine qualitative Verbesserung und Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der (hoch) Begabten.

Die herkömmlichen Aufnahmekriterien für Enrichment und Akzeleration gewährleisten nicht automatisch die Förderung von hochbegabten Underachievern, von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, hochbegabten Mädchen und von Kindern aus weniger bildungsinteressierten Familien.

Enrichment- und Akzelerationsinitiativen finden noch zu wenig in dem für die Begabungs- und Begabtenförderung so wichtigen Kindergarten und im Vorschulbereich statt. Hier wird dem Wissensdurst und dem Neugierdeverhalten (hoch) begabter Kinder oft nicht Rechnung getragen.

Das Überspringen einer Schulstufe stellt in Einzelfällen nur eine kurzfristige Art der Begabtenförderung dar, da auch der Unterricht in der höheren Klasse nicht automatisch an das Leistungsniveau und Interessensprofil des hoch begabten Kindes angepasst ist. Mittelfristig können wieder ähnliche Probleme auftreten wie in der vorherigen Klassenumgebung.

Auch auf die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen sich noch nicht optimal Förderinitiati-

[9] Für eine genauere Darstellung der Forschungsprojekte siehe Leistungsbericht des özbf, http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?id=21,0,0,1,0,0 (accessed 3. Mai 2007)
[10] Ebd.

ven für besonders begabte Schüler/innen aufbauen. Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich ist zwar in verschiedenen Gesetzen verankert und hat Eingang in Bestimmungen, Empfehlungen und Erlässen gefunden. Begabte werden im Gesetzestext aber nicht als Gruppe mit besonderen Förderbedürfnissen anerkannt, im Gegensatz zu Ländern wie Deutschland, der Schweiz, Belgien, Spanien, Irland, Luxemburg, Schweden, Großbritannien oder den neuen EU-Mitgliedsstaaten Slowenien und Ungarn.[11] Es fehlen zudem verbindliche Richtlinien, was an Österreichs Schulen unter Begabungs- und Begabtenförderung zu verstehen ist. Aus diesem Grunde fällt z. B. die Interpretation des Erlasses „Besser Fördern" in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich aus und wird z. T. ausschließlich als Förderung schwächer Begabter umgesetzt.

Bei den Aktivitäten und Maßnahmen, sowohl seitens der Bundesländer als auch seitens einzelner Schulen, handelt es sich überwiegend um freiwillige Initiativen. Die Maßnahmen zur Begabtenförderung sind inhaltlich und organisatorisch vom Engagement einzelner Personen und Institutionen abhängig. So wertvoll diese Aktivitäten sind, so garantieren sie doch nicht eine flächendeckende Begabungs- und Begabtenförderung. Dazu benötigt es zusätzlich einen *top-down*–Zugang seitens des Ministeriums. Eine flächendeckende Förderung aller begabten Schüler/innen und auch die notwendige Qualitätssicherung kann nur durch verbindliche Vorgaben garantiert werden. Durch das Ministerium könnten zudem Maßnahmen gesetzt werden, welche die Bundesländer auf Grund fehlender Zuständigkeit und/oder mangelnder personeller und finanzieller Ressourcen nicht durchführen können. Diese Maßnahmen betreffen etwa gesetzliche Rahmenbedingungen, Begabungsforschung oder die Lehrer/innenausbildung.

So wie die meisten Maßnahmen der Begabtenförderung bundesländerspezifisch sind, so ist es auch die finanzielle Sicherstellung. Der Landesschulrat (bzw. Stadtschulrat) entscheidet, wie viel Geld der Begabtenförderung zukommen soll. Damit hängt die Begabtenförderung in den einzelnen Bundesländern nicht zuletzt stark von der Auffassung der zuständigen Stellen über die Bedeutung der Begabtenförderung ab. Manche Bundesländer haben starke Partner in Wirtschaft und Industrie für die Begabtenförderung in ihrem Land. Andere Bundesländer, in denen weniger finanzkräftige Unternehmen angesiedelt sind, können auf solche Ressourcen nicht zurückgreifen. Die unterschiedliche finanzielle Sicherung der Begabungs- und Begabtenförderung in den österreichischen Bundesländern führt zu einer verminderten Chancengerechtigkeit für (hoch) begabte Schüler/innen. Es ist nicht im Sinne Österreichs, dass die Förderung von Begabungen so stark dem Zufall und/oder dem Engagement einzelner Personen in Bundesländern und Schulen überlassen wird.

[11] Mönks, Peters & Pflüger (2003), 16.

Foto: Rhoberazzi, istockphoto.com

In der Lehrer/innenausbildung gibt es derzeit keine verbindliche Verankerung der Begabungs- und Begabtenförderung, weder an den Pädagogischen Hochschulen noch an den Universitäten.

Im Bereich der Begabungsforschung werden zwar einzelne Forschungsprojekte durchgeführt, viele der Forschungsarbeiten stammen jedoch von Forscherinnen und Forschern, deren Arbeitsschwerpunkte auf anderen Gebieten als der Begabungs- und Begabtenförderung liegen. Auf diese Weise wird auch in der Graduiertenförderung nicht der notwendige Nachwuchs produziert, der die Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich auf eine solide wissenschaftliche Grundlage stellen würde.

Die Fortsetzung dieses Artikels folgt in der nächsten Ausgabe (Nr. 20).

LITERATUR

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005). Erlass Besser Fördern: Schülerinnen und Schüler individuell fördern und fordern. Rundschreiben Nr. 11/2005 (28. Juni 2005).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg., 2007). Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive. 1996-2006. Wien: bm:ukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und

Kultur (2007). Erlass „Initiative ‚25+': Individualisierung des Unterrichts". Rundschreiben Nr. 9/2007 (19. Juni 2007).

- Köhler, Th. (2007). Allgemeines. In: Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive. 1996-2006. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Wien: bm:ukk. 11-15.
- Köhler, Th. (2007). Einleitung. In: Begabtenförderung und Begabungsforschung in Österreich. Bilanz und Perspektive. 1996-2006. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). Wien: bm:ukk. 7-10.
- 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.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2007). Best Practice – Begabungen und Begabte fördern. Projekte und Modelle.
  In: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?id=53,0,0,1,0,0 (accessed 12. April 2008)
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2007). Lehrmittelpool.
  In: http://www.begabtenzentrum.at/wcms/index.php?id=74,180,0, 0,1,0 (accessed 12. April 2008)
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg., 2006). Leitfaden: Vorzeitiges Einschulen, Überspringen von Schulstufen, Wechsel der Schulstufen. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg., 2006). Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Weilguny, W., Friedl, S., Müller-Oppliger, V., Schmid, G., Stadelmann, W. (2006). Module und Modulbausteine zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung für die Lehrer/innenbildung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.

DR. WALTRAUD ROSNER
DR. WALBURGA M. WEILGUNY
DR. CLAUDIA E. WEIXLBAUMER
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf)

Foto: Bärbel Mikkautz

FAQs

NEU: FAQS – DIE AM HÄUFIGSTEN GESTELLTEN FRAGEN

Ab dem kommenden Sommer bietet das özbf eine weitere Serviceleistung auf seiner Website an (www.begabtenzentrum.at > FAQs) : „Frequently Asked Questions“ gibt Antworten auf die am häufigsten gestellten Fragen zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung.

Aus den zahlreichen Anfragen von Eltern, Pädagoginnen/Pädagogen, Begabten und anderen am Thema Interessierten hat das özbf einen Antwortkatalog erstellt, der die Gebiete Begriffsklärungen, Diagnostik, Fördermaßnahmen innerhalb und außerhalb der Schule, Erziehungsfragen und Informationsquellen umfasst.

Die Antworten bieten wissenschaftlich fundierte Informationen, ohne jedoch Vorkenntnisse bei den Benutzerinnen und Benutzern vorauszusetzen. Zu jedem Beitrag wird auch die verwendete Literatur angegeben, um eine weitere Vertiefung in das Thema zu erleichtern.

Die Liste der angeführten Fragen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und wird laufend aktuellen Fragestellungen angepasst.

AUFRUF

SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS

Wie jedes Semester möchten wir auch dieses Mal besonders begabte Schüler/innen auf diese Möglichkeit hinweisen und sie motivieren, im WS 2008/09 am Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilzunehmen.

Teilnehmer/innen am Programm „Schüler/innen an die Unis“ sind an folgenden Universitäten von der Studiengebühr befreit bzw. können um Erlass der Studiengebühr ansuchen: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Anton-Bruckner-Privatuniversität, Fachhochschule Oberösterreich (Standorte: Hagenberg, Linz, Steyr, Wels), Johannes-Kepler-Universität Linz, Karl-Franzens-Universität Graz, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Medizinische Universität Graz, Montan-Universität Leoben, Paris-Lodron-Universität Salzburg, Technische Universität Graz, Technische Universität Wien, Universität für Bodenkultur Wien, Veterinärmedizinische Universität Wien und die Wirtschaftsuniversität Wien.

Alle am Programm interessierten Schüler/innen sind herzlich eingeladen, sich auf der Homepage des özbf näher über das Programm und die Bewerbungsmodalitäten zu informieren: www.begabtenzentrum.at > Fördermodelle überregional > Schüler/innen an die Unis.

ÖZBF-KONGRESS 2008

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

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

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

Die Tagung richtet sich an alle an der Begabtenförderung interessierten Personen, v. a. an Lernbegleiter (Lehrkräfte und Erzieher/innen), aber auch an Schulleiter/innen, Vertreter/innen der Schulbehörden, Eltern und an Verantwortliche für Stadt- und Gemeindeentwicklung.

Die Programmplanung zum Kongress ist nun in weiten Bereichen abgeschlossen und wird mit sechs Lehr- und Lernpfaden über 34 Präsentationen, Workshops und Diskussionsforen aufweisen. Die Pfade behandeln folgende Themen:

PFAD 1: Die vielfältigen Rollen des Begabtenförderers
PFAD 2: Persönlichkeit und Professionalität
PFAD 3: Erwartungen an die Begabtenförderer
PFAD 4: Begabungsförderung als Schulentwicklung: Qualität und Evaluation
PFAD 5: Begabungs- und Begabtenförderung im gesellschaftlichen Kontext
PFAD 6: Eltern als Begabungsförderer

ÖZBF-KONGRESS 2008

BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT?

BEGABTE(N)FÖRDERER IM LICHTE VIELFÄLTIGER HERAUSFORDERUNGEN

Information und Anmeldung: www.begabtenzentrum.at

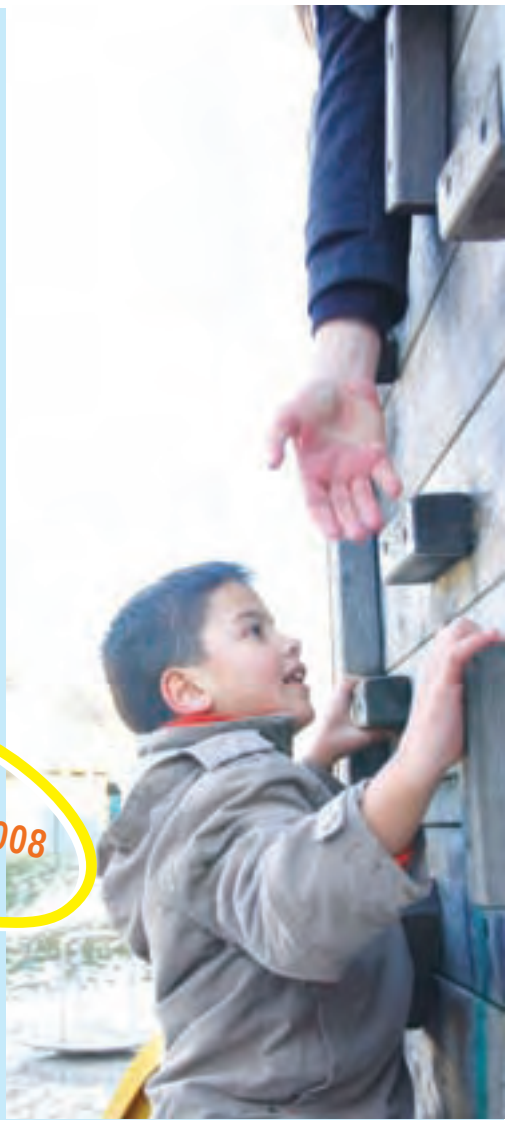
Tagungsgebühr:
Frühbucherbonus: € 95 (bis 31. Mai 2008)
Normalgebühr: € 110

Studentinnnen- und Studententarif: € 85

Gerne senden wir Ihnen unsere Kongressfolder zu:
E-Mail: oezbf-kongress2008@begabtenzentrum.at
Tel.: +43 (0)662/439581

6. - 8. November 2008

WIR WÜRDEN UNS SEHR FREUEN, SIE BEI UNSERER TAGUNG IN SALZBURG BEGRÜSSEN ZU DÜRFEN!



ALS HAUPTREFERENTEN KONNTEN WIR FOLGENDE EXPERTEN GEWINNEN:

PROF. DR. WILLI STADELMANN
(PH Zentralschweiz)

„BEGABT, BEGABEND, VERAUSGABT? GEDANKEN ZUM TAGUNGSTHEMA"

Der Vortrag soll einen Ausblick auf die Tagung mit den verschiedenen Pfaden geben, also gleichsam die Arena der Themen öffnen. Folgende Inhalte sollen dabei behandelt werden:

- Was ist Begabung? Potenzial? Leistung? Intelligenz? Talent?
- Herausforderungen der heutigen Pädagogik, insbesondere der Umgang mit Heterogenität
- Begabungsentwicklung aus Sicht der Kinder und der Lehrpersonen: Fördern, fördern, fördern
- Begabungsförderung und Schulentwicklung
- Die Rolle der Lehrer/innenbildung im Dienste der Begabungsförderung

PROF. DR. JOSEPH S. RENZULLI
(University of Connecticut)

"WHAT MAKES GIFTEDNESS AND HOW CAN WE DEVELOP GIFTS AND TALENTS IN YOUNG PEOPLE?"

Scholars have debated the age-old issue of "what makes giftedness" for decades. In the past twenty years, a renewed interest has emerged on this topic as countries around the world attempt to examine ways of maximizing the intellectual and creative potential of young people. This presentation will attempt to shed some light on this complex and controversial question by describing a broad range of theoretical issues and research studies that have been associated with the study of gifted and talented persons. Recent research on co-cognitive characteristics called "Intelligences Outside the Normal Curve" will also be discussed. A second focus will be an examination of various approaches for developing these potentials. The approaches will be examined from the perspective of the learning theories and pedagogy that can be used to guide the development of learning activities for high potential young people. The approach recommended is not one of replacing existing curriculum, but rather one of infusing enrichment opportunities, resources, and encouragement into existing school structures and using specific program organization components such as enrichment clusters for the development of gifted behaviors. Finally, a new technology-based identification and resource procurement program will be described.

PROF. DR. VICTOR MÜLLER-OPPLIGER
(PH Nordwestschweiz)

„BEGABTENFÖRDERUNG INMITTEN VON ‚STANDARDISIERUNG DER BILDUNG', DEN VERHEISSUNGEN EINER ‚DIDAKTIK DER HETEROGENITÄT' UND DER ‚NEUORGANISATION VON LERNSTRUKTUREN'"

Jede Gesellschaft lebt durch die Vielfalt und das Zusammenwirken der Menschen in ihr. Die „Verschiedenheit der Köpfe" bildet das innovative Potential einer zukunftsorientierten Leistungs- und Wissensgesellschaft. Begabungs- und Begabtenförderung nimmt dabei die Funktion ein, unterschiedliche Voraussetzungen aller Lernenden differenziert wahrzunehmen und bestmöglich zu fördern. Heterogenität wird zum Ausgangspunkt des Unterrichtens und verlangt nach einem individualisierenden Lehr- und Lernverständnis und einer sich an Stärken orientierenden Didaktik und Methodik. Diese fördert gezielt auch die Entfaltung herausragender und überdurchschnittlicher Fähigkeiten. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag für die optimale Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen, die Zukunftsgestaltung der eigenen Gesellschaft und deren Um- und Mitwelt.
Gleichzeitig zur subjektbezogenen Entwicklungslinie – ausgehend von der Lernbiografie der Lernenden – bewirkt das so genannte Bildungsmonitoring die zunehmende Entwicklung nationaler und internationaler Standardisierungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Zur Bezugsnorm und zum Qualitätsmerkmal von Bildungssystemen wird der Vergleich erbrachter Leistungen Gleichaltriger zu bestimmten Zeitpunkten. Vordergründig wird diese normative Output-Orientierung oft als Widerspruch zu einer individualisierenden Begabungs- und Begabtenförderung wahrgenommen. Dies vor allem dann, wenn unterstellt wird, dass sich Lernprozesse künftig vermehrt auf die Erfüllung vorgegebener Leistungsnormen als vermeintliche Qualitätsstandards ausrichten könnten.
Das Referat setzt die unterschiedlichen Ansätze zueinander in Beziehung und positioniert Begabungs- und Begabtenförderung als einen zentralen Aspekt einer umfassenden „Schule der Vielfalt". Damit verbunden ist der besondere Blick auf daraus sich ergebende neue Herausforderungen für Lehrpersonen, Schulleitende und Bildungsverantwortliche und auf mit diesen Entwicklungen einhergehende Konsequenzen zur Flexibilisierung von Schulstrukturen mit veränderten Lernwegen.

PROF. DR. ERNST HANY
(Universität Erfurt)

„BRAUCHEN WIR FÖRDERBEGABTE BEGABTENFÖRDERER? WAS GUTE LEHRER/INNEN BEWIRKEN KÖNNEN"

Die Frage, ob eine gute Schule bessere Schüler/innen „produziert" als eine schlechte, gilt in der Forschung als grundsätzlich positiv beantwortet, wenngleich der Stellenwert der Schulqualität für die Leistungsentwicklung der Schüler/innen – im Vergleich zur Varianz der Schülermerkmale – nicht eindeutig geklärt ist. Schulqualität definiert sich teilweise über Unterrichtsqualität, und diese hängt wesentlich von der Lehrperson ab. Lehrer/innen bringen ihre Kompetenz und ihre Persönlichkeit in ihre Berufsaktivitäten ein, aber deren Wirksamkeit hängt immer auch von der Wechselwirkung mit den Schülerinnen/Schülern und der gesamten Klasse ab. Der Vortrag referiert die Forschungsbefunde zur Lehrerwirksamkeit im Überblick und leitet daraus Konsequenzen für die Ausbildung und Auswahl von Lehrkräften für Hochbegabte ab.

Am 7. November (Freitag Nachmittag) findet weiters eine pfadübergreifende Podiumsdiskussion zum Thema „Begabungsförderung als Schulentwicklung: Erfahrungen, Stolpersteine, unterschiedliche Sichtweisen" statt. Genauere Beschreibungen der einzelnen Lehr- und Lernpfade sowie Informationen zu Unterkünften und dem Rahmenprogramm finden Sie auf der Homepage des özbf sowie im Kongressfalter Dieser wurde bereits an alle Institutionen ausgesendet. Der aktuelle Planungsstand mit allen fixierten Abstracts kann laufend unter www.begabtenzentrum.at eingesehen werden.

HAND-
REICHUNG

HANDREICHUNG

„BEITRÄGE ZUR KOMPETENZERHÖHUNG VON LEHRPERSONEN. DIE CHECKLISTE ZUR SELBSTERFASSUNG VON BEWERTUNGSTENDENZEN (CSBT)“

Ab Juni ist die erste Handreichung der 4-teiligen Reihe zum Thema „Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen“ von Gerhard Lehwald und Christian Waka erhältlich. Sie können die Handreichung kostenlos auf unserer Website unter Publikationen > Handreichungen > Handreichungen özbf downloaden oder um € 5 eine ausgedruckte Form der Handreichung erwerben (E-Mail an info@begabtenzentrum.at).

Die erste Handreichung befasst sich mit verschiedenen Arten der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen. Sie soll Lehrpersonen zur Selbstbeobachtung und Reflexion anleiten und Anregungen für förderdiagnostische Maßnahmen im Unterricht geben.

GOODBYE

GOODBYE

Hinter uns liegen 18 Ausgaben der özbf-Zeitschrift „news&science“ (vormals newsletter). Das ergibt in Summe 646 Seiten, für die wir in den Jahren 2002 bis 2007 redaktionell verantwortlich waren. Mit der 19. Ausgabe legen wir die Koordination von „news&science“ in jüngere Hände und freuen uns über den Bekanntheitsgrad unserer Zeitschrift bei den 5000 Leserinnen und Lesern an schulischen und außerschulischen Institutionen national und international.

Die Startausgabe im April 2002 hatte 12 Seiten und sollte die wesentlichen Aufgaben und Projekte des özbf in kurzen Beiträgen nach außen tragen. Sehr rasch wurde auch in den Bundesländern der einstige „newsletter“ als Möglichkeit des Informationsaustausches wahrgenommen. Mittlerweile weisen die Hefte nicht nur ein sehr geglücktes Design, sondern auch deutlich mehr Inhalte auf. Es war eine geglückte strategische Entscheidung, vermehrt ein Podium für längere wissenschaftliche Beiträge anzubieten und den Namen auf „news&science“ abzuändern.

Es war für uns eine spannende Zeit und wir haben einiges dazugelernt. Dem Redaktionsteam wünschen wir neugierige Leser/innen und verlässliche Autorinnen und Autoren.

Ad multos annos

ALICE HOFER-SIEGHART
GERHARD PUSCH

Das Redaktionsteam von „news&science“ möchte sich ganz herzlich bei Euch für die tolle Arbeit in den letzten Jahren bedanken und wünscht Euch alles Gute für die Zukunft und v. a. redaktionsschlussstressfreie Zeiten!

ELTERN-TRAINING

KLIKK – EIN WEITERBILDUNGSSEMINAR FÜR ELTERN KLUGER KINDER

Beim Seminar „KLIKK“ geht es um die Entdeckung neuer und die Wiederentdeckung vorhandener Kompetenzen, die den Alltag von Familien mit klugen Kindern bereichern können. Es werden Strategien vermittelt, die es Eltern ermöglichen, mit der hohen Begabung eines Kindes so umzugehen, dass es allen in der Familie gut geht.

Inhalte und Zielgruppe

Familien mit begabten Kindern haben besondere Bedürfnisse, die z. B. den Umgang mit Anforderungen und Unterforderung oder die Balance zwischen Autonomie und Anpassung betreffen. Das KLIKK-Training geht hierauf in einer Verbindung von Theorie und Praxis ein, informiert und ermöglicht die Umsetzung der neuen Kompetenzen in Form von Übungen und Rollenspielen. Wesentliche Seminarinhalte sind

- Kommunikationstechniken für eine konstruktive und fördernde Beziehungsgestaltung
- Lösungsorientiertes Vorgehen
- Anwendung der „Werkzeuge“ auf die Themengebiete Motivation & Stress

Das Seminar ist eine Weiterbildung und keine Therapie.

Für wen das Seminar gedacht ist: Für Eltern (einzeln oder als Paar) begabter Kinder.

Das Seminar wird von der Begabungspsychologischen Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem özbf angeboten und ist in ein Forschungsprojekt eingebettet.

Termin: Fr. 4. – Sa. 5. Juli 2008
Ort: Techno-Z, Schillerstrasse 30, A-5020 Salzburg

Die Teilnahmegebühr beträgt € 149,- pro Teilnehmer/in bzw. € 278,- für Elternpaare.
Anmeldungen unter info@begabtenzentrum.at

Foto: René Mansi, istockphoto.com

BUILDING GIFTS INTO TALENTS

TALENT DEVELOPMENT ACCORDING TO THE DMGT

INTRODUCTION

The field of gifted education defines its special population around two key concepts: giftedness and talent. If you browse through the scientific and professional literature in gifted education, you will soon discover that the existence of two terms does not mean the existence of two distinct concepts. Most authors commonly used these two terms as Siamese twins in expressions like "the gifted and talented are…". A few scholars (e.g. Joseph S. Renzulli, Robert Sternberg) even hesitate to use the term talent, focusing their whole conception of outstanding abilities on the concept of giftedness. When the two terms are differentiated, the distinction may take many forms. Some apply the term gifted to high cognitive abilities, and the term talented to all other forms of excellence (e.g. arts, sports, technology). Others consider giftedness to represent a higher order of excellence than gifted. Still others associate giftedness with some mature expression as opposed to a vision of talent as a crude or raw form of undeveloped ability. In other words, if we were to extract from major publications in the field all the proposed definitions for these two terms, we would easily end up with well over a dozen of them.

Whereas conceptions abound and often contradict one another, scholars keep mentioning one particular idea in almost every discussion of the giftedness construct. They acknowledge, implicitly or explicitly, a distinction between early emerging forms of giftedness, to some extent innate and usually manifested in childhood, and fully developed, adult forms of giftedness. They will express that distinction through pairs of terms like potential vs. achievement, aptitude vs. realization, promise vs. fulfillment. Rarely will these authors transform this fundamental distinction into clearly distinct constructs and labels. The Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) was conceived to exploit that distinction as the basis for a differentiation between the terms giftedness and talent. Here they are:

GIFTEDNESS designates the possession and use of outstanding natural abilities (called high aptitudes or gifts), in at least one ability domain, to a degree that places an individual at least among the top 10 % of age peers.

TALENT designates the outstanding mastery of systematically developed competencies (knowledge and skills) in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 % of age peers who are or have been active in that field or fields.

As these definitions reveal, the two concepts share three characteristics: (a) both refer to human abilities; (b) both are normative, in the sense that they target individuals who differ from the norm or average (e.g. poverty, obesity, nanism); (c) both refer to individuals who are 'non-normal' because of outstanding behaviors. Assuming that most human abilities manifest themselves as normal – or bell curve – distributions, gifts and talents occupy the top 10 % at the right of that type of distribution. These three commonalities help understand why most professionals and most laypersons so often confound them. From these two definitions we can extract a simple definition for the process of talent development, namely the progressive transformation of gifts into talents. These three components, giftedness (G), talent (T), and the learning and practice (LP) that concretize the talent development process, constitute the basic trio of components within the DMGT.

Three additional components (see Figure 1) complete the structure of this talent development theory: intrapersonal catalysts (IC), environmental catalysts (EC), and chance (C). Moreover, as stated in the formal definitions above, the DMGT uses precise thresholds of excellence to quantify the meaning of "outstanding". This short overview of the DMGT is structured around three themes: (a) describing the six components, as well as (b) the prevalence issue, and (c) discussing basic rules concerning the dynamics of talent development.

I – THE DMGT'S SIX COMPONENTS

Gifts (G)

Within the DMGT, natural abilities are grouped into four aptitude domains (see Figure 1 on page 29): intellectual/cognitive (IG), creative (CG), socioaffective (SG), and sensorimotor (MG). These natural abilities, whose development and level of expression is partially controlled by the individual's genetic endowment, can be observed in every task children are confronted with in the course of their schooling: for instance, the intellectual abilities needed to learn to read, speak a foreign language, or understand new mathematical concepts, the creative abilities needed to solve many different kinds of problems and produce original work in science, literature and art, the physical abilities involved in sport, music or woodwork, or the social abilities that children use daily in interactions with classmates, teachers, and parents.

High aptitudes or gifts can be observed more easily and directly in young children because environmental influences and systematic learning have exerted their moderating influence in a limited way only. However, they still show themselves in older children and even in adults through the facility and speed with which individuals acquire new skills in any given field of human activity. The easier or faster the learning process will be, the greater the underlying natural abilities will be. It is these high natural abilities that some laypersons call "talent" or, more appropriately, "natural talent".

Talents (T)

Talents represent the outcome or result of the talent development process. They progressively emerge from the transformation of high aptitudes into the well-trained and systematically de-

Foto: Dieter Hawlan, istockphoto.com

veloped skills characteristic of a particular field of human activity. These fields can be extremely diverse. Figure 1 shows some of the many talent fields relevant to school-aged youth. But fields of talent cover a much larger spectrum. One can find talented individuals in almost any field of human activity: professions, business, administration, trades, technologies, services, social or health occupations, sports. In other words, the DMGT's concept of talent carries no aura of elitism. Even more, talents are not limited to lawful occupations; they can be found among pickpockets, thieves, or computer hackers!

Learning and practicing (LP)
This component includes all the activities and decisions taken by 'talentees' – a neologism describing the individuals actively pursuing a talent development process. It covers the whole course of that longitudinal process, from initial (self-)identification up until talentees end that process by dropping out or retiring. The process of talent development begins as soon as a child, adolescent, or adult starts the systematic learning and practicing of skills specific to a given field of activity, academic, occupational, or leisure-related. Three major developmental processes can be identified: (a) biological maturation (reserved for the development of natural abilities), (b) informal learning, and (c) formal learning and practicing. Formal learning may in turn take two forms, non-institutional or autodidactic as opposed to the more common institutional talent development found in academic institutions, music or arts schools, or sports training centers. Informal development characterizes the growth of natural abilities, whereas talents result essentially from formal learning activities. Note that the higher the level of talent sought, the more intensive these three activities will be.

Intrapersonal catalysts (IC)
In chemistry, catalysts facilitate and accelerate a chemical process. Here, their counterparts may exert – by their presence or their absence – both positive and negative influences. Intrapersonal catalysts are subdivided into physical and psychological factors (see Figure 1), all of them under the partial influence of the genetic endowment. Hereditary predispositions to behave in certain ways (temperament), as well as acquired styles of behavior (e.g. traits and disorders), contribute significantly to support and stimulate, or slow down and even block, talent development. Self-management gives structure and efficiency to the talent development process, and to other daily activities. Among self-management activities, motivation and volition play a crucial role in initiating the process of talent development, guiding it and sustaining it through obstacles, boredom, and occasional failure.

Environmental catalysts (EC)
The environment manifests its significant impact in many different ways. The milieu exerts its influence both at a macroscopic level (e.g. geographic, demographic, sociological) and in a more microscopic framework (e.g. size and type of family, socioeconomic status, ethnic affiliation). The second subcomponent, persons, covers social and psychological interactions between talentees and significant people around them. Not only parents and teachers, but also siblings and peers, may exert positive or negative influences on the process of talent development. Gifted education programs within or outside the school belong to the provisions category; they are a more systematic form of intervention to foster or hinder the process of talent development. Professionals in the field often

subdivide them into three groups: enrichment (in the regular classroom), part-time (pull-out) or full-time homogeneous grouping, and accelerative measures (e.g. early entrance, grade skipping, Advanced Placement Program). Finally, significant events (the death of a parent, winning a prize or award, suffering a major accident or illness) can influence markedly the course of talent development.

Chance (CH)

Chance could be added as a fifth causal factor associated with the environment. But, strictly speaking, it is a characteristic of some of the elements placed in any of the other four categories (e.g. the "chance" of being born in a particular family; the "chance" of the school in which the child is enrolled developing a program for talented students). Chance is also a major causal factor in the determination of the genetic endowment.

II – PREVALENCE AND LEVELS

An adequate definition of any normative concept must specify how subjects differ from the norm and what it means in terms of the prevalence of the population subsumed under the label. In other words, describing their behavior as 'outstanding' does not specify enough how far above average they are. The DMGT includes a system of thresholds for both the giftedness and talent concepts; it is based on the metric system. The lowest threshold is placed at the 90th percentile. In other words, those who belong to approximately the top 10 % of the relevant reference group in terms of natural ability (for giftedness) or achievement (for talent) may receive the relevant label. This generous choice of threshold is counterbalanced by the recognition of five progressively more selective levels of giftedness or talent. The five levels of this metric-based (MB) system appear in Table 1, with their respective labels, ratios in the popula-

Fig. 1: Gagné`s Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT.2007)

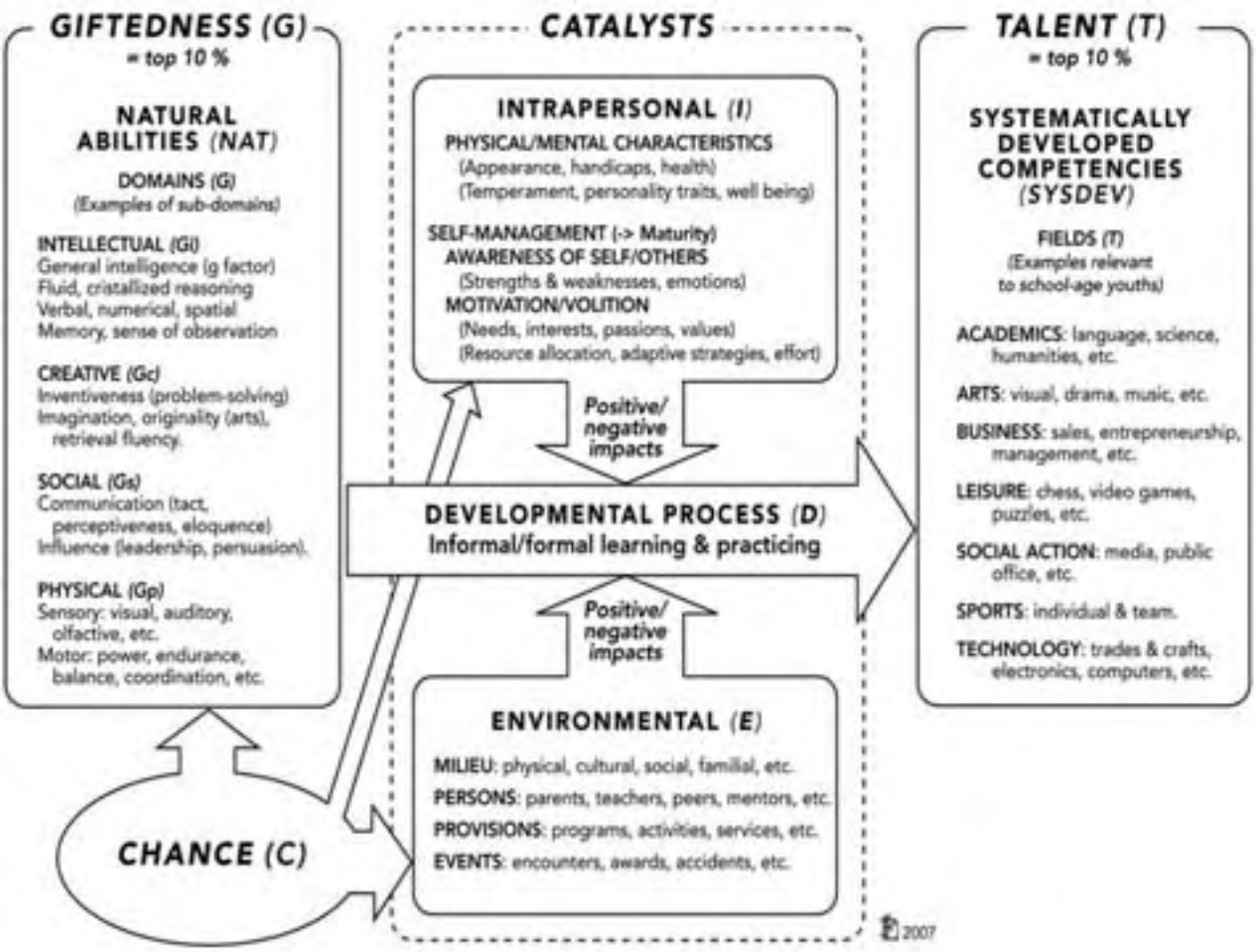


Table 1: Levels of giftedness and talent in the MB system

Labels (for G & T)	*Proportions*	*IQ equivalences*
Mildly	1:10	120
Moderately	1:100	135
Highly	1:1 000	145
Exceptionally	1:10 000	155
Extremely (profoundly)	1:100 000	165

tion, and IQ score equivalences. As in other fields of special education, the level of the student's giftedness or talent as well as the domains or fields in which it is sited should guide the choice of the appropriate intervention program.

III – A FEW DYNAMIC CONSIDERATIONS

In the DMGT, high natural abilities or aptitudes act as the "raw material" or the constituent elements of talents. Because these constituent elements get transformed into more specific talent-related skills, there is much more diversity among systematically developed skills than among their 'natural' precursors. A given natural ability can express itself in many different ways, depending on the field of activity adopted by the individual. For example, manual dexterity, one of many natural physical abilities, can be modeled into the particular skills of a pianist, a painter, or a videogame player. Similarly, analytical reasoning, one of many cognitive natural abilities, can be modeled into the scientific reasoning of a chemist, the game analysis of a chess player, or the strategic planning of an athlete.

Foto: Bärbel Miklautz

The causal relationship between gifts and talents also implies that talent will rarely emerge from average aptitudes; talented achievements require at least above average aptitudes. And the higher the level of talent observed, the higher the underlying aptitudes will tend to be. The reverse is not true, however. It is possible for outstanding natural abilities not to be translated into talents, as witnessed by the well-known phenomenon of academic underachievement among intellectually gifted children.

The important role of gifts as builders of talents leaves much room to other significant causal influences from both types of catalysts (IC and EC), as well as the intensity of the talent development process itself (LP). The complexity of these interactions among causal factors confirms the uniqueness of each talented individual's developmental path from early identification to peak achievements.

SUGGESTED READINGS

- Gagné, F. (1998). A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. Gifted Child Quarterly, 42, 87–95.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. Journal for the Education of the Gifted, 22, 109-136.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.), pp. 60-74. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. High Ability Studies, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed.), pp. 98-119. New York: Cambridge University Press.

FRANÇOYS GAGNÉ, PH.D.
Honorary Professor of Psychology
Université du Québec à Montréal (Kanada)
gagne.francoys@uqam.ca

LERNSTRATEGIEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG

STRATEGIEN SELBSTGESTEUERTEN LERNENS IN DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG BESONDERS BEGABTER KINDER

EINLEITUNG

Das Internationale Centrum für Begabungsforschung (ICBF) verfolgt die Arbeitsschwerpunkte Begabungsforschung, Begabtenförderung sowie Aus- und Weiterbildung. Einen speziellen Aufgabenbereich bildet die Forschung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lernschwierigkeiten sowie die Förderung begabter Kinder mit Leistungsschwierigkeiten. In diesem Kontext beschäftigt sich das ICBF mit der Intervention bei Lernschwierigkeiten außerhalb der Schule ebenso wie mit der Prävention von Leistungsschwierigkeiten innerhalb der Schule. Für beide Gebiete der Begabtenförderung sind Strategien erfolgreichen Lernens und damit Strategien Selbstregulierten Lernens essentiell, zumal faktischen aber auch potentiellen Underachievern diese Lernstrategien zumeist fehlen (Wittmann & Holling, 2001).

In diesem Beitrag wird zunächst der theoretische Hintergrund von Lernstrategien in der Begabtenförderung erläutert. Dabei wird speziell die Bedeutung von Lernstrategien in unterschiedlichen Begabungsmodellen sowie die Relevanz des Selbstgesteuerten Lernens in verschiedenen Fördermodellen für Begabte hervorgehoben. Zudem werden spezielle Modelle der Begabtenförderung des ICBF zu Strategien Selbstregulierten Lernens vorgestellt. Diese lernstrategischen Förderansätze umfassen einerseits die „Lernstrategiekurse für begabte Kinder", die insbesondere zur Intervention bei Underachievern eingesetzt werden. Andererseits beinhalten diese lernstrategieorientierten Förderkonzepte das „Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder", das vor allem zur Prävention von Underachievement genutzt wird (Fischer, 2006).

GRUNDLAGEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Der theoretische Forschungshintergrund verdeutlicht die Relevanz von Lernstrategien in der Begabtenförderung schon in den Definitionen und Modellen von Begabung. Laut Heller (2000, S. 241) ist „Hochbegabung […] ein individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen" und nach Weinert (2000, S. 13) „Lernen […] der entscheidende Mechanismus für die Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung". Die aktuellen Begabungsmodelle unterscheiden ebenso zwischen Begabung und Leistung und betonen die Bedeutung des Lernprozesses, wie das „Münchner (Hoch-)Begabungsmodell" von Heller et al. (2005) und das „Differenzierte Begabungs- und Talentmodell" von Gagné (2005). Darin werden als Einflussfaktoren auf den Lernprozess auch lernstrategische Merkmale genannt.

Dabei hebt das „Münchner (Hoch-)Begabungsmodell" (Heller et al., 2005) bei den nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen Leistungsmotivation, Stressbewältigung und Lernstrategien hervor, wogegen das „Differenzierte Begabungs- und Talentmodell" (Gagné, 2005) bei den intrapersonalen Faktoren die Motivation, Volition und das Selbstmanagement betont. Auf der Basis dieser Modelle fokussiert das „Integrative Begabungsmodell" (Fischer, 2006) die zentralen Ebenen von Strategien erfolgreicher Lernprozesse in den Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmoti-

Abb. 1: Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2006)

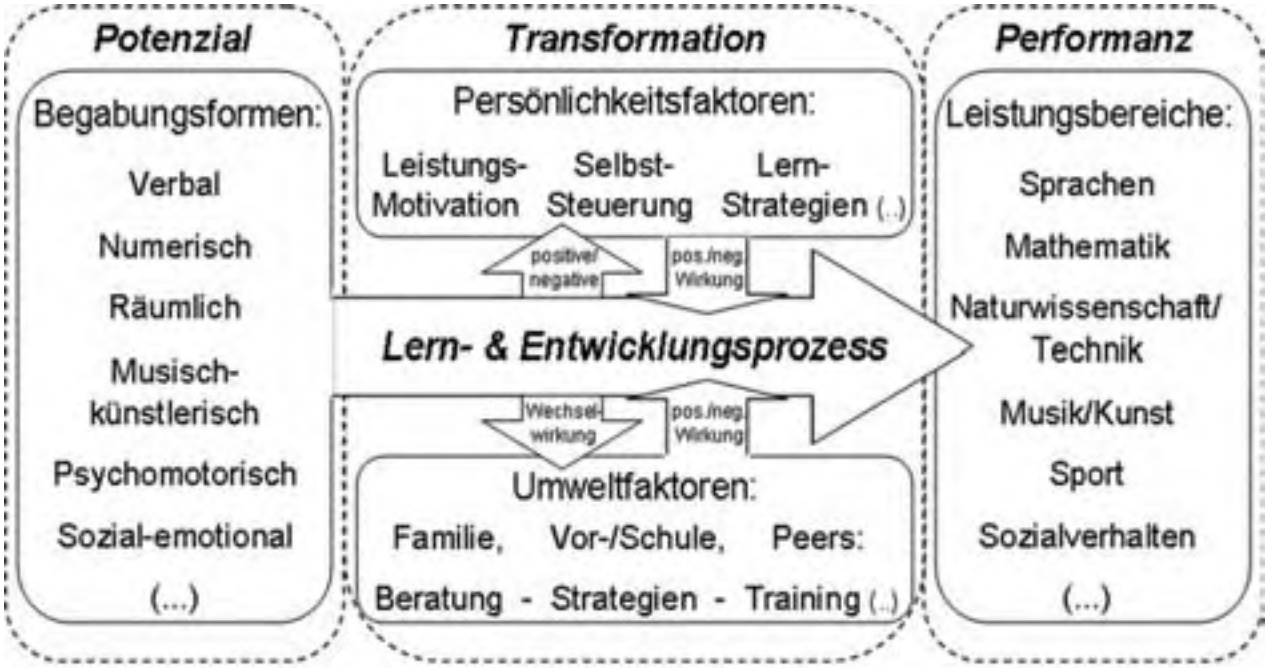


Abb. 2: Lernstrategiekurse für begabte Kinder (Fischer, 2006)

vation, Selbststeuerung und Lernstrategien, die in Wechselwirkung mit den Umweltfaktoren Coaching, Strategien und Training konkreten Einfluss auf die Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung ausüben (vgl. Abb. 1).

GRUNDLAGEN VON LERNSTRATEGIEN

Die verschiedenen Strategien erfolgreichen Lernens sind auch für die unterschiedlichen Formen Selbstgesteuerten Lernens essentiell. Nach Simons (1992, S. 251) beschreibt Selbstreguliertes Lernen das „Ausmaß, in dem eine Person fähig ist, ihr Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren". Laut der Aptitude-Interaction-Theory (ATI) von Cronbach & Snow (1977) entspricht Selbstgesteuertes Lernen dem kognitiven, metakognitiven und motivational-volitionalen Lernstil hochbegabter Kinder. Jedoch benötigen speziell besonders begabte Underachiever zunächst eine direkte Unterweisung in den differierenden Strategien autonomen Lernens, bevor sie die diversen Formen selbstorganisierten Lernens, wie etwa Freiarbeit oder Projektarbeit überhaupt effektiv nutzen können (Griggs, 1984).

Abb. 3: Forder-Förder-Projekt für begabte Kinder (Fischer, 2006)

Nach dem „Drei-Schichtenmodell des Selbstregulierten Lernens" von Boekaerts (1999) lassen sich Strategien Selbstgesteuerten Lernens differenzieren in: 1) [Kognitive] Strategien der Informationsverarbeitung (z.B. Lese-Rechtschreibstrategien), 2) [Metakognitive] Strategien der Selbststeuerung (z.B. Zeitmanagement), 3) [Motivationalvolitionale] Strategien der Leistungsmotivierung (z. B. Interessenbildung). Für Weinstein & Meyer (1986) umfassen Lernstrategien alles innere und äußere Verhalten, mit dem Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens zu beeinflussen versuchen und sie unterscheiden dabei in ähnlicher Form kognitive Primärstrategien (Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien), metakognitive Kontrollstrategien sowie motivational-emotionale Stützstrategien.

LERNSTRATEGIEKURSE FÜR BEGABTE KINDER

Hinsichtlich der empirischen Umsetzungspraxis von Förderprogrammen zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens wurden die „Lernstrategiekurse für begabte Kinder" speziell für hochbegabte Kinder mit Lernschwierigkeiten konzipiert. Diese Kurse werden als außerschulisches Intensivprogramm in Form dreitägiger Blockseminare sowie weiterer eintägiger Folgeeinheiten realisiert. Dabei werden diejenigen Strategien erfolgreichen Lernens fokussiert, die im Kontext von Hochbegabung und Leistungsschwierigkeiten relevant erscheinen (Wittmann & Holling, 2001). Bei den kognitiven Strategien weist die Zielgruppe speziellen Förderbedarf in den sprachlichen Unterrichtsfächern (z. B. Deutsch, Fremdsprachen) auf, was nicht zuletzt für begabte Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zutrifft (Fischer, 1999).

Das Kursangebot richtet sich speziell an Kinder der Klassen drei bis neun. Das dreitägige Blockseminar setzt sich aus den Modulen

„Lerntechniken“ (z. B. Lese- und Rechtschreibstrategien), „Sprachen“ (z. B. Vokabellernstrategien) und „Zeitung“ (z. B. Schreibstrategien) zusammen. Die Kinder nehmen in Kleingruppen von je sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern täglich an den einzelnen Modulen teil und werden von je zwei Mentorinnen und Mentoren begleitet. Daneben erfolgt für die Eltern eine Beratung und Einweisung in das Kurskonzept. Darauf aufbauend wird nach sechs Monaten ein eintägiges Folgeseminar zu „Motivations- und Präsentationsstrategien“ zu persönlichen Interessensschwerpunkten angeboten, wobei die Mentorinnen/Mentoren zugleich persönliche Beratungsgespräche mit den einzelnen Familien durchführen (vgl. Abb. 2). (Anm. 1)

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die Lernstrategiekurse sowie das Forder-Förder-Projekt werden in weiteren Forschungsprojekten am ICBF ausdifferenziert. Als Ergänzung der Lernstrategiekurse für begabte Kinder wurde zunächst ein spezielles Motivations- und Selbststeuerungstraining für begabte Kinder entwickelt. Als Erweiterung des Forder-Förder-Projekts zur Begabtenförderung im Drehtürmodell wurde zudem das Forder-Förder-Projekt zur individuellen Förderung im Regelunterricht konzipiert. Überdies werden beide Programme zur Förderung von Strategien Selbstregulierten Lernens systematisch in die Lehrer/innenbildung integriert. Diese Lernstrategieorientierung betrifft die Lehrer/innenweiterbildung im ECHA-Diplom: „Specialist in Gifted Education“ sowie die Lehrer/innenausbildung im „Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt“.

Letzterer Kontext erweist sich als günstig, um die Vermittlung des strategischen Wissens auch in die Lehrer/innenbildung zu implementieren. Dazu erwerben die Studierenden in universitären Begleitseminaren die diagnostischen und didaktischen Kompetenzen (Weinert, 2000) und dabei die erforderlichen Lernstrategien im Hinblick auf die Passung von Lehr- und Lernkompetenzen (vgl. Abb. 4). In den schulischen Projektgruppen werden die Studierenden von Lehrkräften (meist mit ECHA-Diplom) in Bezug auf die spezielle Mentorenrolle und einzelne Projektphasen angeleitet. Explorative Analysen belegen die angestrebte Win-Win-Situation bezogen auf effektive Praxisphasen für Studierende, innovative Förderprojekte für Schulen sowie handlungsrelevante Forschungsansätze für Hochschulen (Fischer, 2006).

Abb. 4: Passung von Lern- und Lehrkompetenzen (Fischer, 2006)

LITERATUR

- Betts, G. & Kercher, J. K. (1999). Autonomous Learner Model. Optimizing Ability. Greeley.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where are we today. International Journal of Educational Research, 31, 445-457.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions. New York.
- Fischer, C. (1999). Hochbegabung und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS). Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS. (Dissertation). Münster.
- Fischer, C. (2006). Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. (Habilitationsschrift). Münster.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents. The DMGT as a Developmental Model. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 99-119). New York.
- Griggs, S. A. (1984). Counseling the Gifted and Talented based on learning styles. Exceptional Children, 50 (5), 429-432.
- Heller, K. A. (2000). Hochbegabungsdiagnose (Identifikation). In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (2. Aufl., S. 241-258). Bern: Huber.
- Heller, K. A. (2000[2]). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In: K. A. Heller (Hrsg.), Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. (S. 13-40). Göttingen.
- Heller, K. A., Perleth, Ch. & Tock K. L. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In: R. J.

Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 147-170). New York.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997[2]). The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Educational Excellence. Mansfield.
- Simons, R. J. (1992). Lernen, selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 251-264). Göttingen.
- Weinert, F. E. (2000). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg, 13. Oktober 2000.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986[3]). The Teaching of Learning Strategies. In: M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen.

ANMERKUNGEN

1. Systematische Analysen der Lernstrategiekurse mittels standardisierter Testverfahren und nicht-standardisierter Fragebögen im Eingruppen-Pretest-Posttest-Design belegen signifikante Verbesserungen der Kursteilnehmer/innen mit speziellen LRS in der Rechtschreibung und mit allgemeinen Lernschwierigkeiten in den Lerntechniken. Darüber hinaus zeigen sich bei den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern deutliche Steigerungen bei den fachbezogenen Schulnoten generell in Deutsch und den Fremdsprachen sowie bei den allgemeinen Lernkompetenzen insbesondere im Selbstvertrauen und in der Selbstständigkeit. Eine differenzierte Evaluation der Lernstrategiekurse mit einer vollständigen Beschreibung der Methoden, Ergebnisse und Diskussion findet sich in Fischer (2006).

2. Differenzierte Analysen des Forder-Förder-Projekts mit Hilfe von standardisierten Testverfahren und nicht-standardisierten Fragebögen im Zweigruppen-Pretest-Posttest-Design zeigen signifikante Steigerungen der Projektteilnehmer/innen aus der Primarstufe im Leseverständnis und aus der Sekundarstufe in den Lerntechniken, der Arbeitshaltung und Stressbewältigung. Zudem erweisen sich bei den Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern deutliche Verbesserungen bei den fachbezogenen Schulnoten speziell im Aufsatz sowie bei den allgemeinen Lernkompetenzen vor allem im Selbstvertrauen und in der Selbstständigkeit. Eine systematische Evaluation des Forder-Förder-Projekts mit einer vollständigen Beschreibung der Methoden, Ergebnisse und Diskussion findet sich in Fischer (2006).

PD DR. CHRISTIAN FISCHER
Internationales Centrum für
Begabungsforschung - ICBF
Universitäten Münster und Nijmegen
icbf@uni-muenster.de

Foto: Wessel Du Plooy, istockphoto.com

STUDIE ÜBER HOCHBEGABTE GYMNASIASTEN

WIE ZUFRIEDEN SIND JUGENDLICHE, DIE SEPARAT GEFÖRDERT WERDEN?

In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer empirischen Studie über die Lebenszufriedenheit hochbegabter Jugendlicher dargestellt. Dies geschieht exemplarisch am Beispiel hochbegabter Gymnasiasten, die den speziellen Förderzweig der Jugenddorf Christophorusschule Braunschweig besucht haben und zum Zeitpunkt der Datenerhebung das Abitur bereits absolviert hatten. Damals gab es einen so genannten B-Zweig, der ausschließlich aus auf Hochbegabung getesteten Kindern und Jugendlichen bestand, die aus dem gesamten Bundesgebiet, teilweise sogar aus dem Ausland stammten und im Internat untergebracht waren.

In einer gekürzten Form wurde der standardisierte ‚Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL)' verwendet. Es kamen die beiden Skalen ‚Subjektive Bedeutsamkeit' und ‚Subjektives Gegebensein' zur Anwendung. Aus diesen beiden Skalen wurde die Ist-Soll-Differenz gebildet und daraufhin bereichsspezifische Aussagen zur Zufriedenheit abgeleitet. Beispielsweise wurde bei hoher subjektiver Bedeutsamkeit und niedrigem subjektiven Gegebensein (Differenz der Rohwerte ≥ 2) von Unzufriedenheit ausgegangen und eine Differenz von ≤ 1 als Zufriedenheit gewertet. Niedrige subjektive Bedeutsamkeit wurde als weniger relevant für die Zufriedenheit angesehen und rechnerisch nicht weiter berücksichtigt. Alle Antworten sind Selbstauskünfte, was den Aussagewert in diesem Fall nicht mindert (vgl. Kraak & Nord-Rüdiger 1987, S. 39f.). Um einen Vergleich zwischen hochbegabten (B-Schüler[1]) und nicht hochbegabten Jugendlichen anstellen zu können, wurden ebenfalls A-Schüler (‚normal' begabte Gymnasiasten) befragt, wobei diese Stichprobe deutlich kleiner war. Von insgesamt 187 ausgefüllten Fragebogen kamen 130 von B-Schülern (Hochbegabte) und nur 57 von A-Schülern (Vergleichsgruppe). Der Anteil der männlichen Hochbegabten lag bei N = 74, in der Vergleichsgruppe bei N = 34, d. h. 108 männliche Teilnehmer insgesamt. Von den weiblichen Hochbegabten nahmen N = 56 teil, in der Vergleichsgruppe N = 23, somit ergab sich mit N = 79 eine deutlich geringere Anzahl von weiblichen Teilnehmerinnen.

Die 14 Bereiche der Zufriedenheit mit bis zu acht Unterpunkten wurden von den befragten Personen auf einer Ordinalskala von eins (sehr) bis fünf (gar nicht) nach ihrer Wichtigkeit bewertet und in den meisten Teildimensionen als sehr wichtig eingeschätzt. Insgesamt waren es 46 Items.

Den ersten Platz erhielt Item 9.2 ‚Entwicklung der eigenen Kinder' (1.38), dann folgten Item 11.2 ‚Persönliche Entwicklung' (1.47), Item 13.1 ‚Mein Leben als sinnvoll erleben' (1.49), Item 2.3 ‚Stabile Beziehung zu anderen Menschen' (1.54) und Item 12.1 ‚Meine Selbstachtung' (1.56) auf dem fünften Platz. Dass Item 9.2 an erster Stelle

[1] Der geschlechtsneutralen Ausdrucksweise wurde Vorrang eingeräumt und somit häufig nur die männliche Form verwendet. Wenn eine eindeutige Form notwendig ist, wurde selbstverständlich diese verwendet.

STATEMENTS

Meine Mathematiklehrerin – das beste Beispiel für eine engagierte, begabtenfördernde Lehrerin! Was macht sie denn anders? Sie sorgt dafür, dass die Mathematikstunden (fast) immer spannend sind. Wenn ich schon früher mit den Beispielen fertig bin, gibt sie mir immer wieder Zusatzaufgaben. Einige besonders mathematikinteressierte Schüler/innen aus unserer Klasse wollten auch eine Art „Förderkurs". Leider waren wir zu wenige, um den Kurs regulär zustande zu bringen. Aber kein Problem für unsere Lehrerin! Unentgeltlich hat sie mit uns am Nachmittag weiterführende Beispiele bearbeitet. Auch hat sie es unserer Klasse ermöglicht, am Känguru-Test (ein Mathematikwettbewerb) teilzunehmen. Im jetzigen Schuljahr hat sie mir ein besonderes Angebot gemacht: Wenn ich den aktuellen Lehrstoff begriffen habe, kann ich alleine weiterrechnen. Sie schlägt mir entweder Kapitel aus dem Buch vor oder kopiert ganze Kapitel aus anderen Mathematikbüchern. So kann ich mir den zusätzlichen Lehrstoff selbst erarbeiten. Ganz besonders fördert sie mich, indem sie mir die Möglichkeit gibt, meinen Mitschülern bei den Aufgaben des Wochenplans zu helfen. Ich kann den Mitschülern Beispiele erklären und ihnen damit weiterhelfen. So sind die Mathematikstunden für mich immer das reinste Vergnügen!

Johannes, 15 Jahre

Während meiner Schulzeit habe ich des Öfteren erlebt, dass so genannte „Einserkinder" als besonders begabt eingestuft wurden, während die Schüler mit besonderer Begabung von den Lehrern als „Störenfriede" und von den Mitschülern als „Besserwisser" bezeichnet wurden.

18 Jahre

steht, ist besonders interessant, da kaum jemand zum Befragungszeitraum eigene Kinder hatte.

Gar nicht wichtig oder nicht ganz so wichtig sind der Mehrzahl der Befragten folgende Items: 10.5 ‚Modisch sein' (3.78), 13.6 ‚Nach meiner religiösen Überzeugung leben' (3.52), 14.6 ‚Sinn für Tradition' (3.22), 13.7 ‚Ein ungebundenes Leben führen' (3.06) und 11.6 ‚Zugunsten anderer verzichten' (3.03). Interessant ist hier das Item 13.6, da es sich bei der Schule um eine christliche handelt, in der religiöse Inhalte eine vergleichsweise große Rolle spielen.

Alle 46 Items wurden auch nach ihrem ‚Subjektiven Gegebensein' eingeschätzt und somit waren letztendlich 92 Antworten zu geben. Dass aufgrund der häufig sehr hoch eingeschätzten Wichtigkeit das Gegebensein niedriger war oder gar nicht gegeben, ist naheliegend. Zu beachten ist insgesamt, dass das Antwortverhalten (vgl. Platzer 2002, S. 151) bei allen Selbstauskünften verfälscht sein kann und die Frage aufwirft, inwieweit dies in dieser Studie zutrifft.

ERGEBNISSE BEZOGEN AUF DIE WICHTIGKEIT

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich hinsichtlich der Wichtigkeit der einzelnen Bereiche nicht genügend signifikante Unterschiede zwischen B-Schülern (Hochbegabten) und A-Schülern (Vergleichsgruppe) nachweisen lassen. Wenn es Unterschiede gibt, dann sind die genannten Bereiche bzw. Items für A-Schüler wichtiger als für die B-Schüler. Es handelt sich um die Bereiche Gesundheit (1),[2] Sicherheit (2), guter Lebensstandard (3), soziales und politisches Handeln (4) und Familie (9). Eine Ausnahme bildete Item 14.2 ‚Gleiche Chancen für Frauen und Männer', welches von B-Schülern wichtiger bewertet wurde.
Auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede, soweit vorhanden, zeigen interessanterweise nur in eine Richtung. Die Frauen schätzen die abgefragten Bereiche als wichtiger ein als die Männer. Da dies jedoch lediglich in fünf Bereichen der Fall war, in zwei davon nur auf Einzelitembasis, reicht dies nicht aus, dem sonst in der Literatur berichteten geschlechtsspezifischen Unterschied in vollem Maße zuzustimmen. Interaktionseffekte sind kaum vorhanden.

ISBN-13: 978-3-8288-9128-9

ERGEBNISSE BEZOGEN AUF DIE DIFFERENZ ZWISCHEN WICHTIGKEIT UND GEGEBENSEIN, HIER ALS ZUFRIEDENHEIT INTERPRETIERT

Für zwei Bereiche, namentlich Gesundheit und Arbeitsbedingungen, sind signifikante Unterschiede gefunden worden und zwar dergestalt, dass B-Schüler zufriedener schienen als A-Schüler. Geschlechtsspezifische Unterschiede wurden für die Bereiche Gesundheit und Soziale Ordnung gefunden, wobei Männer zufriedener schienen als Frauen, da sich die Differenz zwischen Wichtigkeit (sehr hoch) und Gegebensein (deutlich niedriger) bei den Frauen ungünstig auf deren Zufriedenheit auswirkte. Interaktionseffekte zeigen sich nur im Bereich Lebensstandard, wobei männliche B-Schüler und weibliche A-Schülerinnen zufriedener schienen.

GESAMTFAZIT

Weder starke Unterschiede zwischen den befragten Hochbegabten und der Vergleichsgruppe noch erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede konnten in dieser empirischen Studie über die Lebensziele und Lebenszufriedenheit nachgewiesen werden. Dennoch vermag diese Studie interessante Ansatzpunkte für weitere Forschung auf diesem Gebiet liefern. Insbesondere wäre zu überprüfen, inwieweit sich die Ergebnisse speziell für die Bereiche Familie, Arbeitsbedingungen und guter Lebensstandard zum heutigen Zeitpunkt verändert haben und in welche Richtung.

LITERATUR

- Kraak, B. & Nord-Rüdiger, D. (1987). Der Fragebogen zu Lebenszielen und zur Lebenszufriedenheit (FLL); Beschreibung – Theorie – Anwendung. Frankfurt: Dipf.
- Platzer, S. (2002). Erfolg ist nicht alles. Zum Studierverhalten von Absolventen eines Sonderförderzweiges für Hochbegabte. Dissertation an der Universität Nijmegen, Niederlande.

SANDRA LINKE
sandralinke1@web.de

Anm. der Redaktion: Eine Buchbesprechung zu „Wie zufrieden sind Hochbegabte?" von Sandra Linke finden Sie auf S. 63.

[2] Nummerierung bezieht sich auf die Skalen im Fragebogen.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (NAGC)

PAST, PRESENT AND FUTURE CHALLENGES

In November 1965, Margaret Branch was working as a psychiatric social worker in Guys hospital in London. She recognised that although teacher training included how to identify children with special needs and learning difficulties, there was no information about gifted children or any indication that these children might also have needs that were special or had difficulties in an education system mostly suited to children of average ability.

Unlike others working with such children Margaret recognised the need for specialist support and founded NAGC in Britain following a model developed by NAGC in the United States. By the time of its first formal meeting in November 1966 the association had a membership of 275 and an informal mission to "*allow children's brains to be given their fullest chance of development*".

Early in the life of NAGC, Margaret Branch recognised that gifted children were not only those with a very high IQ as measured with the standardised tests. She asserted that there were others, equally intelligent, who were gifted in different ways. There were children who are gifted communicators, inventors, designers, carers and lateral thinkers. There were children with the potential to grow into expert social workers, gifted politicians, journalists and innovators. "*They are the harder to spot, technically gifted … and the socially gifted, the potential leaders of men.*" (Margaret Branch, The Guardian, 6th April 1967)

In the mid-1960s, before research into different learning styles and intelligences began, NAGC was working with its gifted members to create a wider view of giftedness and to support gifted children and their families in discovering and developing their gifts in all directions. NAGC has always been working ahead of public policy to ensure that gifted children have access to an education appropriate to their needs in the same way that their age peers have had for years. "*It isn't true that the clever ones can be left to make their own way.*" (Margaret Branch, The Guardian, 6th April 1967)

Even when establishing NAGC, Margaret recognised that an education system that did not take account of the different needs, abilities and intelligences of the gifted child "*…could turn a high IQ child into a daydreamer, a class buffoon, or even a maladjusted delinquent.*" (Margaret Branch, The Times, 21st November 1966)

Today, the issues for gifted children remain the same. Children are entitled to an education appropriate to their individual abilities and unfortunately, many still pass unnoticed and are unhappy or, worse, misdiagnosed with behavioural difficulties or even specific learning difficulties. NAGC continues to lobby for changes in the education system to suit all children, not just the group steadfastly working in the middle range.

In recent years, much progress has been made. In 1998, following

Foto: Dieter Hawlan, istockphoto.com

years of lobbying and consultation from NAGC, the New Labour government recognised that we were failing to provide for our most able young people. To remedy the situation, the Department for Education & Skills (DfES) established a unit devoted to developing education suited to gifted and talented pupils – the Gifted and Talented Education Unit (GTEU). From the GTEU came a 'National Programme' for educational provision for the group of schoolchildren in the top 10% of the ability range.

Along with numerous other initiatives, such as the Excellence in Cities programme, the National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) was established at Warwick University in 2002 to support students aged 11 and over in the top 5 % of the ability range (though since August 2007 this organisation has closed). NAGTY provided support for teachers through their professional development programme and conducted research to ensure that there was a clear evidence base for gifted issues. NAGC has, however, always recognised that there is another group needing support.

WHAT WE DO

The parents and families of gifted children are often at a loss as to how to provide for the extensive needs of their often demanding and challenging children. In a climate where talking to other parents about a child that is 'too clever by half' can prove difficult, NAGC pro-

vides the environment in which parents can find both professional advice and the support of other parents who understand. Even back in 1970 Margaret Branch said in the Catholic Herald: "*We arrange meetings where parents find it a relief to talk to other parents with the same problems.*"

These meetings in our national network of branches are still a core part of NAGC's services for families. Through membership the local branches provide a valuable support network to parents where they can feel comfortable talking about their gifted children and sharing issues with parents who understand.

Finding a way through the current education system can be difficult for parents, even with the advances made in recent years towards provision for gifted students and personalised learning. One of the biggest difficulties is often communicating with schools effectively to find a way of working together to support the gifted child. Throughout most of its existence, NAGC has operated a Helpline, not just for parents in need of advice, but also for all those working or living with gifted children. At the moment, experienced education consultants staff the helpline but there are more calls each day than can practically be taken. With growing awareness of some of the issues connected to giftedness comes an equal awareness that many children need more support than they are currently getting.

One example of this comes from a recent helpline call from the mother of a four-year-old. His teacher had spoken to the mother, concerned over his apparent inability to complete even the simplest of tasks. The teacher described to the mother how this little boy had been unable to draw a fish as part of some work that the teacher had asked the class to do. All the other children had, to the best of their ability, drawn what resembled a fish but this little boy had drawn nothing. The teacher had concerns that the boy had some kind of learning difficulty that meant that he was unable to understand simple instructions.
The mother discussed the issue with her son later, having been confused by the teacher's comments, as the boy's drawings at home were complex and detailed. The little boy became upset and, through tears, explained that he could not draw a fish because he did not know if the teacher wanted him to draw a salt water fish, a fresh water fish, a shell fish, a jelly fish or an underwater mammal like a whale. He also said that all the other children seemed to know what to do and that he must just be stupid because he could not work it out.

In this case the task asked of the boy was too simple and the teacher had failed to realise that he had a wealth of existing knowledge about fish that meant that he was unable to simplify his thinking sufficiently. Through discussions with the Helpline staff the communication between parents and school was improved and the school identified the little boy as gifted. He is now making good progress, benefiting from the teacher's greater understanding of his needs and from him having been taught how to raise queries with the teacher.

When establishing NAGC, Margaret Branch was of the opinion that gifted children could, with a little effort, be catered for well within mainstream schools. She said that gifted children did not need to be isolated but could be offered what she called 'opportunities classes' to help them find the challenge and stimulation they needed. Today NAGC still holds the same opinion, the established term for 'opportunities classes' is extension and enrichment, and adapting and planning the curriculum carefully to meet the needs of gifted pupils can offer this. However, NAGC also recognises that gifted children are often isolated within their peer groups. They can find social situations with peers difficult and find it hard to see what they have in common with other children of their age. To this end, NAGC also runs Explorers' clubs at the local branches and has a specific group for young people within the general NAGC membership.

Explorers' clubs are designed to offer gifted children and young people the intellectual and social support they need. Through Explorers' clubs children can meet others who may understand them a little better and who might share some of their diverse and often obscure interests. The website hosts a forum through which young gifted people can share their ideas and views openly. Members are encouraged to explore the issues connected to giftedness and to support each other in their diverse interests, coming together through NAGC to take up challenges with other like-minded young people. These activities give members access to a wide range of information designed to support young people who often feel a little more different from everyone else than the average teenager.

In a climate of educational reform NAGC continues to be an active advocate for the needs of gifted children and young people. Our most recent report, "Engaging Parents", supports and informs recent government initiatives to give parents more choice in the education of their children. Through this, NAGC is producing a comprehensive package of support for both schools and parents to help them develop the team-working relationship that is essential for effective support, not just for gifted children, but for all children.

THE FUTURE

So what are the key elements of NAGC's strategic planning for the next few years? We have decided that there should be four strands to our development:

- CORE STRAND 1: Advice, support and provision for parents
- CORE STRAND 2: Advice, support and provision for high ability children and young people (i.e. children of ALL ages)
- SUPPORT STRAND 3: Expanding, diversifying and sustaining long-term funding
- SUPPORT STRAND 4: Raising the profile

A central feature of all these strands is the website. It has been two years in development but NAGC now has a new website that meets contemporary levels of expectation and delivery. There is a vast amount of information within the four zones for parents, schools, children and volunteers, differentiated for those who are NAGC members; there is an online shop where books, puzzles, clothes and fact sheets are available to order or immediate downloading. There are several discussion forums for parents, children and volunteers. Of particular note is the children's zone which is now available in three age groups: Mini Explorers, Young Explorers and Youth Explorers.

The Young Gifted and Talented programme, with its online Learner Academy, managed by CfBT,[1] will develop rapidly in the coming months – see www.dcsf.gov.uk/ygt for the latest information. It is natural and proper to expect a strong focus on classroom provision for the gifted. NAGC feels, however, that it is also important to make enrichment provision outside of school and the National Curriculum because gifted children have wide and diverse interests that are often constrained by conventional curricula. We, therefore, have submitted ambitious and exciting plans, working in partnership with Select Education, to CfBT for a national programme of Activity Hubs throughout England that will be available in both extended school time and at weekends. If successful, this will catapult NAGC's activities to a scale never thought possible before and will ensure that NAGC remains a key provider for and guardian of the holistic needs of gifted children.

The holistic support for gifted children and their parents remains the key mission for NAGC. Despite advances in awareness in the gifted arena over recent years the demand for our services increases day by day. Our greatest challenge is to ensure that we drive our mission forward so that as many families as possible are able to take advantage of the resources now available. It is a challenge we intend to meet and one that you can help by becoming a member!

NAGC
Suite 14
Challenge House
Sherwood Drive
Bletchley
Milton Keynes MK3 6DP
United Kingdom
Tel.: +44 (0) 845 450 0295
Website: www.nagcbritain.org.uk

NAGC
amazingchildren@nagcbritain.org.uk

[1] Centre for British Teachers

ECHA-KONFERENZ

ECHA-KONFERENZ 2008

Vom 17. – 20. September 2008 veranstaltet das
European Council for High Ability (ECHA) die 11. Internationale Konferenz in Prag.

Themen:
- Beurteilung und Identifikation
- Merkmale und Eigenschaften von (hoch) begabten Kindern
- Erfahrungsberichte über Hochbegabung
- Soziale und emotionale Aspekte von Hochbegabung
- Effektive Lehr- und Lernmethoden
- Entwicklung der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung
- Underachievement
- Soziale Benachteiligung und Interventionsprogramme
- Entwicklung und Implementierung von nationalen Strategien
- Kreativität und die Dimension „Talent"

Hauptreferentinnen und -referent: Kimberley L. Chandler, Diane Montgomery, Robert J. Sternberg

Weitere Informationen unter: http://www.echa2008.eu

ROCKIN' VIENNA

ODER: WIE MAN ÜBER SEINEN ENGLISCHSPRACHIGEN SCHATTEN SPRINGT

Wir schreiben Anfang März 2007. Schauplatz: Das WIFI-Gebäude Salzburg. Opfer: ca. 35 Schüler/innen im Alter zwischen 16 und 19 Jahren. Täter: Lampenfieber. Motiv: Verunsicherung der Teilnehmer/innen an einem landesweiten Sprachenwettbewerb. Doch was genau war geschehen?

Bereits im Jänner wurde mir von meiner Englischprofessorin eine Aussendung weitergeleitet, die allen Schülerinnen und Schülern ab der 10. Schulstufe im Land Salzburg die Möglichkeit bot, in einem Redewettkampf in diversen Fremdsprachen anzutreten. Wichtigste Einschränkung: Die jeweilige Sprache durfte weder Mutter- noch Kultursprache der teilnehmenden Person sein, was bei mir der Fall war. Mehr aus Neugier als aus Siegeswillen meldete ich mich deshalb für die WIFI Sprachmania an. Aus der besagten Neugier sollte bald schon Aufregung und ferner Herzklopfen werden.
Ich hatte bereits in den Jahren zuvor an verschiedenen Projekten teilgenommen, deren Arbeitssprache Englisch war und konnte mich daher sehr für die Sprachmania begeistern. Außerdem hatte ich bereits ins Auge gefasst, einen Berufsweg einzuschlagen, in dem Sprachen besondere Relevanz haben sollten. Um genau zu sein, interessiere ich mich für internationales Management und würde einen Studiengang dieser Art, bei dem mir Englisch als Sprache erhalten bliebe, in Graz belegen wollen. Mein Sieg bei der österreichweiten WIFI Sprachmania 2007 bekräftigt diesen Wunsch heute noch zusätzlich. Etwas übermütig dachte ich mir deshalb auch, dass keine Vorbereitung nötig sei – und entgegen allen Erwartungen sollte ich Recht behalten.

Als ich mich dann schließlich nach einem Schultag, der sehr viel schneller als andere zu vergehen schien, aufmachte in Richtung des WIFI-Gebäudes, war ich zugegebenermaßen nervös. Dieser Zustand verschlimmerte sich noch, als ich einige der Teilnehmer/innen, denen ich schließlich begegnete, hektisch durch verschiedenste Vorbereitungsunterlagen blättern sah. Gott sei Dank erblickte ich sogleich ein paar bekannte Gesichter, die genauso angespannt wirkten wie meines. Gemeinsam entschieden wir uns, dem aufkommenden Lampenfieber Abhilfe zu verschaffen und zwar durch die rasche Zufuhr von Schokolade – und siehe da, es wirkte.

Bald ging es auf zur ersten Runde: Dies war eine Diskussion zu einem Thema von aktueller Relevanz zwischen jeweils drei der Teilnehmer/innen, die von einer Jury beobachtet wurde. Anhand der Notizen, die sich die Preisrichter/innen machten, wurden schlussendlich aus den vielen Kleingruppen vier Bewerber/innen ausgewählt, die sich in einem Finale nochmals beweisen mussten. Hier ging es nun darum, mit einem Native Speaker zu diskutieren und die eigene Meinung darzulegen sowie zu verteidigen. Als nach Ende dieses Finales der Name der Siegerin bekannt gegeben wurde, kam er mir plötzlich sehr fremd vor. Ich sollte nach Wien fahren und dort das Bundesland Salzburg bei der österreichweiten Sprachmania vertreten? Dazu würde ich sicherlich sehr viel mehr Schokolade nötig haben.

Etwas mehr als einen Monat später war es dann so weit: Ich fuhr als Gesandte meines Bundeslandes nach Wien, um dort als Teilnehmerin am Finale des Englischwettbewerbs anzutreten. Praktischerweise hatte ich eine Begleiterin von meiner Schule, die sich für die Französisch-Endrunde qualifiziert hatte.
Der Ablauf des Finales in Wien war mit dem in Salzburg identisch, bis auf die Tatsache, dass wir in der Bundeshauptstadt sowohl unsere Diskussionsrunden (wie sollte es anders sein, es wurde hier auf das bereits breit diskutierte Thema des Klimawandels zurückgegriffen) als auch die anschließende Debatte mit einem Native Speaker (in diesem Fall der FM4-Moderator Stuart Freeman) vor einem Riesenpublikum zu absolvieren hatten. Da musste ich schon ordentlich schlucken und besonders vor dem Gespräch über das österreichische Schulsystem im Vergleich zum britischen mit Stuart Freeman, der ja für seinen Zynismus und Sarkasmus bekannt ist sowie für die Fähigkeit, seine Gesprächspartner/innen in die Ecke zu drängen, schlotterten mir meine Knie, aber es galt, meinen Schatten zu überspringen, was mir – und bis heute weiß ich nicht wirklich wie – gelungen zu sein scheint. Ohne die obligatorische Schokolade ging es allerdings nicht.

Foto: pressefotos.at / Niko Formanek

Die Sieger/innen der WIFI SPRACHMANIA 2007 (v.l.n.r.): KR Renate Römer (Vizepräsidentin WKO), Daniela Sandriesser (BG/BRG St. Martin in Villach), Eva-Maria Hackl (BG/BRG Dr.-Schauerstraße in Wels), Hannah Mayer (Europagymnasium & BG/BRG in Salzburg-Nonntal), Florian Anderhuber (BG/BORG in Graz-Liebenau), Catherine Eibl (Akademisches Gymnasium in Innsbruck), Dr. Michael Walter (Kurator WIFI Österreich)

HANNAH MAYER
Schülerin des Bundes- und Europa-(real)gymnasiums Salzburg, Nonntal
hannah.mayer1@aon.at

VERABSCHIEDUNG VON HR FI DR. BERNHARD SEYR

DER JAHRELANGE BUNDESLANDKOORDINATOR FÜR NÖ VERABSCHIEDET SICH

Am 30. November 2007 trat HR FI Dr. Bernhard Seyr in den wohlverdienten Ruhestand.

An dieser Stelle möchte ich ihm als seine Mitarbeiterin im Referat für Begabtenförderung im Namen aller Kolleginnen und Kollegen aus der großen ECHA-Familie und im Namen aller, die im Bemühen um eine (Hoch)Begabtenförderung „seinen Weg kreuzten" – sei es als Mitglieder der Schulaufsicht, als Lehrer/innen, als betroffene Eltern oder Schüler/innen – für sein herausragendes Engagement und langjähriges Wirken im Dienste der Begabtenförderung herzlich danken. Dr. Seyr hat gemeinsam mit HR Adolf Stricker und HR DDr. Andrea Richter die Begabtenförderung in NÖ aufgebaut, indem er zahlreiche Maßnahmen angedacht und initiiert und schulische Fördermodelle und außerschulische Förderkurse wie die Sommerakademien und Pullout-Kurse organisiert und begleitet hat. Seine Kollegialität und Vorbildwirkung und sein mit großem Enthusiasmus und Idealismus betriebenes „nimmermüdes" Arbeiten haben viele sehr beeindruckt.

LSI RegR Leopold Rötzer formulierte einmal folgenden Satz, den ich hier wörtlich zitiere: „*Viele, die in Bildungs- und Unterrichtsprozesse involviert sind und diese mitgestalten, denken nach, wenige denken vor – ein solcher Vordenker ist Dr. Seyr mit seinen Mitstreiterinnen und Mitstreitern!*"

Wir wünschen Dir, lieber Bernhard, noch weiterhin so viel Tatkraft und Ideen für deinen neuen Lebensabschnitt und hoffen, dass Du uns weiterhin mit Rat und Tat bei unseren Projekten in der Begabtenförderung unterstützt!

Petra Summer und Bernhard Seyr

DIPL. PÄD. VOL PETRA SUMMER, MSc
Bundesländerkoordinatorin der Begabtenförderung
im Landesschulrat für Niederösterreich
petra.summer@lsr-noe.gv.at

STATEMENT

Ich sehe mich nicht als besonders begabt an, bin aber an verschiedensten Dingen sehr interessiert und ich glaube, dass ich auch bedingt durch das Interesse mehr tue, weil es mir Spaß macht. Wenn man an Dingen interessiert ist, betreibt man sie intensiver.
Als Begabtenfördermöglichkeiten habe ich das Programm „Schüler/innen an die Unis" in Anspruch genommen, den Mathematikolympiadevorbereitungskurs besucht und eine Sondergenehmigung in der Schule bekommen, Französisch und Italienisch parallel lernen zu dürfen, wobei ich den Unterricht abwechselnd besuche und die Schularbeiten in beiden Fächern absolviere. In diesem Zusammenhang hat mir nichts gefehlt, weil man sehr auf meine Wünsche eingegangen ist, das Angebot an den Schulen ist aber wirklich sehr dünn.

Für die Zukunft würde ich mir wünschen, dass die Initiative nicht ausschließlich vom Schüler ausgehen sollte, sondern dass auch Lehrer von sich aus Schüler beobachten und dass Schulen und Lehrer förderungswürdigen Schülern die Möglichkeit geben, über das Angebot hinausgehende Dinge tun zu dürfen und das verstärkt anzubieten.

Maria, 17 Jahre

VORGESTELLT

DIE NEUE BUNDESLÄNDERKOORDINATORIN FÜR NIEDERÖSTERREICH

ZU MEINER PERSON

- Dipl. Päd. VOL Petra Summer, MSc; seit Dezember 2007 Bundesländerkoordinatorin für Begabtenförderung im Landesschulrat für Niederösterreich
- ECHA-Diplom zur Hochbegabtenförderung (2002); Masterstudium an der Donau-Universität Krems „Master of Science Gifted Education“, Abschluss 2007 mit Auszeichnung
- VS-Lehrerin an der Daniel Gran VS I, St. Pölten, diverse Talent- und Interessensförderkurse und Musical-Projekte, Kursleiterin bei der nö. Sommerakademie sowie bei Pullout-Kursen („Philosophieren mit Kindern“); Bezirkskoordinatorin, Kursleiterin und Mitglied im fachlichen Beirat der Begabtenakademie NÖ; Vorstandsmitglied im „Verein zur Förderung begabter und hoch begabter Schülerinnen und Schüler in NÖ“.

MEIN AUFGABENGEBIET

Mitorganisation der nö. Sommerakademien und Pullout-Kurse; Betreuung der in der ECHA-Ausbildung stehenden Lehrer/innen; Beratung und Betreuung betroffener Eltern und Lehrer/innen, Lehrer/innenfortbildung, Verfassen fachspezifischer Artikel, Tätigkeit beim „Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Schüler in NÖ“.

ZIELE

Motto: „Frisch gewagt ist halb gewonnen!“
Ich gehe diese neue Aufgabe mit großer Freude und Begeisterung, aber auch mit Mut und Zielstrebigkeit an und habe vor, an etlichen Schwerpunkten meiner Tätigkeit neue Impulse und Perspektiven ins Spiel zu bringen. Einige möchte ich an dieser Stelle als Stationen meines bevorstehenden Prozesses in kurzer Form erläutern und damit klar definieren:

- Neuorganisation der Sponsorenbetreuung (Sponsoren der Sommerakademien und des Fremdsprachenwettbewerbs aus Wirtschaft, Institutionen und Vereinen)
- Vertiefung der Kontakte im Sinne eines Netzwerks zu begabtenfördernden Institutionen und zu den Kooperationspartnern in NÖ und den anderen Bundesländern wie beispielsweise PHs, Landesakademie, Kompetenzzentren, özbf etc.
- Erstellung bzw. Überarbeitung von Qualitätskriterien für unsere Sommerakademie- und Pulloutkurse

Die aktive Mitwirkung an Planungs- und Gestaltungsprozessen in innovativen Bereichen von Schulentwicklung und Bildungsmanagement liegt mir sehr am Herzen. Mir kommt es vor allem darauf an, die bereits jahrelang bestehende, hervorragende Aufbauarbeit meines Vorgängers HR Dr. Bernhard Seyr zu festigen und zu vertiefen, diese gegebenenfalls modernen Strömungen und zeitgemäßen Entwicklungen anzupassen und neue Maßstäbe in Richtung „Verstärkte Qualität des Angebots“ zu setzen.

DIPL. PÄD. VOL PETRA SUMMER, MSc
Bundesländerkoordinatorin der Begabtenförderung
im Landesschulrat für Niederösterreich
petra.summer@lsr-noe.gv.at

STATEMENT

Eigentlich sehe ich mich nicht als besonders begabt an! Mir hat es einfach nur Spaß gemacht, etwas zu lernen. Man kann wichtige Botschaften dann gleich selbst schreiben und rechnen war früher sowieso mein Lieblingssport. Ich habe z. B. einmal, wie der Fotograf im Kindergarten war, ausgerechnet wie viel er für den ganzen Kindergarten verdient. Ich glaube, wenn ein anderer dieses Interesse gehabt hätte, dann hätte er oder sie das auch ausrechnen können.
Der perfekte begabtenfördernde Lehrer sollte nicht sagen: „Das, was die anderen Kinder machen, brauchst du nicht zu machen, aber wenn du etwas anderes machen willst, musst du es dir ausdrucken.“ Also auf gut Deutsch „Druck’ da dein Kas söba aus!“ Oder: „Der Lehrplan muss strikt eingehalten werden; du musst das, was die anderen Kinder machen, auch machen!“ Also kurz gesagt: Ein Lehrer, der begabte Kinder fördert, sollte schwerere und interessante Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen. Ich wünsche mir, dass ich in meiner neuen Schule mehr lerne als jetzt. Sonst sollte alles so bleiben, aber nur schlaue Lehrer wären wünschenswert.

Rupert, 9 Jahre

eVOCATIOn

ENTWICKLUNG EINES EUROPÄISCHEN WEITERBILDUNGSPROGRAMMS FÜR BEGABUNGSFÖRDERNDE LEHRKRÄFTE

Nach dem Start-up-Treffen in Gadheim bei Würzburg fand im Januar 2008 das zweite Treffen der internationalen eVOCATIOn-Projektgruppe in Meißen unter Federführung von Juniorprofessorin Dr. Christina Schenz (PH Karlsruhe) und Kerstin Wilde (Sächsisches Bildungsinstitut) statt. Meißen wurde als Ort ausgewählt, da sich eine Zusammenarbeit mit den mittlerweile traditionsreichen Sächsischen *Symposien zur Begabtenförderung und Schulentwicklun*g anbot.
Im eVOCATIOn-Projekt stehen drei inhaltliche Schwerpunkte im Mittelpunkt:

- Grundlagen der Begabtenförderung mit besonderer Berücksichtigung der Individualisierung, Differenzierung und Selbststeuerung
- Begleitung, Beratung und Coaching sowie
- Beobachtung des Unterrichts in begabungsfreundlichen Lernumwelten.

Das 9. Meißner Symposium behandelte die Thematik „Begabungen erkennen und fördern – die Schülerpersönlichkeit im Fokus zwischen sozialer Verantwortung und kognitiver Fähigkeit". Es wurde am ersten Schwerpunkt des Projekts ausgerichtet und widmete sich insbesondere der Frage der Individualisierung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen.

Einen der beiden Hauptvorträge hielt der Erziehungswissenschafter Prof. Dr. Volker Ladenthin (Universität Bonn). Der Titel seines durchaus provokativen Vortrags lautete: „Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik?".[1] Da mir seine Ausführungen grundlegend für das Verständnis dessen erscheinen, was Schule leisten kann, aber auch leisten sollte, möchte ich im Folgenden zentrale Passagen aus seinem Vortrag sowie seine Kernaussagen wiedergeben und sie anschließend in den Kontext des eVOCATIOn-Projekts stellen.

BRAUCHEN HOCHBEGABTE EINE EIGENE DIDAKTIK?

Ladenthin argumentiert aus allgemeinpädagogischer Sicht und nimmt eine bildungstheoretische Perspektive ein. Die Ausgangslage besteht darin, dass es „Defizite an Regelschulen" gibt: „Es scheint, als habe die herkömmliche Didaktik keine Konzepte für die Unterrichtung hochbegabter Kinder entwickelt und als könne sie dies auch nicht. So fordern Eltern neue Didaktiken, besondere Unterrichtskonzepte und sogar besondere Schulen, von denen sie erwarten, dass diese nun eher dem spezifischen Lernprofil der hochbegabten Kinder entsprächen als die Konzepte traditioneller Schuldidaktiken.
Wer einmal erlebt hat, wie sehr sich hochbegabte Kinder im Unterricht mit anderen Kindern langweilen, wie sie sich aus Gründen der Unterforderung vom Unterricht abwenden und womöglich aus diesem Grund zu einem disziplinarischen Problem für die gesamte Lerngruppe werden, kann die Ängste und Sorgen der Eltern und die Bedarfslage der Lehrer nur als berechtigt empfinden. Aus diesem Grund ist die Frage zu stellen, ob die Bildungstheorie nicht eine spezielle Didaktik für hochbegabte Kinder braucht." Unter Didaktik versteht Ladenthin „aus ganz pragmatischen Gründen […] in einem weiten Sinne die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrens und Lernens dieser speziellen Inhalte" (vgl. Hintz, Pöppel, Rekus 1995a, S. 49 ff.).

DREI PÄDAGOGISCHE GRUNDFRAGEN IM HINBLICK AUF HOCHBEGABUNG

Konkret befassen sich seine Überlegungen mit den folgenden drei pädagogischen Grundfragen:
„1. Zuerst geht es um die Frage: Brauchen Hochbegabte eine besondere Art der Lehre, weil sie auf eine besondere Art lernen?
2. Dann geht es um die Frage, was Bildung im Hinblick auf Hochbegabung heißt.
3. Und schließlich frage ich, welche Bedeutung es für eine Theorie des Lehrens und Lernens hat, dass zentrale Bildungsprozesse in ausdifferenzierten demokratischen Gesellschaften aus vielerlei Gründen in öffentlichen Schulen (durchaus unterschiedlicher Trägerschaft) stattfinden."

ZU 1. BRAUCHEN HOCHBEGABTE EINE BESONDERE ART DER LEHRE, WEIL SIE AUF EINE BESONDERE ART LERNEN?

„Um diese Frage zu beantworten, ist es sinnvoll, einmal zu rekapitulieren, was unter ‚Lernen' zu verstehen ist. Denn nur wenn man weiß, was es heißt, wenn wir von ‚Lernen' sprechen, kann man fragen, ob es spezifische Lernformen von Hochbegabten gibt. […] Pädagogische Laien haben oft einen sehr eingeschränkten Lernbegriff. Sie verwechseln Lernen mit Auswendiglernen. Sie verstehen ausschließlich ‚Kenntnisse' als Ergebnis des Lernens. Und im Gegenzug verwechseln sie Lehren mit Dozieren oder Instruieren. Allgemein nimmt man an, dass bei der Lehre der Lehrer aktiv und der Schüler passiv sei. Die unzureichende Kenntnis über das ‚Lernen' führt zu Empfehlungen für das Lehren, die folglich ebenfalls unzureichend sind. […]

Unter pädagogischer Perspektive ist Lernen ein von Emotionen und fakultativ von Handlungen begleiteter kognitiver Vorgang. Sein Ziel ist die Wahrheitsklärung im Hinblick auf eine Frage. Man will wissen, wie es sich bei einer Sache oder einem Vorgang verhält. Diese Frage kann einen Sachverhalt oder einen Vorgang betreffen. Außerhalb von Gelerntem gibt es für einen Menschen keine Wirklichkeit. Lernen ist also immer an die *Bedingungen und Bedingtheiten* gebunden, unter denen wir etwas geistig aufnehmen. Welt ist für den Menschen ausschließlich gelernte Welt. Es gibt also keine ohne Lernen erkannte Welt – und dann noch etwas, was man lernen muss – sondern Erkennen und Lernen fallen für den Menschen zusammen. Lernen heißt dann ‚die Welt denken'. Vom Subjekt aus betrachtet, ist Lernen ein Erkenntnisakt: *Lernen heißt, die Welt methodisch konstruieren*. Vom Lernen zu unterscheiden sind Habitualisierungen

[1] Der Vortrag von Prof. Ladenthin bezieht sich auf seine Publikation „Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik?", In: Chr. Fischer/H. Ludwig (Hg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster 2006b, S. 46-65.

Foto: Chris Schmidt, istockphoto.com

von Erkenntnisakten, ihre Memorierung, die auf den Umgang mit Gelerntem abzielen. Trainieren, Üben, Auswendiglernen, Angewöhnen sind demnach nicht mit dem Lernen identisch. Sie unterbieten die Lernleistung, wenn sie auf die Beherrschung von nicht Verstandenem abzielen (Memorieren); sie überbieten die Lernleistung, wenn sie auf willentlich nicht herbeiführbare Handlungen zielen (Artistik, Instrumentbeherrschung). Gleichwohl sind diese Habitualisierungen aus lebenspraktischen Gründen notwendig. Bereits an dieser Stelle ist zu ahnen, dass Hochbegabung sich nicht auf das Lernen, sondern auf die Habitualisierungen des Gelernten richtet. […]

Die Frage, ob jemand hochbegabt sei oder nicht, hat also für das Lernen in diesem Sinne keinerlei Bedeutung: Um einen Klang zu hören, muss auch der Hochbegabte hören. Um ein Bild zu sehen, muss auch der Hochbegabte sehen. Um die Temperatur von flüssigem Quecksilber herauszufinden, muss auch der Hochbegabte messen. […] Lernen bedeutet in all diesen Fällen auf ausgewiesenem methodischen Weg zu einem Urteil oder zu einer Handlung unter Wahrheitsanspruch zu gelangen. Außerhalb dieses Verfahrens gibt es kein Mittel zum Wissen. Erkennen ist also intersubjektiv und nicht adressatenspezifisch. Die hier beschriebene gegenstandskonstituierende Methode ist fachspezifisch. Man lernt nicht eine Sonate auf dem Klavier zu spielen, indem man die Noten zählt oder nur die Partitur liest; man kann ein Gedicht nicht interpretieren, wenn man die Emotionalität der Worte nicht berücksichtigt; man kann eine mathematische Textaufgabe nicht lösen, wenn man die Emotionalität der Worte berücksichtigt. Jeder Gegenstand entsteht nur auf Grund der ihn konstituierenden Methode. Ein Fach ist definiert durch eine bestimmte Methode. Hochbegabung kann also auch hier keinen besonderen Zugang zum Gegenstand haben: Um die elektrische Leitfähigkeit eines Stoffes zu messen, brauchen der Hochbegabte und der durchschnittlich Begabte *exakt die gleichen Methoden* – denn sie müssen ja zu dem gleichen Ergebnis kommen. Methoden sind also *gegenstandsspezifisch*, d. h. *fachspezifisch*, aber *keinesfalls adressatenspezifisch*.

Hochbegabte Schüler müssen also *erstens* wie alle anderen Menschen auch *gegenstandskonstituierende Methoden* erlernen und anwenden können, wenn sie etwas erkennen wollen. Diese Form kultureller Aneignung, die in der bürgerlichen Schule kultiviert und perfektioniert worden ist und gezielt gelehrt wird, kann niemand der nachfolgenden Generation umgehen.

Hochbegabte Schüler müssen *zweitens*, wie alle anderen Menschen die gleichen Denkbewegungen vollziehen, nämlich jene, die die gegenstandskonstituierende Methode benötigt. Auch diese Ordnung des Denkens, die ebenfalls in der bürgerlichen Schule kultiviert, per-

fektioniert und gezielt gelehrt wird, kann niemand der nachfolgenden Generation umgehen.
Da Didaktik sowohl die gegenstandskonstituierende Methode wie die Operationen des Denkens als Zentrum ihrer Überlegungen berücksichtigen muss, kann es in Hinsicht auf diese zwei fundamentalen Aspekte *keine spezielle* Didaktik für eine ganz bestimmte Adressatengruppe geben.

ZU 2. WAS HEISST BILDUNG IM HINBLICK AUF HOCHBEGABUNG?

Schulisches Lernen – also das Bemühen um wahre Antworten – geschieht nicht um seiner selbst willen, sondern soll ein Beitrag zur Bildung des Menschen sein. Schulisches Lernen steht unter dem Anspruch der Bildung (Ladenthin 2003). Unter Bildung wird hier die Fähigkeit verstanden, sich in der natürlichen und kulturellen Umwelt sachlich und sittlich angemessen zu verhalten, damit das eigene Leben sinnvoll geführt werden kann und gelingt. Bildung ist also die Fähigkeit, unterschiedliche Ansprüche in ein sinnvolles Verhältnis setzen zu können. Dieses ‚Ins-Verhältnis-Setzen' ist dem Menschen nicht angeboren. Er muss dies vielmehr lernen. Bildung beschreibt also nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess, die Fähigkeit zu erwerben, das Leben gelingen zu lassen. Der Hochbegabte ist also nicht hochbegabt, sondern er zeigt seine Hochbegabung beim Handeln. Ohne Bildungsprozess würde sich eine Hochbegabung gar nicht herausbilden oder zeigen können. Insofern entsteht Hochbegabung in einem Bildungsprozess. Man kann es noch einmal zuspitzen und sagen: *Hochbegabung wird in Bildungsprozessen erworben, Hochbegabung wird gelernt.* […]

Da die Aufgabe, sein Leben sinnvoll zu leben, jedem Menschen mit seinem Leben gestellt ist, und zwar jedem Menschen gleichermaßen gestellt ist, kann es auch keine adressatenspezifische Bildung geben. Nicht die Aufgabe der Bildung unterscheidet die Menschen, sondern nur die Art, in der sie diese Bildungsaufgabe bewältigen. […] Insofern ist also auch Bildung nicht adressatenspezifisch. Jeder Mensch muss lernen, sein Leben gelingen zu lassen. Deshalb muss er lernen, was für sein verantwortungsvolles Handeln Sinn macht. […] Es kann folglich auch keine spezifische Bildungstheorie für Hochbegabte geben. Unter dem Aspekt von Bildung braucht es daher auch *keine besondere Lehr- oder Lerntheorie für Hochbegabte und folglich auch keine Didaktik zu geben.*" (Zitat Ende)

ZU 3. ANFORDERUNGEN DER SCHULE IM HINBLICK AUF HOCHBEGABUNG: DIE „DIFFERENZ ZWISCHEN BEDINGUNGEN UND BEDINGTHEITEN"

Entscheidend in der Argumentation von Volker Ladenthin ist die „*Differenz zwischen Bedingungen und Bedingtheiten*". Und hier liegt auch ein Kernproblem in der Diskussion um die Begabtenförderung und ihrer schulischen Umsetzung. Klar ist: „Die Bedingungen des Lernens sind für alle Menschen gleich; aber die situativen Bedingtheiten, unter denen sich Lernen vollzieht, sind so mannigfaltig, wie das Leben selbst. […] Die individuellen Voraussetzungen bestimmen zwar nicht das Lernen – also die Wahrheitseinsicht – wohl aber das Verhalten beim Vollzug der Wahrheitseinsicht. Dem einen Jungen knurrt der Magen, er kann sich nicht konzentrieren, weil sein Blutzuckergehalt so eingestellt ist, dass geistige Prozesse physiologisch nachweisbar gestört werden. Der andere Junge ist satt und müde und sieht gar keine Notwendigkeit, etwas zu erkennen, was er ja auch auf seinem PC anklicken könnte.

Auf diese Differenzen kann sich also die Forderung nach einer adressatenspezifischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen richten. Sie sollen – und müssen – die je individuellen und situativen Bedingtheiten bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Rechnung stellen. Nun ist diese Einsicht – ebenso wie diese Forderung – nicht neu. […] Auch das Problem, dass der Lehrer in der Schule nicht zu einem Schüler spricht, sondern zu einer Gruppe von Schülern, ist weder neu noch ungelöst (Heinbokel 2001). Verfahren der ‚Äußeren' und ‚Inneren Differenzierung' suchen diesem Umstand gerecht zu werden: „Die ‚Verschiedenheit der Köpfe' (Herbart) macht Differenzierung unverzichtbar, wenn Lernen in Gruppen ermöglicht und organisiert werden soll; deshalb kann es undifferenzierte Schulen und undifferenzierten Unterricht nicht geben." (Hinz, Pöppel, Rekus 1995b, S. 55) Die modernen Didaktiken nehmen auf diesen Umstand Rücksicht – ja zuweilen so, dass die Einheit des Bildungsprozesses vor lauter Differenzierung ganz aus den Augen verloren wird. Gewisse Extremformen der Kommunikativen oder der Konstruktivistischen Didaktik geraten in die Gefahr, nur noch Unterschiede zu berücksichtigen und Wahrheitsansprüche in Perspektiven diffundieren zu lassen." (Zitat Ende)

Ladenthin verweist auf bestehende didaktische Modelle, wie etwa das von Wolfgang Klafki, die vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten enthalten (vgl. auch Rekus 1993, S. 224 ff.). Und er kommt zu dem Schluss: „Wenn der Unterricht im Hinblick auf Ziel, Arbeitsweg, Arbeitsmaterial, Dauer und Partner des Prozesses in einem vertretbaren Maße selbstbestimmt wird, kann es kein Problem für hochbegabte Schüler an Regelschulen geben. Denn sie wären nun in der Verantwortung, die sich ihnen stellenden Probleme zu identifizieren und eigenverantwortlich zu lösen. […] Die Forderung nach einer begabungsgerechten Didaktik, nach einer Didaktik für Hochbegabte, ist also bildungstheoretisch betrachtet lediglich eine Sonderform der Forderung nach einem Modell von Differenzierung, wie es in nahezu jeder modernen Didaktik Platz hat – oder Platz haben sollte."

Das *Fazit* des Vortrags: Es gibt keine eigene Didaktik für Hochbegabte, wohl aber ist eine adressatenbezogene Differenzierung notwendig – und zwar *aller* Schüler/innen, auch der hochbegabten (vgl. Weigand 2008). Damit untermauert Ladenthin die grundsätzlichen Forderungen der eVOCATIOn-Partner nach einer angemessenen Individualisierung und Differenzierung der Lehr- und Lernprozesse, und er verweist un-

ausgesprochen auf zwei im öffentlichen Schulsystem bislang noch zu wenig beachtete Felder, zum einen auf die Notwendigkeit des Erkennens und Beobachtens von Begabungen und Entwicklungsverläufen von Kindern und zum anderen auf die damit einhergehende erforderliche Beratung und Begleitung individueller Lern- und Bildungsprozesse. Beides Themen, die im weiteren Verlauf des eVOCATIOn-Projekts näher beleuchtet und bearbeitet werden.

LITERATUR:

- Heinbokel, A.: Dokumentation und Information: Damit das Rad nicht immer neu erfunden werden muss. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen. Materialien des Forum Bildung VII. o. O. (Bonn) 2001. S. 288 ff.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., Rekus, J.: Didaktik. In: Hintz, D., Pöppel, K. G., Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/München 1995a (2. Aufl.). S. 49 ff.
- Hintz, D., Pöppel, K. G., Rekus, J.: Differenzierung. In: Hintz, D., Pöppel, K. G., Rekus, J.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim-München 1995b (2. Aufl.). S. 55 ff.
- Ladenthin, V.: Begabungen fördern – Leistung fordern. In: engagement. Heft 2/2006a, S. 122-127.
- Ladenthin, V.: Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In: Chr. Fischer/H. Ludwig (Hg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster 2006b, S. 46-65.
- Ladenthin, V.: Was ist „Bildung"? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie 63/2003, H. 4. S. 237 ff.
- Rekus, J.: Bildung und Moral. Weinheim 1993.
- Weigand, G.: Begabung und Bildsamkeit. In: Weigand, G./Böschen, M./Schulz-Gade, H. (Hrsg.): Allgemeines und Differentielles im pädagogischen Denken und Handeln. Würzburg 2008, S. 301-314.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
weigand@ph-karlsruhe.de

STATEMENT

Hochbegabung wurde mir „offiziell" erst mit 19 Jahren konstatiert – und auch nur deshalb, weil ich in Hinblick auf mein Studium einmal die „andere Seite" kennen lernen und selbst einen professionell ausgewerteten psychometrischen Test machen wollte. An meinem Leben geändert hat das nichts hier Erwähnenswertes. Davor, also während meiner Schulzeit, kam das Thema in meinem Umfeld (Elternhaus und Schule) nie zur Sprache. Ich nehme an, dass dies auf sehr viele hochbegabte Schüler zutrifft (vor allem wenn keine unübersehbare Inselbegabung, beispielsweise in einer Naturwissenschaft, vorliegt).

Ich stamme aus einer sehr ländlichen Gegend, und weder meine Volksschule noch mein Gymnasium boten über den Unterricht hinaus besondere Aktivitäten an. Meinem Eindruck nach fühlten sich viele Lehrer von Schülerinnen und Schülern, die Unterrichtsinhalte nicht nur annahmen oder ablehnten, sondern deren Legitimität hinterfragten, sogar in ihrer Autorität bedroht.
Ich habe mich mit zunehmendem Alter in der Schule immer mehr gelangweilt, und musste auch nie übermäßigen Lernaufwand betreiben, um etwas zu verstehen. Das hat vor allem den Nachteil, dass ich bis heute nie richtig gelernt habe, wie man lernt.

Ob ich mich selbst als hochbegabt sehe? Na ja. Ich sehe Hochbegabung ähnlich wie meine Körpergröße: Ich selbst habe nichts dazu beigetragen, so dispositioniert zu sein. Ich kann nur einige Eigenheiten von mir beschreiben, die möglicherweise damit korrelieren: Ich habe Spaß daran, „unnützes" Wissen anzusammeln. Ich grüble weit mehr als die meisten anderen Menschen, die ich mit meinen Gedanken konfrontiert habe. Ich entscheide mich ungern, weil ich meist mehrere berechtigte und vertretbare Sichtweisen annehmen könnte. Ich merke mir sehr schnell sehr viel, und vergesse es ebenso schnell wieder. Ich habe Schwierigkeiten damit, Dinge ins Langzeitgedächtnis zu bringen. Und ich habe große Probleme, mich mit alltäglichen Pflichten abzufinden; Lebensmittel einkaufen zu gehen, Staub zu saugen oder auch nur Small Talk zu betreiben empfinde ich als unheimlich anstrengend und ermüdend, weil ich diese Dinge als unwichtig in Relation zu dem empfinde, was in meinem Leben vorrangig ist (z. B. mir über gewisse Dinge Gedanken zu machen, Harmonie mit lieben Menschen aufrecht zu erhalten).

Laura, 20 Jahre

COST

EIN EUROPÄISCHER AKTIONSPLAN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER BEDÜRFNISSE HOCHBEGABTER KINDER UND JUGENDLICHER

COST (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research) organisierte am 26. und 27. November 2007 in Brüssel einen strategischen Workshop zum Thema „Den Bedürfnissen hochbegabter Kinder und Jugendlicher begegnen – Für einen europäischen Aktionsplan". Aktiv unterstützt vom Europäischen Parlament und der Europäischen Kommission brachte COST erstmals führende europäische Wissenschafter/innen aus dem Bereich der Hochbegabtenförderung mit Vertretern aus Industrie und europäischer Politik zusammen.

Der Workshop zeichnete ein umfassendes Bild der verschiedenen Aktivitäten im Bereich der Bildung und Erziehung Hochbegabter und zeigte das Fehlen einer europäischen Strategie zu diesem Thema auf. Zu den Sprechern zählten u. a.: Christian Fischer vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF), der Definitionen für Begabung und Hochbegabung vorschlug; Franz Mönks, Präsident des European Council of High Ability (ECHA) und Professor am Centre for the Study of Giftedness an der Radboud University Nijmegen (Niederlande), der einen Überblick über die Ausbildung und Erziehung Hochbegabter in 21 europäischen Ländern gab sowie Hans van der Loo, Leiter des Europäischen Verbindungsbüros der Royal Dutch Shell, der sich an der Diskussion über die Verbindung von Lissabonstrategie und Hochbegabtenförderung beteiligte.

Einen wesentlichen Beitrag zum Workshop leistete Hiltrud Breyer, deutsches Mitglied des Europäischen Parlaments. Sie betonte die Notwendigkeit, schnellstmöglich in Gestalt eines europäischen Aktionsplans zur Hochbegabtenförderung tätig zu werden. Dieser Wunsch wurde im Verlauf des Workshops durch konkrete Fallstudien gestützt, so zum Beispiel durch den Beitrag Johanna Raffans von der National Association for Able Children in Education (NACE) in Oxford zum Thema „Verbesserung der Schulleistungen durch Selbstevaluierung" oder die Präsentation Csilla Fuszeks von der Budapester Csányi-Stiftung zum Thema „Eine langfristige Investition – Das Talent Care-Programm der Csányi-Stiftung für Kinder".

Die Workshopteilnehmer/innen waren sich darin einig, dass der Aktionsplan einen flexiblen Rahmen darstellen sollte. Unter dem verbindenden Dach einer gemeinsamen Vision sollte es den Mitgliedsstaaten, in deren Verantwortungsbereich Bildung fällt, möglich sein, ihre eigenen Prioritäten zu setzen. Auf der europäischen Ebene ist Exzellenzförderung zu einem übergreifenden Ziel geworden, während die Mitgliedsstaaten Bildungssysteme entwickeln müssen, die den besonderen Fähigkeiten eines jeden Individuums Rechnung tragen müssen.

Während der abschließenden Paneldiskussion verabschiedeten die Teilnehmer/innen eine an die Europäische Kommission gerichtete Resolution. Diese Resolution mit dem Titel „Ein Aktionsplan für die Hochbegabten und Talentierten – ein wesentlicher Bestandteil der Lissabon-Strategie" listet eine Reihe von Zielen auf, so zum Beispiel die Entwicklung effektiver Lern- und Lehrstrategien und den Ausbau internationaler Kooperation. Darüber hinaus empfiehlt die Resolution die Bildung einer Arbeitsgruppe zur Umsetzung dieser Ziele. Zu den Hauptaufgaben dieser Arbeitsgruppe würde die Gründung eines Europäischen Netzwerks Hochbegabter und Talentierter zählen, die Einrichtung besserer Kommunikationsstränge zwischen allen Partnern im Bereich der Hochbegabtenarbeit sowie die Verbesserung der Lehrer/innenausbildung.
Die Resolution ist Teil der abschließenden Konferenzdokumentation, die auf der COST Website abrufbar ist (siehe Hyperlink unten). Diese Dokumentation enthält das Programm, Angaben zu den Sprecherinnen und Sprechern und deren Beiträgen sowie eine Teilnehmer/innenliste.

Für mehr Information zum Workshop besuchen Sie bitte die folgende Website: www.cost.esf.org/index.php?id=1532.
Für einen Überblick über andere COST-Aktivitäten, wie z. B. den nächsten Einreichungstermin für Projekte besuchen Sie bitte: www.cost.esf.org.

DR. JULIA STAMM (Science Officer)
INGE DE PRINS (PR & Communications Manager)
office@cost.esf.org

COST, EUROPÄISCHE ZUSAMMENARBEIT AUF DEM GEBIET DER WISSENSCHAFTLICHEN UND TECHNISCHEN FORSCHUNG

1971 gegründet, hat COST den Grundstein für die koordinierte Zusammenarbeit in Forschung und Entwicklung in Europa gelegt. COST, mit Verwaltungssitz in Brüssel, schafft einen Rahmen, innerhalb dessen europäische Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Unternehmen an einem breiten Spektrum von Tätigkeiten vor allem im Grundlagenbereich und bei der vorwettbewerblichen Forschung zusammenarbeiten.

COST ist auf die Koordination der Forschung ausgerichtet, nicht auf deren direkte Lenkung; zudem verzichtet COST auf eine einheitliche Forschungspolitik. Die Aktivitäten von COST finden in sog. Forschungsaktionen innerhalb verschiedener Fachbereiche statt.

AKADEMIELEHRGANG „BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG"

ZERTIFIZIERTE EXPERTINNEN FÜR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Am 17. Jänner 2008 fand am özbf die offizielle Abschlussfeier des Akademielehrgangs „Begabungs- und Begabtenförderung" statt. Der Akademielehrgang wurde vom Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg in Kooperation mit dem özbf vom WS 2005/06 bis SS 2007 veranstaltet.
Nach dem erfolgreichen Abschluss des Lehrgangs, der 20 Credits nach der Norm des European Credit Transfer Systems umfasste, kann die Qualifikationsbezeichnung „Expertin/Experte für Begabungs- und Begabtenförderung" geführt werden.

Die Zeugnisse wurden von Mag. Dr. Waltraud Rosner (Geschäftsführung özbf) und Mag. Dr. Günter Maresch (Leiter des Instituts für lebensbegleitendes Lernen AHS an der PH Salzburg) persönlich überreicht.
Besonderer Dank gebührt Mag. Dr. Walburga Weilguny für die Konzeption und Betreuung des Lehrgangs, Mag. Silvia Friedl für die Betreuung der E-Learning-Plattform, Mag. Ulrike Kempter für die Besprechung der Papers und Mag. Silke Rogl für ihre Hilfe, die Formalitäten trotz Umstellung des Pädagogischen Institutes zur Pädagogischen Hochschule rechtzeitig abzuschließen.

Der Akademielehrgang umfasste folgende Anforderungen und Inhalte:

3 einsemestrige Grundmodule (jeweils 2 Präsenztage und E-Learning-Phase)
Die Themen der Grundmodule wurden in den Präsenztagen sowie im Selbststudium erarbeitet und in online-Foren diskutiert. Die eigenständige Weiterverarbeitung der Themen erfolgte im Rahmen von Mehrphasen-Papers.

- GRUNDMODUL 1: GRUNDLAGEN UND MODELLE ZUR (HOCH)BEGABUNG
  Paper 1: Konzepte und Theorien
  Paper 2: Grundprinzipien der Testdiagnostik
  Paper 3: Kulturvergleichende Ergebnisse der Begabungsforschung

Foto: Uschi Sponlo

  Paper 4: Merkmale und Bedürfnisse (hoch) Begabter
  Paper 5: Gender und Begabung

- GRUNDMODUL 2: PRAXIS DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG
  Paper 6: Didaktik der Begabtenförderung
  Paper 7: Methoden und Methodenprobleme der Identifikation
  Paper 8: Qualitätssicherung
  Paper 9: Leistungsbeschreibung
  Paper 10: Inhalte und Schwerpunkte von Fördermodellen
  Paper 11: Kooperationsformen der Begabungs- und Begabtenförderung
  Paper 12: Modelle aus der Praxis
  Paper 13: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung

- GRUNDMODUL 3: SPEZIALBEREICHE DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG
  Paper 14: Grundlagen der pädagogischen Diagnostik
  Paper 15: Hochbegabung und Lernen (kognitive Psychologie und Neurowissenschaften)
  Paper 16: Sonderpädagogische Anliegen bei Hochbegabung
  Paper 17: Beratung und Begleitung
  Paper 18: Entwicklung persönlicher Kompetenzen

- 6 VERTIEFUNGSMODULE (JEWEILS 2 PRÄSENZTAGE):
  Modul 4: Modelle der Begabungs- und Begabtenförderung 1
  Modul 5: Pädagogische Diagnostik
  Modul 6: Modelle der Begabungs- und Begabtenförderung 2
  Modul 7: Hochbegabte Problemkinder
  Modul 8: Beratungstraining
  Modul 9: Neurowissenschaft und kognitive Psychologie

Wir gratulieren allen Absolventinnen und wünschen ihnen viel Erfolg in ihrer engagierten Arbeit im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung.

UNI-LEHRGANG „GIFTED EDUCATION" AN DER DONAU-UNIVERSITÄT KREMS

EINE BERUFSBEGLEITENDE WEITERBILDUNG ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Im November 2007 graduierten an der Donau-Universität in Krems die ersten Absolventinnen und Absolventen des postgradualen Masterlehrganges „Gifted Education", der in Kooperation mit dem özbf – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung – konzipiert wurde. Die nunmehrigen „Masters of Science" wurden während des Studiums nicht nur mit neuen Inhalten vertraut gemacht, sondern konnten als „early adopters" bereits während des Lehrgangsverlaufs wesentliche eigene Inputs liefern. Die Einbeziehung des Expertenwissens der Studierenden, ein zentraler Bestandteil der postgradualen Lehrgänge der Donau-Universität, unterstützt Evaluierung und Weiterentwicklung der Lehrgänge.

Im Herbst 2008 startet nun der Lehrgang erneut. Modifiziert wird der berufsbegleitende viersemestrige Lehrgang dahingehend, dass „Gifted Education II" im „Blended Learning"-Modus stattfindet, was eine Reduktion der Präsenztage an der Universität und eine Erleichterung für berufstätige Studierende bedeutet, da wesentliche Studieninhalte den eigenen Zeitressourcen angepasst werden können: Studieninhalte werden in Vorbereitungsphasen zu den Präsenztagen über eine virtuelle Plattform zur Verfügung gestellt und über Aufgaben- und Problemstellungen von den Studierenden bearbeitet. Der Lern- und Erarbeitungsprozess wird dabei nach Bedarf online tutoriell begleitet und unterstützt. Am Präsenztag können die (individuellen bzw. von Gruppen erarbeiteten) Zwischenergebnisse präsentiert und kritisch diskutiert bzw. mit dem Fachwissen der jeweiligen Vortragenden verdichtet werden.

Der von Univ.-Prof. Markus F. Peschl in Zusammenarbeit mit dem özbf entwickelte Studienplan behandelt u. a. folgende Themenbereiche:

- Theoretische Grundlagen von Bildung und Begabung
- Neuere Konzepte der Begabungsforschung und deren Transfer in die pädagogische Praxis
- Grundlagen der Kognitionswissenschaften und der kognitiven Neurowissenschaften unter dem Aspekt der Begabungs- und Begabtenförderung
- Pädagogisch-psychologische Testverfahren und Diagnostik
- Förderorientierte Diagnostik in der pädagogischen Praxis
- Didaktik und Methodik der Begabungs- und Begabtenförderung
- Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung
- Sonderpädagogische Anliegen bei (Hoch-) Begabung
- Persönlichkeitsbegleitende Begabungsförderung in der Praxis: Coaching, Beratung und Persönlichkeitsbildung

Die Fachinhalte werden von Lehrveranstaltungen zum Thema „wissenschaftliches Arbeiten" begleitet, die die Studierenden in der Erstellung der Master Thesis, der wissenschaftlichen Abschlussarbeit, unterstützen.

INFOBOX ZUM LEHRGANG „GIFTED EDUCATION":

ZIELGRUPPE	Personen im schulischen oder außerschulischen Aus- und Weiterbildungsbereich mit besonderer Berücksichtigung der Begabungs- und Begabtenförderung, Möglichkeit der Anrechnung des ECHA-Diploms
BEGINN	Herbst 2008
ABSCHLUSS	Master of Arts (MA)
DAUER	4 Semester
ECTS-PUNKTE	90
TEILNAHME-GEBÜHR	€ 10.200,- (bzw. € 6.900,- ermäßigte Teilnahmegebühr für Lehrer/innen mit abgeschlossenem Lehramt)
KONTAKT	Gabriele Funke Tel.: +43 (0)2732/893-2341 E-Mail: gabriele.funke@donau-uni.ac.at

MAG. EDITH BLASCHITZ
Fachbereichsleiterin am Department für Interaktive Medien und Bildungstechnolgien
Donau-Universität Krems
edith.blaschitz@donau-uni.ac.at

Foto: Alexey Ivanov

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER NOTEBOOKKLASSE DES BRG SCHOREN

INDIVIDUALISIERUNG DURCH E-LEARNING AM BRG SCHOREN IN DORNBIRN

Notebookklasse bei der Arbeit

Mit unserem Informatikschwerpunkt geben wir eine Antwort auf die Anforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft. Der regelmäßige nach pädagogischen Zielen ausgerichtete Einsatz des Schülernotebooks in fast allen Fächern führt zum Erwerb zusätzlicher Fertigkeiten und Kompetenzen.
Durch die Betonung des Eigenverantwortlichen Lernens (EVL) und die leichte Zugriffsmöglichkeit auf vielerlei Lernmaterialien können begabte Schüler/innen speziell gefördert werden.

Wie in jeder AHS liegt der Schwerpunkt auf einer fundierten Allgemeinbildung (Fremdsprachen, Geographie, Musik etc.), hier jedoch akzentuiert durch:

- eine größere Stundenzahl in Physik, Chemie, Biologie und Mathematik
- Pflichtfach Informatik von der 5. bis zur 8. Klasse
- spezielle Software, die das Verständnis mathematischer Modelle und deren Anwendung in verschiedenen Wissensbereichen fördert
- eigens entwickelte digitale Unterrichtsmaterialien
- Aktualität durch zeitgemäß aufbereitete Unterrichtsmittel und Zugang zum Internet
- Visualisierung von Lerninhalten
- Sprachförderung durch digitale Hörbeispiele

Sozialkompetenz wird geschult durch:

- Förderung der Teamfähigkeit
- offene Unterrichtsformen
- digitale Kommunikation

Die Schüler/innen lernen in einer persönlichen Lernumgebung (personal learning environment) teilweise unter Anwendung von E-Learning-Methoden:

- eigenverantwortliches Lernen unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos
- Umgang mit Lernplattformen
- wissenschaftliches Arbeiten
- Medienkompetenz
- Sprachkompetenz
- Präsentationskompetenz

Mit diesem Schulversuch ist unsere Schule bemüht, den Herausforderungen, die besonders begabte Schüler/innen suchen, über den traditionellen Unterricht hinaus gerecht zu werden. Eines unserer Ziele ist es jedoch, Begabtenförderung nicht durch frühzeitige Selektion zu ermöglichen, sondern durch Individualisierung des Lernens. Damit besteht gleichzeitig auch die Möglichkeit, Schüler/innen mit höherem Förderbedarf gezielt zu unterstützen.

Wir erreichen die Individualisierung des Unterrichts im Wesentlichen durch den Einsatz von E-Learning. Die Schüler/innen finden auf der Lernplattform eine vorbereitete Arbeitsumgebung mit Informations- bzw. Lernmaterialien und Arbeitsaufträgen sowie Lernzielkontrollen, die manchmal allein, manchmal in Gruppen erfüllt werden. Während die Schüler/innen selbstständig arbeiten, steht die Lehrperson als Coach zur Verfügung. Durch die Abkehr vom traditionellen Frontalunterricht ist es nicht notwendig, dass alle Schüler/innen zur selben Zeit dasselbe tun. Dadurch erhalten begabte Schüler/innen die Möglichkeit, sich mit speziell für sie zugeschnittenen Materialien und Arbeitsaufträgen weiterzuentwickeln, während durchschnittliche Schüler/innen noch mit dem Kernstoff beschäftigt sind.
Bis zu einem gewissen Grad können die Schüler/innen ihr Lerntempo also selbst bestimmen. Das setzt ein gewisses Maß an Eigenverantwortung voraus, die damit gleichzeitig geschult wird.

PROF. REINHARD SEPP
Koordinator Notebookklassen
sere@brgdo.snv.at

BEGABTENFÖRDERUNG AM BORG LAUTERACH

BEGABTENFÖRDERUNG DURCH PROJEKTUNTERRICHT

Das Wahlpflichtfach Gestaltung und Technologie (WGT) wird seit 8 Jahren am BORG Lauterach unterrichtet und beinhaltet Unterricht in Grafikdesign für den Printbereich. Das Stundenausmaß beträgt in der 5. und 8. Klasse eine, in den 6. und 7. Klassen je zwei Wochenstunden. Gearbeitet wird auf Mac, vorwiegend in den Programmen Illustrator, Photoshop und Quark X-Press. Zwei Lehrpersonen – beide auch als selbstständige Grafiker tätig – unterrichten Gruppen mit ca. 12 Schüler/innen.

PROJEKTUNTERRICHT FÖRDERT – PROJEKTUNTERRICHT FORDERT

Die Aufgabenstellung erfolgt meist in Projektform, welche individuelle Lösungen auf sehr unterschiedlichem Niveau ermöglicht und fördert. Interesse, Motivation, Vorkenntnisse und Begabung sind hier logischerweise mitentscheidend.

Dies verlangt eine flexible und intensive Unterrichtsform – neben Behandlung allgemeiner Themen besteht der Großteil der Unterrichtszeit aus persönlicher Betreuung und Beratung. Dieser „reguläre“ Unterricht ermöglicht begabten Schülerinnen und Schülern, auf anspruchsvollem Niveau zu arbeiten. Wer sich zusätzliche Information „holt“, verfügt über mehr Möglichkeiten bei der Umsetzung. Ein erfreulicher – und auch beabsichtigter – Aspekt dabei ist, dass dieses Wissen oft weiter gereicht wird an Mitschüler/innen. So kommt es zum Idealfall, dass Schüler/innen voneinander lernen.

Die Eigenverantwortung ist groß, nicht nur bei der Erlangung von Wissen und Können. Für jedes Projekt wird ein Zeitrahmen gestellt – und Zeitmanagement will gelernt sein. Die Unterrichtsstunden alleine reichen bei weitem nicht aus. Die Computer werden in Freistunden, Mittagspausen oder nach dem Unterricht genutzt. Es passiert regelmäßig, dass am Wochenende vor einer (Zwischen-)Präsentation oder in den Ferien die Schule bevölkert ist. Den Schlüssel können sich die Schüler/innen beim Direktor holen. Dass dies z. T. auch im Kollegium Kopfschütteln auslöst, ist klar. Aber mit dem ihnen entgegen gebrachten Vertrauen sind die Schüler/innen bis jetzt immer verantwortungsvoll umgegangen.
Für die Lehrpersonen ist es nicht ungewöhnlich, zu solchen Zeiten einen Anruf zu bekommen – manches kann am Telefon geregelt werden, aber manchmal sitzt man an einem schönen Sonntagnachmittag in der Schule. In den 8. Klassen gibt es zusätzliche Sprechstunden – hier wird individuell und konzentriert auf Inhalt, Gestaltung und Technik des Projektes eingegangen.

TASCHEN UND PLAKATE

Die Schüler/innen der 7b-Klasse im Zweig KGT beschäftigten sich mit einer trivialen Einkaufstasche. Sie mussten eine individuelle, kreative und oft amüsante Bildsprache – unter besonderer Berücksichtigung der Tragefunktion – durch die Gestaltung entwickeln. Durch Bildbearbeitung gestaltete jede Schülerin und jeder Schüler eine Serie von vier Papiertaschen.
Der zweite Schritt war die Dokumentation der Anwendung dieser Taschen, in Szene gesetzt und selbst fotografiert. Das Umsetzen vom Objekt zum Bild (Photoshop) wurde in je vier A3-Plakaten realisiert. Die Ergebnisse – Taschen und Plakate – stellten wir außerhalb der Schule in die Öffentlichkeit. Bei der „Ausstellung 18“ konnte das Publikum mit einer Plakatprämierung über die individuelle Qualität entscheiden.

MEDIA LITERACY AWARD

Nach Einreichung beim Media Literacy Award 2007 erhielt das Projekt einen Preis im Bereich Print. Jurybegründung: „Eine Einkaufstasche ist schon lange keine Tasche zum Einkaufen mehr. Sie ist Imageträgerin, Accessoire, Mädchen für alles. Und sie kann, auch wenn sie in Lauterach ausgeführt wird, aus Paris, London oder Mallorca sein.
Und was gedruckt wird, ist schon lange nicht mehr auf das Papier von Büchern, Zeitungen oder Plakaten beschränkt. Bedruckt wird alles, T-Shirts, Taschen, Autos etc. Digital hergestellte und gedruckte Bilder und Texte machen fast alles möglich.
Am BORG Lauterach wurden alle Möglichkeiten, die Printmedien im Kontext von Produktdesign eröffnen, genutzt: Von der Objektgestaltung zur Ausstellungsgestaltung zur Mediengestaltung. Und Witz hat das alles auch.” (Peter Zawrel)

DIR. MAG. ARMIN GREUSSING
BORG Lauterach, Direktion
borg.lauterach.dir@cnv.at

Eine der Postkarten mit den Siegerprojekten

STEIERMARK

Sommerakademie
Ferienprojektwoche Pro Talent 2008

Interessenskurse für 7 bis 17-Jährige

Wann: 6. – 12. Juli 2008
Wo: Graz
Veranstalter: Verein Pro Talent Steiermark zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher in der Steiermark
Kontakt: Mag. Christa Bauer
E-Mail: c.bauer@schule.at
Tel.: +43 (0)676/57 24 868

Nähere Information unter:
www.pro-talent-stmk.at

SALZBURG

Internationale Sommerakademie
Obertrum – Grenzenlos

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 5. – 7. Klasse AHS, 1. – 4. Klasse BHS und 9. – 12. Schulstufe (Bayern)
Wann: 29. Juni – 2. Juli 2008
Wo: Landesberufsschule Obertrum
Veranstalter: Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen; LSR Salzburg
Kontakt: Mag. Magda Krön
E-Mail: magda.kroen@phsalzburg.at
Tel.: +43 (0)662/840322-20

Nähere Information unter: www.schule.salzburg.at/pluskurs/sommerakademie

BURGENLAND

5. Burgenländische Sommerakademie
Dreisprachig – Grenzüberschreitend

Teiln.berechtigt: Schüler/innen aus dem Burgenland und aus Ungarn
Wann: 30. Juni – 4. Juli 2008
Wo: Mörbisch
Veranstalter: LSR für Burgenland in Kooperation mit dem Verein „begabt.ok“, Landesgruppe Burgenland
Kontakt: Mag. Dr. Karin Hütterer und 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. Internationale Sommerakademie
für AHS-Oberstufe und BHS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 6. und 7. Klasse AHS bzw. der III. und IV. Jahrgänge der BHS
Wann: 20. – 28. Juni 2008
Wo: Semmering
Veranstalter: Verein zur Förderung begabter und hoch begabter Schülerinnen und Schüler in NÖ, LSR NÖ, Begabtenakademie NÖ
Leitung vor Ort: Dr. Walter Wliszczak

9. Sommerakademie für Volksschule

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Klassen Volksschule
Wann: erstmals zwei Termine:
Termin 1: 30. Juni – 4. Juli 2008
Termin 2: 5. – 9. Juli 2008
Wo: Semmering
Veranstalter: Verein zur Förderung begabter und hoch begabter Schülerinnen und Schüler in NÖ, LSR NÖ, Begabtenakademie NÖ

Leitung vor Ort: Dipl. Päd. Petra Summer, MSc

8. Sommerakademie für AHS-Unterstufe und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Klasse AHS und HS
Wann: 14. – 19. Juni 2008
Wo: Semmering, Höhere Lehranstalt für Tourismus
Veranstalter: Verein zur Förderung begabter und hoch begabter Schülerinnen und Schüler in NÖ, LSR NÖ, Begabtenakademie NÖ

Leitung vor Ort: Dipl. Päd. Gabriele Erber

Kontakt für alle drei Sommerakademien:
Dipl. Päd. Petra Summer, MSc
HR Dr. Bernhard Seyr

E-Mail: petra.summer@lsr-noe.gv.at
seyr.bernhard@aon.at
Tel.: +43 (0)2742 /280-4581 (Summer)
+43 (0)676 /4298757 (Seyr)

Nähere Information über alle drei Sommerakademien unter: www.lsr-noe.gv.at > Wir über uns > Begabtenförderung > Sommerakademien

VORARLBERG

3. Vorarlberger Sommerakademie

Teiln.berechtigt: Schüler/innen von 9 bis 18 Jahren
Wann: 1. – 5. September 2008
Wo: BRG und BORG Schoren (Dornbirn), BG/BRG Rebberggasse (Feldkirch)
Veranstalter: Verein INITIATIVE BEGABUNG in Kooperation mit dem LSR VBG

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

Nähere Information unter:
www.initiative-begabung.eu

Online-Anmeldungen auch über die Website von INITIATIVE BEGABUNG möglich.

KÄRNTEN

Future Kids – Experimentierworkshop

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der HS und AHS-Unterstufe (11-14 Jahre)
Wann: 30. Juni – 2. Juli 2008
Wo: FH Technikum Kärnten
Veranstalter: Verein INIZIA, LSR für Kärnten
Kontakt: Eleonore Schmoliner
E-Mail: e.schmoliner@gmx.net
Tel.: +43 (0)676/4219 275

Talentecamp 2008

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundarstufe 2 (ab 14 Jahren)
Wann: 8. – 12. September 2008
Wo: Universität Klagenfurt
Veranstalter: Universität Klagenfurt; LSR für Kärnten; PH Kärnten; FH Kärnten
Kontakt: Mag. Peter Holub, PH
Mag. Gerlinde Duller, LSR
E-Mail: gerlinde.duller@lsr-ktn.gv.at
peter.holub@ph-kaernten.ac.at
Tel.: +43 (0)463/508 508-216 (Holub)
+43 (0)699/15812315 (Duller)

WIEN

4. Wiener Sommerakademie für die 1. bis 5. Klasse der Sekundarstufe

Wann: 30. Juni – 4. Juli 2008
Wo: Theresianische Akademie, Wien
Veranstalter: Begabungsförderungszentrum des Wiener SSR und Wiener JRK
Leitung: Mag. Wolfgang Huber

5. Wiener Sommerakademie für die 3. – 4. Kl. Volksschule

Wann: 18. – 22. August 2008
Wo: Laaerberg Gymnasium, Wien
Veranstalter: Begabungsförderungszentrum des Wiener SSR und Wiener JRK
Leitung: Mag. Wolfgang Huber

3. Wiener Sommer-TECHNIK-Akademie für die 3. und 4. Klasse der Sekundarstufe I

Wann: 25. – 27. August 2008
Wo: HTL 10, Wien
Veranstalter: Begabungsförderungszentrum des Wiener SSR und Wiener JRK
Leitung: Mag. Ursula Zahalka

Kontakt für die drei Sommerakademien:
Brigitte Palmstorfer, MSc
Mag. Christine Lorenz
E-Mail: brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at, christine.lorenz@w.roteskreuz.at
Tel.: +43 (0)1/525252-77887 (Palmstorfer)
+43 (0)1/79 58 08 200 (Lorenz)
Nähere Informationen unter: www.jugendrotkreuz.at/sommerakademie

Kre-a(k)tivwoche

Teiln.berechtigt: Schüler/innen von 7 bis 10 Jahren
Wann: 28. Juli – 1. August 2008
Wo: AHS Laabergstraße
Veranstalter: Begabungsförderungszentrum des Wiener SSR und Wiener Kinderfreunde

Naturwissenschaften im Kochtopf

Teiln.berechtigt: Schüler/innen von 7 bis 10 Jahren
Wann: 4. – 8. August 2008
Wo: AHS Laabergstraße
Veranstalter: Begabungsförderungszentrum des Wiener SSR und Wiener Kinderfreunde

OBERÖSTERREICH

Sommerakademie für hochbegabte Schüler/innen der Grundstufe II

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. – 4. Klasse VS
Wann: 7. – 11. Juli 2008
Wo: HLBLA St. Florian
Veranstalter: Verein „Stiftung Talente“
Kontakt: Verein „Stiftung Talente“
E-Mail: talente@lsr-ooe.gv.at
Tel.: +43 (0)732/7071-60

Sommerakademie für hochbegabte Schüler/innen der Sekundarstufe I

Wann: 30. August – 4. September 2008
Wo: HLBLA St. Florian
Veranstalter: Verein „Stiftung Talente“
Kontakt: Verein „Stiftung Talente“
E-Mail: talente@lsr-ooe.gv.at
Tel.: +43 (0)732/7071-60

Sommerakademie für hochbegabte Schüler/innen der AHS-Oberstufe und BHS

Wann: 1. – 10. Juli 2008
Wo: Tourismusschule Bad Leonfelden
Veranstalter: Verein „Stiftung Talente“
Kontakt: Verein „Stiftung Talente“
E-Mail: talente@lsr-ooe.gv.at
Tel.: +43 (0)732/7071-60
Nähere Informationen unter:
www.stiftungtalente.at

Kontakt für beide Sommerakademien:
Brigitte Palmstorfer, MSc
E-Mail: brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at
Tel.: +43 (0)1/525252-77887

Nähere Information unter:
www.wien.kinderfreunde.at,
Tel.: +43 (0)1/408-3838

KONGRESSANKÜNDIGUNG

DIE DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DAS HOCHBEGABTE KIND E.V. LÄDT ZU IHREM JUBILÄUMSKONGRESS

30 Jahre DGhK – das sind dreißig Jahre intensiver ehrenamtlicher Einsatz für hochbegabte junge Menschen, Wissensvermittlung und erfolgreiche Netzwerkarbeit auf allen Ebenen, überall im Land.
Eine stolze Bilanz und Grund genug, um einen öffentlichkeitswirksamen und bundesweit interessanten Jubiläumskongress am 20. September 2008 im „Haus der Technik“[1] in Essen durchzuführen: „30 Jahre DGhK e.V – 20//20 – Perspektiven Hochbegabter zu Beginn des Jahrtausends”.

Dieser Kongress wird sehr bewusst eben nicht nur zurück auf das Geleistete blicken, sondern vor allem in die Zukunft – die Perspektiven der Hochbegabung in einer zunehmend globalisierten und sich rasant verändernden Welt.
Sein Motto „20//20 – Zukunft Denken”:[2]

- verweist zum einen auf das Jahr 2020 und damit auf einen absichtlich sehr weit gefassten Zeithorizont. Der Kongress bemüht sich dabei um einen Vorgriff auf eine Perspektive auf das Jahr 2020. Welche Zukunft erwartet Hochbegabte in 12 Jahren – global und national – und wie können sie auf diese zu erwartende Zukunft vorbereitet werden?
- Zum anderen steht das Kürzel 20//20 im Funkverkehr, etwa der Fliegerei, für den klaren, ungehinderten Blick nach vorn („Delta Foxtrot Whiskey Uniform Tango, state radio and visibility.“ „Pine Shadow Tower, Foxtrot Whiskey reads you five by five, visibility CAVU 20/20“).

Vereint man beide Ebenen, so wird 20//20 in gewisser Weise auch zu einer Chiffre für die Vision, die die DGhK auf der Tagung anstoßen will: Fragen beantworten und einen klaren Horizont erkennen, auf den die DGhK zugehen kann, positiv und optimistisch.

Zur Mitwirkung bei der Entwicklung dieses klaren Blicks nach vorn und zur Sichtbarmachung mittel- und langfristiger Zielformulierungen und Handlungsstrategien sind Expertinnen und Experten aus den Bereichen Bildung, Forschung, Wirtschaft und Politik sowie Vertreter/innen der Jugend selbst eingeladen. Mit anderen Worten: Wo stehen wir? Wo geht’s hin? Wie sieht die Zukunft aus? Und was können wir tun? Und wenn am Abend das geplante Fest beginnt, werden alle hoffentlich eine Menge zu feiern haben.

SCHWERPUNKTE DES KONGRESSES

1. Darstellung und angemessene Würdigung der Geschichte der DGhK e.V. und deren Zielsetzung und Struktur
2. Exemplarische Transparenz der derzeitigen Aktivitäten der DGhK in den Regionen und auf Bundesebene (u. a. auch durch einen „Markt der Möglichkeiten“)
3. Darstellungsplattform für die Jugend/jungen Erwachsenen in der DGhK
4. Einschätzung der Entwicklung der Hochbegabungslandschaft im globalen Kontext bis zur angenommenen Zeitgrenze 20/20, um mittel- bis langfristige Zielformulierungen für – dieser Entwicklung angemessenen – Handlungsstrategien zu entwerfen.
   Experten:
   - Prof. Dr. Albert Ziegler (Ordinarius für Pädagogische Psychologie, Universität Ulm)
   - Dr. Pero Mićić (Vorstand der FutureManagementGroup AG, Autor der Bücher: „Die fünf ZukunftsBrillen“ (2007), „Das Zukunfts-Radar“ (2006), „Der ZukunftsManager (2003))
   - Prof. Dr. Stephan Jansen (Rektor der privaten Zeppelin University Friedrichshafen)
5. Erste Impulse für angemessene Handlungsstrategien durch die Expertinnen/Experten und weitere Vertreter/innen aus Forschung, Bildung, Politik und Wirtschaft sowie durch die DGhK selbst.

GEPLANTER ZEITABLAUF (OHNE GEWÄHR)

09:00	Einlass und Begrüßung durch das Jugend-Empfangsteam und Aktionen des Teams „Physikanten & co.“ (Wissenschaftsshoweinlagen) vor Ort
10:00 - 10:30	Kongress-Eröffnung durch den Oberbürgermeister der Stadt Essen und Schirmherrn des Kongresses, Herrn Dr. Reiniger, Prof. Brill (Hausherr des Hauses der Technik) und Dr. Adelmann (Präsident der DGhK) im Rahmen einer Talkrunde mit der Tagesmoderatorin Gisela Steinhauer (Radiomoderatorin des WDR) (Gleichzeitig: Beginn eines Theater-Workshops mit Jugendlichen der DGhK mit Jens Niemeyer – Junges Schauspielhaus Bochum)
10:30 - 11:30	Vortrag Prof. Dr. Albert Ziegler
11:30 - 11:40	Fragen/Diskussion: Teilnehmer/innen Prof. Dr. Albert Ziegler
11:40 - 11:50	Pause
11:50 - 12:50	Vortrag Prof. Dr. Pero Mićić
12:50 - 13:00	Fragen/Diskussion: Teilnehmer/innen Prof. Dr. Pero Mićić
bis 14:30	Pause
14:30 - 14:45	Vorführung des Ergebnisses des Jugend-Workshops
14:45 - 15:45	Vortrag des Rektors der Zeppelin University Prof. Dr. Stephan Jansen
15:45 - 15:55	Fragen/Diskussion: Teilnehmer/innen Prof. Dr. Stephan Jansen
bis 16:30	Pause
16:30 - 17:30	Moderierte Podiumsrunde mit den Expertinnen/Experten und weiteren Vertreterinnen und Vertretern aus Forschung, Bildung, Politik und

[1] Haus der Technik, Hollestraße 1, D-45127 Essen.
[2] An dieser Stelle möchte der Bundesvorstand der DGhK e.V. dankend erwähnen, dass das Kongresslogo und -motto von Herrn Matthias Giese (Gesellschafter einer Agentur für Markenführung) entwickelt wurde. Er wird uns auch weiterhin ehrenamtlich auf dem Weg, „Zukunft“ für die DGhK und die Sache der hochbegabten Kinder und Jugendlichen zu „denken“, beratend begleiten.

	Wirtschaft, dem DGhK-Präsidenten und einer Jugendvertretung der DGhK
19:00 - 24:00	Ausklang und gemeinsames Essen im Casino des HdT

Geplant ist auch eine Veranstaltung mit hochbegabten Kindern am Rande der Tagung (mit Unterstützung des Jugendamtes der Stadt Essen).

Weitere Informationen zum Kongress erfolgen im Labyrinthheft 96 sowie über die Homepage der DGhK (www.dghk.de).

Planungsgruppe: Josef Reiser, Erwin Poschlad, Birgit Zahradnik, Heike Giese, Inge Hausen-Müller und für den „Markt der Möglichkeiten“ Uli Greiner
Organisationsteam: Birgit Zahradnik, Heike Giese
Ansprechpartnerin: Heike Giese – heike.giese@dghk.de

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

ANKÜNDIGUNG

10TH ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON GIFTEDNESS

Vom 14. – 18. Juli 2008 findet die 10. Asia-Pacific Conference on Giftedness „Nurturing Talents for the Global Community” in Singapur statt.

Themen:
- Beurteilung und Identifikation
- Lehrplan und Unterricht
- Soziale und emotionale Aspekte von Hochbegabung
- Lehrer/innen und Lehrer/innenentwicklung
- Underachievement
- Hochbegabte mit speziellen Bedürfnissen (ADHS, Asperger etc.)
- Kreativität
- Spezielle Talente
- Lernumwelt

Hauptreferentinnen und -referenten: Françoys Gagné, John Geake, Joanne Haroutounian, Sandra Kaplan, Kishore Mahbubani, Shen Jiliang, Shi Jiannong, Robert J. Sternberg, Kirsi Tirri, Joyce Van Tassel-Baska

Weitere Informationen unter: www.10apcgifted.org

START_KLAR FÜR NETZWERKARBEIT IM SCHULEINGANGSBEREICH

BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH KOOPERATION VON KINDERGARTEN UND SCHULE

Mehr als 300 Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Schule nahmen an dem am 31. Jänner 2008 in den Räumen der Pädagogischen Hochschule Steiermark veranstalteten Symposium zum Thema „Netzwerkarbeit im Schuleingangsbereich" teil. Das Symposium hatte als Zielsetzung, vertiefende Einsichten in die Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse unter dem Aspekt von soziokultureller und individueller Heterogenität zu ermöglichen. Im Mittelpunkt der Referate und Workshops standen Themen, die die organisatorischen Grenzen zwischen Kindergarten und Schule aufzulösen suchten und sich einer Pädagogik der Vielfalt und der Individualisierung von Entwicklungs- und Lernprozessen zuwandten.

Die erste Vortragende, Frau Univ. Prof. Dr. Ursula Carle aus Bremen, widmete sich dem Thema „Frühes Lernen – Kindergarten und Schuleingangsphase kooperieren". Gleich zu Beginn sprach sie von einer europaweiten Bewegung, die die gemeinsame Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule in den Mittelpunkt stellt und wies darauf hin, dass diese in den meisten europäischen Ländern mit Ausnahme von Deutschland und Österreich schon praktiziert werde. Ein wesentliches Motiv für diese gemeinsame Ausbildung sieht Frau Dr. Carle in der großen Heterogenität, die sich im sozial-emotionalen, kognitiven, motorischen, sprachlichen und kulturellen Bereich bereits bei vier- bis achtjährigen Kindern zeigt. Während beim Schuleintritt schon einige Kinder sinnverstehend lesen können, beginnen andere gerade erst zu begreifen, worum es bei Schriftsprache geht. Abhängig vom soziokulturellen Hintergrund und von frühen Fördermaßnahmen unterscheiden sich die Kinder gravierend hinsichtlich ihrer schulrelevanten Erfahrungen. Verschiedene Modelle der Begabungsförderung, wie z. B. das Hochbegabungsmodell von Kurt Heller zeigen, wie groß der Einfluss von Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen ist und inwiefern gewisse Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. Stressbewältigung, Prüfungsangst oder Kontrollüberzeugungen schon von den Erfahrungen im Kleinkindalter abhängen. Kindliche Entwicklung findet in sprachlichen, motorischen, musisch-künstlerischen, sozialen, kognitiven und in den persönlichkeitsbildenden Bereichen gleichzeitig statt und Entwicklungsprozesse sind niemals monokausal miteinander verknüpft.

Frau Dr. Carle betonte in ihrem Vortrag, wie wichtig es sei, dass sowohl Kindergarten als auch Schule auf die Verschiedenheit der Kinder eingehen und sie ihren Möglichkeiten entsprechend fördern. Auf beide Institutionen kommen veränderte Aufgaben zu und daher müssen beide die Breite ihrer Angebote erweitern. Regionale Vernetzungskonzepte können im Verbund mit der Schuleingangsphase eine Struktur bilden, die Heterogenität als Chance begreifen lässt. Kindergarten und Schule müssen für Kinder im Schuleingangsalter gemeinsam präsent sein, reichhaltige und interessante Bildungsangebote bieten und die Kinder im positiven Sinne herausfordern. Als wichtige Grundeinstellungen sowohl bei Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen als auch bei Lehrerinnen und Lehrern erscheinen Frau Dr. Carle die Orientierung an den Stärken des Kindes und die Wahrnehmung des jungen Menschen als aktiver Gestalter seiner Lernprozesse. Sie sieht als Hauptaufgabe der Grundschule nicht die Wissensvermittlung, sondern die pädagogische Unterstützung der Kinder in ihren Entwicklungsprozessen. Das kann nur erfolgen, wenn Bildungspläne und kindliche Bildungsprozesse „sanft" zusammengebracht werden und flexible Strukturen für differenzierte Lernangebote hergestellt werden, wie z. B. in jahrgangsheterogenen Gruppen, in denen Kinder für die Schuleingangsphase ein bis drei Jahre brauchen dürfen.

Univ. Prof. Dr. Georg Gombos sprach zum Thema „Sprachliche und kulturelle Vielfalt in Kindergarten und Schule". Wenn Kinder von klein auf unter guten Bedingungen mit mindestens zwei Sprachen aufwachsen, dann haben sie Vorteile gegenüber einsprachig aufwachsenden Kindern. Gute Bedingungen sind nach Gombos ein früher Zweitsprachenerwerb, langfristige Förderung und eine gute schulische Bildung über die kommunikativen Fertigkeiten hinaus. Kinder gewinnen daraus viele Vorteile, wie z. B.

- höhere kognitive sprachliche Fähigkeiten,
- eine größere mentale Flexibilität und Kapazität, um Begriffe zu bilden,
- eine größere Originalität und Kreativität,
- eine höhere Fähigkeit über Sprache nachzudenken und
- eine erhöhte Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit gut auf mehrere Aufgaben gleichzeitig zu verteilen.

Professor Gombos wies in seinem Vortrag aber auch auf die Risikofaktoren der Mehrsprachigkeit hin und versuchte die Aspekte zu beleuchten, die mitunter zum Tragen kommen, wenn sich Kinder mit Migrationshintergrund sprachlich nicht wie gewünscht entwickeln. Zusammenfassend meinte Professor Gombos, dass die Förderung der Erstsprache von großer Bedeutung sei und dass manche Kinder das Problem des doppelten Sprachverlustes hätten. Was die Kinder brauchen, ist die Wertschätzung der Sprache, die sie mitbringen. Alle Forschungen zeigen: Wenn wir die Muttersprache fördern, fördern wir Deutsch.

Abschließend zählte Professor Gombos noch positive Einflussfaktoren für den Spracherwerb auf und betonte ausdrücklich den Grundsatz „Ressourcenorientierung statt Defizitorientierung". Er verwies auf einen interessanten Ansatz aus Amerika, „Work on What Works", der sich als lösungsorientierte Philosophie versteht und beinhaltet, dass wir mit dem und an dem arbeiten sollen, was schon funktioniert und nicht an dem, was fehlt.

Die Workshops am Nachmittag widmeten sich Inhalten aus der pädagogischen Praxis, wie der gelebten Nahtstelle von Kindergarten und Schule im Bezirk Graz-Umgebung, der Begabungsförderung im offenen Kindergarten und in der offenen Eingangsstufe, der Förderdiagnostik im Bereich Sprach- und Sprechkompetenz, der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung und der Inklusiven Pädagogik im Schuleingangsbereich aus der Sicht der Schulpsychologie.

Die Tagung endete mit einer Diskussion zum Thema „Netzwerkarbeit im Schuleingangsbereich – Möglichkeiten und Chancen". In allen Statements wurde die Bedeutung einer gemeinsamen Ausbildung sowie die Bedeutung der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf tertiärer Ebene betont und darauf verwiesen, wie bedeutsam die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule auch für die Begabungsförderung ist und dass die in Kürze vorgesehene Unterzeichnung der §15a-Vereinbarung[1] eine Chance für eine bessere Vernetzung von Kindergarten und Schule darstellt.

Nähere Informationen und Unterlagen zu den Vorträgen und Workshops sowie Fotoimpressionen sind über die Homepage der Pädagogischen Hochschule Steiermark www.i3.phst.at abrufbar.

MAG. ANDREA HOLZINGER
Leiterin des Instituts 3 – Fort- und Weiterbildung
Grundstufe und Vorschulstufe
andrea.holzinger@phst.at

MAG. DR. HELENE RUCKER
Landeskoordinatorin für Begabten- und Begabungsförderung
Pädagogische Hochschule Steiermark
helene.rucker@phst.at

[1] Anmerkung der Redaktion: Bei der §15a-Vereinbarung handelt es sich um gegenseitige „Verpflichtungen" des Bundes und der Länder bezüglich Kindergärten. Diese betreffen u. a. die Entwicklung und Einführung von einheitlichen Deutsch-Standards, die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Curricula für Fortbildungsmaßnahmen, die Entwicklung und Implementierung eines Bildungsplans für die frühe sprachliche Förderung sowie eines geeigneten Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung.

Foto: Yvonne Chamberlain

TALENTFÖRDERUNG IN DER BERUFLICHEN GRUNDBILDUNG

BERICHT ÜBER DIE FÖRDERTAGUNG VOM 31. JANUAR 2008 IN BERN

Die Förderung talentierter Berufslernender war bislang in der Schweiz wie auch im Ausland eine weitgehend vernachlässigte Thematik der Berufsbildung. Immerhin sieht die bestehende schweizerische Ausbildungssystematik im berufsschulischen Bereich vor, dass begabte Auszubildende in die Berufsmittelschule eintreten und dort die ergänzende zusätzliche Ausbildung zur Berufsmatura absolvieren können. Zudem besteht die Möglichkeit internationale Zertifikate, vor allem in den Bereichen Sprachen und Informatik, zu erwerben. Die bis Ende 2008 laufende Längsschnittstudie „Hoch begabt und ‚nur' Lehrling?" (HBL) zeigte jedoch auf, dass nicht nur Förderung in der Berufsschule, sondern auch Förderung im Lehrbetrieb einen maßgeblichen Anteil daran hat, ob Lernende ihr Potenzial in herausragende berufliche Leistungen umsetzen können.

Die vom Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg organisierte und vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) mitfinanzierte Tagung „Talentförderung in der beruflichen Grundbildung" verfolgte das Ziel, Wege darzulegen, wie die Erkenntnisse der Forschung in die Ausbildungspraxis umgesetzt werden können. Anhand der bewährten, erfolgreichen Verfahren und Praktiken der am HBL-Forschungsprojekt beteiligten Lehrbetriebe (Best Practice) wurden bei der Tagung Maßnahmen zur betrieblichen Förderung beruflich begabter Auszubildender vergleichend aufgezeigt und im Rahmen von Workshops und einer Diskussionsrunde zur Debatte gestellt.

Dr. Hugo Barmettler, Leiter des Ressorts Grundsatzfragen und Politik des BBT, forderte in der Eröffnungsrede, dass in der beruflichen Grundbildung der Fokus von der heutzutage vorherrschenden Defizitorientierung stärker auf eine Ressourcenorientierung zu legen sei, welche nicht nur die Schwächen, sondern auch die Stärken der Auszubildenden in den Vordergrund stelle. Dr. Albin Reichlin, Rektor des Berufs- und Weiterbildungszentrums Uzwil, gab daraufhin einen Überblick über verschiedene Angebote zur Talentförderung und zeigte Ansatzpunkte zu deren Optimierung auf. Margrit Stamm, Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg, plädierte für eine ausgewogenere und systematischere berufliche Begabungsförderung als die bisher praktizierte und wies auf die Wichtigkeit hin, neben der berufsschulischen Förderung auch Möglichkeiten in praktischen Bereichen in den Lehrbetrieben zu schaffen. Anschließend berichteten Rebecca Müller und Michael Niederhauser von der Universität Fribourg über die in der Schweizer Berufsbildung eingesetzten Maßnahmen zur Talentförderung in der Grundbildung. Die Ausführungen verdeutlichten, dass die betrieblichen Ausbildner/innen zur Förderung begabter Berufslernender vor allem den Ansatz des Enrichments wählen. Deutlich seltener kommen akzelerative Maßnahmen zum Einsatz und nur vereinzelt werden begabte Auszubildende über spezielle Fördergruppen gefördert.

Foto: Elisabeth Schmirl

Am Nachmittag diskutierten Peter Nebel, Leiter der Berufsbildung der Fr. Sauter AG und Urs Eichhorn, Leiter der Lehrwerkstätte für Mechaniker Basel, zusammen mit zwei ehemaligen Auszubildenden, Herrn Marco Baumgartner und Herrn Yves Heller, Schweizer Meister der Polymechaniker und Teilnehmer der Berufsweltmeisterschaften 2007 mit Diplom, in einer Diskussionsrunde verschiedene Aspekte der betrieblichen Talentförderung.

Die Workshops am Schluss der Tagung boten den Teilnehmenden schließlich Gelegenheit, sich zu verschiedenen Themen der Talentförderung, wie der Identifikation beruflicher Begabung oder der Frage, welche konkreten Maßnahmen es zur Förderung von begabten Lernenden brauche, auszutauschen, um neue Ideen zur Realisierung und Optimierung der Talentförderung in der betrieblichen Praxis zu gewinnen.
Die Tagung wurde als Plattform zum Austausch über Förderung in der Schweizer Berufsbildungslandschaft genutzt und hat hoffentlich dazu angeregt, sich vermehrt mit dem Thema der Förderung von begabten Berufslernenden auseinanderzusetzen.

MICHAEL NIEDERHAUSER, LIC. RER. SOC.
REBECCA MÜLLER, LIC. RER. SOC.
Universität Fribourg
michael.niederhauser@unifr.ch
rebecca.mueller@unifr.ch

„UNDERACHIEVER – EINE PSYCHOLOGISCHE UND PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG FÜR ELTERN UND SCHULE“

STUDIENKONFERENZ IN BENSBERG, 23.-24. FEBRUAR 2008

Die gemeinsamen Studienkonferenzen der Thomas-Morus-Akademie und von Bildung und Begabung e.V. haben schon eine langjährige Tradition: Seit 2000 werden sie jährlich im Kardinal-Schulte-Haus in Bensberg/Bergisch-Gladbach bei Köln zu Themen der Hochbegabung ausgerichtet. Während es im vergangenen Jahr um das Thema „Außerschulische Wege der Begabtenförderung“ (vgl. „news&science“ Nr. 16, S. 56f.) ging, standen dieses Mal die „Underachiever – Eine psychologische und pädagogische Herausforderung für Eltern und Schule“ zur Diskussion. Für die Programmgestaltung zeichneten Andreas Würbel, Referent in der Thomas-Morus-Akademie und die beiden Verfasser verantwortlich. Dabei waren ihnen die Erfahrungen mit dem özbf-Kongress 2006 zum selben Thema eine große Hilfe. Ebenso wie in Salzburg war auch in Bensberg das Interesse an dem Thema sehr groß – 167 Teilnehmer/innen hatten sich für die eineinhalbtägige Veranstaltung angemeldet und damit das Tagungshaus an seine Kapazitätsgrenze gebracht.

In das Thema führten zwei Vorträge ein, die Underachievement aus psychologischer Sicht (Prof. Dr. Gerhard Lehwald, Leipzig: „Verschlungene Wege ins Underachievement. Persönlichkeitsdefizite bei Underachievern – Entstehung, Erfassung und Prävention“) bzw. aus pädagogischer Sicht (Ursula Hellert, Braunschweig: „Underachievement – und was hat die Schule damit zu tun? Typen von Underachievern und Klärung von schulischen Interventionsmöglichkeiten“) analysierten.

Prof. Lehwald gab zunächst einen Überblick über Definition, Symptomatik, Diagnostik und mögliche Ursachen von Underachievement. Er machte deutlich, dass darunter eine „pädagogisch relevante“ Diskrepanz zwischen potenzieller und aktueller Leistungsfähigkeit zu verstehen sei, die so definiert natürlich nicht nur Hochbegabte betreffe. Ein erster notwendiger diagnostischer Schritt sei es, unter Anwendung etablierter und aktueller Testverfahren, das Ausmaß der Diskrepanz zu bestimmen.

Dass Underachievement an sich kein Modethema, sondern eine ernst zu nehmende pädagogisch-psychologische Herausforderung ist, stellte Frau Hellert in ihrem Vortrag klar. Aus pädagogischer Sicht manifestiere sich das Problem darin, dass der Umsetzungsprozess von Begabung in Leistung nicht mehr gesteuert werden könne. Die Betroffenen würden damit jedoch sehr unterschiedlich umgehen – alle Facetten von Verweigerung bis Verzweiflung seien zu finden. Sie wirkten sich auf die motivationale wie persönliche Entwicklung aus und machten Underachievement schwer therapierbar. Beide Referenten waren sich darin einig, dass die Ursachen für Underachievement vielfältig seien. Eine Unterforderung in der Schule allein führe nicht automatisch zur Ausbildung von Underachievement, sondern Underachievement entwickelt sich nur im Zusammenwirken mit weiteren Risikofaktoren wie Beziehungsstörungen in der frühen Kindheit, Hilflosigkeitserfahrungen, kritischen Lebensereignissen, dysfunktionalen nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und klinisch bedeutsamen Entwicklungsstörungen.

Am Nachmittag standen fünf parallele Workshops zur Wahl, in denen die Thematik in einzelnen Bereichen vertieft wurde und in denen es zu einem lebhaften Gedanken- und Meinungsaustausch kam. Prof. Lehwald ergänzte in seinem Workshop „Förderdiagnostische Methoden zur Erfassung von Underachievement. Methoden zur Differenzierung von Lern- und Motivierungsprozessen in der Schule“ zunächst seine Ausführungen vom Vormittag und ließ dann die Teilnehmer/innen im Selbstversuch erfahren, welche Stolpersteine eine „Augenscheindiagnose“ intellektueller Leistungsfähigkeit in sich birgt. Im zweiten Teil des Seminars wurden dann evaluierte Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe eine differenzierte Diagnostik der Motivationsdefizite von Underachievern auch von Lehrkräften geleistet werden kann, um Fördermaßnahmen gezielt auswählen und einsetzen zu können.

Silvia Greiten berichtete in dem Workshop „Underachiever brauchen Schulen, die ihnen Entwicklungschancen bieten“ von einem Schulversuch am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Lüdenscheid. Im Schuljahr 2002/03 sei an dieser Schule eine „Sonderpädagogische Begabtengruppe (SoBeg)“ eingerichtet worden, um hochbegabten Underachievern durch eine differenzierte Förderung zu helfen, für sich wieder eine Perspektive in der Institution Schule zu finden. Das Förderkonzept beziehe insbesondere die negative Lernbiografie begleitenden auffälligen Verhaltensweisen wie mangelnde Organisation des Schulalltags, fehlende Kooperationsbereitschaft und Defizite in sozialen Verhaltensweisen ein, um auch bei Underachievern mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen eine eigentlich notwendige Überstellung in eine Sonderschuleinrichtung zu vermeiden. Mit Hilfe eines entsprechenden Personal-

Foto: Dieter Havlan, istockphoto.com

schlüssels, einer maximalen Individualisierung der Förderpläne und der Schullaufbahn unter Einbeziehung des Kollegiums und der Eltern seien eindrucksvolle Erfolge erzielt worden.

Frau Hellert schilderte in dem Workshop „Schulische Interventionsmöglichkeiten. Beschreibung und Abgrenzung anhand von Fallbeispielen“ die Projektklassen in den Klassenstufen 5 und 6 des Dr. Wilhelm-Meyer-Gymnasiums der Jugenddorf-Christophorus-Schule Braunschweig. Hier würden Kinder zusammengeführt, die trotz ausreichender oder überdurchschnittlicher Intelligenz nicht die nötige Reife aufweisen, eine typische gymnasiale Schulform mit Erfolg zu besuchen. Im Mittelpunkt der Arbeit ständen die defizitäre Lern- und Leistungsentwicklung sowie das Selbstkonzept der Schüler/innen. Auch hier würden auf der Grundlage einer begleitenden differenziellen Diagnostik im Konsens mit den Eltern individuelle Förderpläne erstellt, die regelmäßig evaluiert und halbjährlich weitergeschrieben oder verändert werden. Mit Hilfe dieser Maßnahme könne regelmäßig eine Eingliederung in eine Regelklasse der Jahrgangsstufe 7 erreicht werden.

Foto: Bärbel Miklautz

In dem Workshop „Wirksame schulpädagogische Konzepte im Umgang mit AD(H)S-Kindern“, der von Dr. Hans Biegert geleitet wurde, kamen Besonderheiten zur Sprache, die bei der Beschulung von Kindern mit Aufmerksamkeits- und/oder Hyperaktivitätsstörung zu beachten sind. Die von Dr. Biegert geleitete und getragene HEBO-Privatschule in Bonn verfüge über jahrelange Erfahrung in der Unterrichtung von Jugendlichen mit solchen Defiziten und habe ein Konzept entwickelt, diese trotz ihrer Störung zu einem erfolgreichen Schulabschluss zu führen. Neben Geduld und Lob in einer angstfreien Lernatmosphäre als oberste pädagogische Leitprinzipien kämen auch hier spezielle Förderpläne zum Einsatz; kleine Klassen erlaubten zudem eine persönliche Betreuung jedes Einzelnen.

Im Workshop „Von Begabung zur Leistung. Schulerfolg durch Motivation und Selbststeuerung“ stand die Selbsterfahrung im Vordergrund. Dr. Gudrun Schulz-Wensky aus Köln erläuterte den Ansatz der Selbstregulationstheorie von Julius Kuhl und machte die einzelnen Komponenten durch die Bearbeitung von verschiedenen Aufgaben in Kleingruppen erfahrbar. Ein auf dieser Theorie basierendes computergestütztes Verfahren werde seit vielen Jahren an der Gesamtschule Köln-Holweide erfolgreich eingesetzt, um Underachievern zu helfen, ihre motivationalen Defizite zu überwinden. Durch praktische Beispiele und Übungen wurden die Teilnehmer/innen in Analyse und Training des Selbststeuerungsinventars eingeführt.

Am Abend wurden im Plenum Kurzberichte aus den Workshops gegeben, an die sich eine Aussprache anschloss. Nach einer Zusammenfassung der in den Vormittagsvorträgen und Workshops erarbeiteten Inhalte berichteten Teilnehmer/innen der Workshops, was sie von den Eindrücken mit nach Hause nehmen. Die engagierten Statements zeigten, dass viele Elemente der dargestellten Verfahren und Schulprogramme auch auf die vielfältigen und unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsfelder der Teilnehmer/innen nutzbringend übertragbar sind. Es wurde jedoch auch deutlich, dass bei der „Behandlung“ von Underachievement „Individualisierung“ das oberste Leitprinzip sein muss. Zudem sei dies ein komplexes Unterfangen, mit dem der *Einzelne* überfordert sei. Underachievement sei eine ernstzunehmende Verhaltensstörung, die eine lange und vielfältige Entstehungsgeschichte habe und entsprechend auch eine langwierige Therapie erfordere. Alle Beteiligten – Psychologinnen/Psychologen, Eltern, Lehrer/innen, Schulträger – müssten eng zusammenarbeiten. Dabei dürften die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt werden, zumeist führten kleine Schritte nur nach und nach zum Erfolg.

Am zweiten Tag standen wiederum zwei Hauptvorträge am Programm. Dr. Biegert sprach zum Thema „Underachiever und ADHS. Zwei Seiten einer Medaille?“. Er stellte dabei sehr eindrucksvoll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von ADHS und Underachievement gegenüber und machte deutlich, dass zwar jedes normalbegabte ADHS-Kind nahezu zwangsläufig auch zum Underachiever werde, denn die Störung verhindere den Aufbau genau der selbstregulatorischen Kernkompetenzen, die für erfolgreiches schulisches Lernen notwendig seien. Er wies jedoch auch nachdrücklich darauf hin, dass Underachiever allgemein zwar generell Defizite in genau denselben Bereichen aufwiesen, dies aber nicht den Umkehrschluss erlaube, dass auch jeder Underachiever an ADHS leidet: Einem ADHS liege eine neuropsychologische Störung zu Grunde, die schon in früher Kindheit ihren Ausdruck im Verhalten finde. Dies sei jedoch bei den meisten hochbegabten Underachievern nicht der Fall. Dennoch könnten die therapeutischen Konzepte nutzbringend für beide Gruppen angewendet werden, da diese an den – in beiden Fällen gleichen – Symptomen ansetzten.

Den Abschluss bildete eine Präsentation von Prof. Joan Freeman aus London, die unter dem Titel „Underachievement at school and afterwards“ von ihrer berühmten Langzeit-

studie über hochbegabte Menschen berichtete und einige Lebenswege von hochbegabten Underachievern schilderte. Diese sehr eindrucksvollen Berichte beleuchteten erstmals auch die Perspektive der Lebensspanne: Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Prof. Freeman über mehr als 30 Jahre begleitet hat, seien zum Teil selbst schon Großeltern. Die Lebenswege von Underachievern seien oftmals sehr verschlungen. Vielfach wandle sich ein Underachievement in späteren Jahren zu einem Achievement, wenn sich die Betroffenen neue Handlungsfelder erschlössen. Genauso könne aber auch der Weg wieder in die andere Richtung gehen. Auch in späteren Jahren trügen Kompetenzen der Selbstregulation und der Selbstsozialisation entscheidend dazu bei, inwieweit diese Probleme überwunden werden könnten.

Unterlagen zu den Beiträgen werden auf der Internetseite www.bildung-und-begabung.de > Links > Publikationen bereitgestellt.

DR. HELLA SCHICK
Universität zu Köln
hella.schick@uni-koeln.de
DR. HARALD WAGNER
Geschäftsführer
Bildung und Begabung e.V., Bonn
wagner@bubev.de

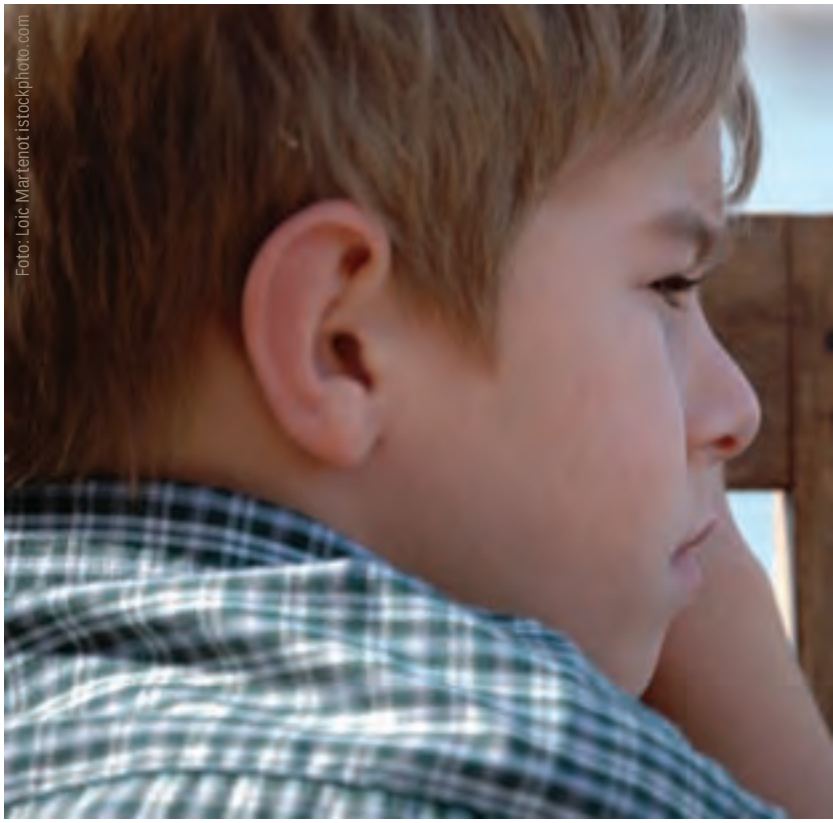


Foto: Loic Martenot istockphoto.com

LESERSTIMME

LESERSTIMME

Sehr geehrte Frau Dr. Rosner,
vielen Dank für die Zusendung der letzten Ausgabe von „news&science“. Als Koautorin des Artikels „Visionen Leben“ möchte ich Ihnen gern mitteilen, dass es eine Freude ist, Ihre Fachzeitschrift zu lesen. Neben der fachlichen Qualität ist sie auch wirklich geschmackvoll gestaltet.
Mit besten Grüßen aus Wien!

Dr. Rita Humer
Leitung d. Kompetenzzentrums f. Begabtenförderung und Begabungsforschung
KPH Wien – Kirchliche Pädagogische Hochschule
Mayerweckstraße 1
A-1215 Wien

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

REZENSION

HOCHBEGABUNG: TIPPS FÜR DEN UMGANG MIT FAST NORMALEN KINDERN

Christiane Alvarez (2007).
HOCHBEGABUNG: TIPPS FÜR DEN UMGANG MIT FAST NORMALEN KINDERN. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
192 Seiten ISBN 978-3-423-34404-3
Preis: € 9,50

Die einschlägige Hochbegabungsszene kennt eine wahre Flut an populären Ratgeberbüchern und Elternbroschüren, die in nimmermüder Wiederholung mit den ewig gleichen Hochbegabungs-„Modellen" einsetzen, danach einen ebenso abrupten wie dennoch vorhersehbaren Kurswechsel zur IQ-Testung vollziehen und sich schließlich in endlosen Aneinanderreihungen mehr oder weniger absonderlicher Einzelschicksale von an ihrer Hochbegabung Leidenden verlieren. Dementsprechend umfangreich ist die Verunsicherung vieler Eltern, die bei einem Verdacht auf Hochbegabung nicht selten schlimmste Befürchtungen ob der Zukunft ihrer Sprösslinge hegen und daraus abgeleitete dramatisch überzogene Erwartungen an das staatliche Schulwesen richten, womit sie auf der Seite der Lehrerschaft die lange tradierte Abwehrreaktion des Zurückzuckens vor dem Thema „Hochbegabung" überhaupt nur noch verstärken und weiter verfestigen.

Dass derlei wechselseitige Vorurteilsbestätigungen bei allen Beteiligten nicht gerade hilfreich sein können, liegt auf der Hand. Dass sie dazu auch mit den Fakten auf Kriegsfuß stehen, hat die wissenschaftliche Forschung inzwischen bereits seit vielen Jahren überzeugend nachgewiesen. Mittlerweile liegt eine Vielzahl fachpsychologischer Publikationen mit exakt belegten und zudem auch generalisierbaren Forschungsergebnissen zum Thema „Hochbegabung" vor. Sie sind einerseits durchaus Aufsehen erregend in der Widerlegung der (viel zu weit) verbreiteten Mythen über das angebliche „Anders"-Sein Hochbegabter und andererseits vollkommen unspektakulär in der Darstellung der tatsächlich Hochbegabten, die sich – außer in der höheren Intelligenz – von anders Begabten nur wenig – und dann nahezu durchgängig positiv – unterscheiden. Bedauerlicherweise ist diese Fachliteratur allerdings (aufgrund von Nichtpsychologen nur schwer nachvollziehbaren statistischen und erhebungsmethodischen Interna) fast ausschließlich dem Olymp des Diskurses unter universitären Expertinnen und Experten vorbehalten. Insofern besteht ein unübersehbarer Bedarf an verständlicher und zudem seriöser Transferliteratur zum Thema „Hochbegabung" auch und gerade für psychologische Laien.

In diese Lücke stößt das neue Buch von C. Alvarez: „Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern". In erfreulich lesbarer wie unmittelbar verständlicher Ausdrucksweise vermittelt die Autorin anspruchsvolle und komplexe Inhalte aus Psychologie und Pädagogik von Hochbegabung. In fünf Kapiteln wird erläutert, was unter Hochbegabung zu verstehen ist, wie Hochbegabung erkannt werden kann, ob Hochbegabte anders sind, wie hochbegabte Kinder und Jugendliche gefördert werden können und wie Probleme im Zusammenhang mit Hochbegabung vermieden oder vermindert werden können. Das Werk richtet sich an Eltern, Erzieher/innen, Lehrkräfte und Psychologinnen/Psychologen gleichermaßen, wobei Blick und Diktion aber doch eher auf die persönlich bzw. beruflich betroffenen Nicht-Fachleute ausgerichtet sind.

Die Autorin scheut sich nicht vor klaren Worten und kritischen Feststellungen zu den allgegenwärtigen einschlägigen Hochbegabungs-„Modellen", die weder empirisch belegt sind noch über die Art und Weise der behaupteten Interaktion ihrer vielen Bedingungsfaktoren gesicherte Auskünfte zu geben imstande sind, die z. T. von vornherein die hochbegabten Minderleister ausklammern und zuletzt sogar ihre eigene Zielgruppe als Ganze – und zwar die Hochbegabten überhaupt – kurzerhand wegdefinieren. Ebenso erfrischend wie zutreffend klärt C. Alvarez die vielen Mythen über die notorische Problembelastung „der Hochbegabten" auf und erläutert die allseits anerkannte Identifikation von intellektueller Hochbegabung mit Hilfe einer fachgerechten Begabungsdiagnostik. Weiterhin stellt sie die umfassende Palette aller denkbaren schulischen und außerschulischen Fördermöglichkeiten im Einzelnen vor und gibt einleuchtende und nachvollziehbare Anregungen zur Hilfe und Unterstützung für solche Fälle, in denen (überwiegend nicht aus der Hochbegabung selbst resultierende) Schul- bzw. Verhaltensprobleme vorliegen. Dazu tritt eine Fülle sorgfältig recherchierter Angaben und Adressen von Leistungsanbietern aller Art auf dem Gebiet der Hochbegabtenförderung.

Der Autorin kann eine rundum gelungene Zusammenfassung der grundlegenden psychologischen und pädagogischen Aspekte von Hochbegabung im Sinne einer ersten Einführung (nicht nur für Neulinge) in dieses nach wie vor spannende, jedoch auch (leider immer noch) in der Öffentlichkeit vielfach polarisierende und auch unschwer inhaltlich gänzlich zu verfehlende Thema zugebilligt werden. Ihr kam dabei die langjährige Mitarbeit am „Marburger Hochbegabtenprojekt" wie auch an der von dem Hessischen Kultusministerium eingerichteten und unterhaltenen Begabungsdiagnostischen Beratungsstelle BRAIN zugute. So verfügt sie sowohl über den aktuellen Stand von Forschung und Lehre zu Hochbegabung und Hochleistung als auch über eigene praktische Erfahrung in der Diagnostik und Beratung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Im Vergleich zu einer Fülle anderweitiger Einführungsbücher zu dieser Materie zeichnet sich das Werk von C. Alvarez durch allseitige Kompetenz und nüchternen Faktenbezug und gerade deshalb auch durch eine umfassende Anwendbarkeit im Alltag von Eltern, Erzieherinnen/Erziehern und Lehrkräften aus. So kann ihm nur eine möglichst weite Verbreitung gewünscht werden, um zu der gebotenen Versachlichung der Hochbegabungsdiskussion beitragen zu können.

MIN-RAT. WALTER DIEHL M.A.
Verwaltungsdirektor der
Rhein-Main International Montessori School
walter.diehl@rims-web.de

REZENSION

WIE ZUFRIEDEN SIND HOCHBEGABTE?

Sandra Linke (2006).
WIE ZUFRIEDEN SIND HOCHBEGABTE? GLÜCK – LEBENSQUALITÄT – WOHLBEFINDEN.
Marburg: Tectum Verlag.
144 Seiten ISBN: 978-3-8288-9128-9
Preis: € 24,90

„Sind Hochbegabte glücklicher und verwirklichen sie ihre Lebensziele leichter als andere?“ Um dieser Frage umfassend nachgehen zu können, werden einleitend die fundamentalen Begriffe Zufriedenheit, Glück, Lebensqualität und Wohlbefinden aus der Zufriedenheitsforschung in verständlicher Form erläutert und in den Themenkreis der Hochbegabung auf der Basis von Definitionen, Modellen und Merkmalen überführt.
Im Mittelpunkt der Studie steht eine sehr facettenreiche empirische Untersuchung zur Zufriedenheit Hochbegabter am Beispiel ehemaliger Schüler/innen des Sonderförderzweiges des Dr.-Wilhelm-Meyer-Gymnasiums der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig. Die Ergebnisse werden mit der 14. Shell Jugendstudie verglichen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich zu machen und interessante Denkansätze aufzuzeigen.

Fazit der Ausführungen ist, dass die Lebenszufriedenheit der hochbegabten jugendlichen Absolventinnen und Absolventen wenige signifikante Unterschiede im Vergleich zur Mehrheit der deutschen Jugend aufweist; selbst geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich nur in geringem Maße.
Ausblickend wird der Aussagewert der Ergebnisse aufgrund der speziellen Auswahl der Stichprobe relativiert, so dass Ansätze für eine weiterführende Forschung abgeleitet werden können.
Das sehr empfehlenswerte Buch richtet sich an Pädagoginnen/Pädagogen und Psychologinnen/Psychologen ebenso wie an Personen, die mit hochbegabten Jugendlichen Umgang haben, wie Lehrer/innen, Erzieher/innen und interessierte Eltern, denen zudem ein umfangreiches Literaturverzeichnis zur Verfügung gestellt wird.

PROF. DR. JOCHEN HINZ
Institut für Pädagogische Psychologie
der TU Braunschweig
j.hinz@tu-braunschweig.de

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

HINWEIS:
Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 20: 20. Juni 2008, das Heft erscheint im Okt. 2008.

ANFRAGEN UND KONTAKT
Tel.: +43 (0)662 43 95 81
Fax: +43 (0)662 43 95 81-310
E-mail: info@begabtenzentrum.at
www.begabtenzentrum.at

REDAKTIONSTEAM
Mag. Dr. Waltraud Rosner, Mag. Dr. Walburga Weilguny
Mag. Silvia Friedl, Mag. Linda Huber
Mag. Elke Samhaber

GESAMTKOORDINATION
MMag. Dr. Claudia Weixlbaumer
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.

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

ÖSTERREICHISCHE POST AG / SPONSORING POST – 5020 SALZBURG – GZ02Z034079S