

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

SCHWERPUNKT LEHRER/INNEN:
DER BEGABENDE LEHRER
BRAUCHEN LEHRKRÄFTE KOMPETENZEN IN DER
WISSENSCHAFTLICHEN BEOBACHTUNG?
NARROWING THE GAPS
DIFFERENZIERUNG PRAKTISCH GESEHEN

AUS DEM ÖZBF

BLICKPUNKT KÄRNTEN

BEGABUNGS-, EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG
HOCHBEGABUNG UND LESE-RECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN

ORGANISATIONEN

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER PRAXIS

TAGUNGSBERICHTE AUS ÖSTERREICH UND SINGAPUR

REZENSIONEN

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Lehrer/innen	G. WAGNER: DER BEGABENDE LEHRER, DIE BEGABENDE LEHRERIN	4
	G. WEIGAND/CH. SCHENZ: BRAUCHEN LEHRKRÄFTE KOMPETENZEN IN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEOBACHTUNG?	10
	L. STOCK: NARROWING THE GAPS	13
	U. KEMPTER: DIFFERENZIERUNG PRAKTISCH GESEHEN	15
Aus dem özbz	W. ROSNER/C. RESCH/W. WEILGUNY: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH: EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE	18
	BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT? ÖZBF-KONGRESS 2008	23
	P. SCHÜLLER: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN DER BERUFSBILDUNG	24
	DAS NEUE TEAMMITGLIED STELLT SICH VOR	25
	HANDREICHUNG „BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONS DIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG“	25
Blickpunkt Kärnten	C. EGGER: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN KÄRNTEN	26
	D. ZÖHRER: ANGEBOTE – SCHWERPUNKTE	27
	NETZWERK ECHA-LEHRER/INNEN	27
	D. SCHWARZFURTNER: BERICHT AUS DER PRAXIS EINER ECHA-LEHRERIN	28
	I. BACHER: INTEGRATIVE BEGABTENFÖRDERUNG	29
	M. KRIEGL/M. STRASSER: WORKSHOPS	30
	E. SEMATON: INFORMATIK erLEBEN	31
	E. FRUMLACHER: IT'S A CHALLENGE	32
	E. SCHMOLINER: SOMMERAKADEMIEN	33
science	A. ZIEGLER/R. GRASSINGER/B. HARDER: BEGABUNGS-, EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG	34
	CH. FISCHER: HOCHBEGABUNG UND LESERECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN (LRS)	40
Organisationen	CH. LANG: TALENTE ÖSTERREICH	43
	E. WEGRICHT: BEGABUNGS DIAGNOSTIK IST NUR DER ANFANG	44
Begabtenförderung in der Praxis	B. MILÉŘOVÁ: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	45
	H. WAGNER: HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN DER LEHRERBILDUNG	46
	U. KEMPTER: STAY WITH ME	48
	M. HAHN: NON SCHOLAE, SED UNIVERSITATI DISCIMUS	50
	A. KAPUT: ZENTRUM FÜR KREATIVES LERNEN	51
	U. MÜLLER: DIAGNOSE UND SCHULALLTAG	53
Tagungen/Kongresse	K. AMMANN/S. EMERICH: WEGE ZUR PROFESSIONELLEN BEGABTENFÖRDERUNG IM BODENSEERAUM	55
	H. PFEIFER: NURTURING TALENTS FOR THE GLOBAL COMMUNITY	57
Rezensionen	M. RINCK: VON DER AKTIVIERUNG DER BEGABUNGSRESERVEN ZUR HOCHBEGABTENFÖRDERUNG	59
	G. WEIGAND: BESONDERS BEGABTE KINDER IN DER REGELSCHULE FÖRDERN	62
	IMPRESSUM	63

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

„Ein guter Lehrer bleibt ein Schüler bis ans Ende seiner Tage“. Mit diesem chinesischen Sprichwort möchte ich Sie sehr herzlich zu unserer Herbst- und gleichzeitig Jubiläumsausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ begrüßen. Unsere Zeitschrift erscheint nun zum zwanzigsten Mal und stellt diesmal jene Personen in den Mittelpunkt des Interesses, ohne die Begabtenförderung nicht denkbar ist, die Lehrerinnen und Lehrer.

Ein nicht immer geliebter und durchaus heikler Punkt in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern stellt die Beurteilung der Schüler/innen dar. Welche Bezugsnormen im Hinblick auf die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern begabungsfördernd wirken bzw. wie verschiedene Bezugsnormen eingesetzt werden sollten, thematisiert der Beitrag „Der begabende Lehrer, die begabende Lehrerin“ von Gundula Wagner.

Im zweiten Beitrag zu unserem Schwerpunkt gehen Gabriele Weigand und Christina Schenz von der PH Karlsruhe der Frage nach, wie zielgerichtetes Beobachten im Unterricht aussehen soll und betonen dabei die Bedeutung des wahrnehmenden Beobachtens für eine gelungene Unterrichtstätigkeit.

Die Reihe der Bundesländer-Blickpunkte führt uns diesmal in das südlichste Bundesland, Kärnten. Die Fülle an Initiativen und Projekten zeigt sehr deutlich, welche vielfältige und dynamische Begabungsförderungskultur sich in den letzten Jahren in Kärnten entwickelt hat.

In unserer Rubrik „science“ geben Albert Ziegler, Robert Grassinger und Bettina Harder von der Universität Ulm einen Einblick in die Expertise- und Innovationsforschung und deren Erkenntnisse und Nutzen für die Begabtenforschung und -förderung.

Das Problem von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei gleichzeitiger (Hoch)Begabung behandelt Christian Fischer von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Dabei zeigt er sowohl Möglichkeiten der Identifizierung als auch Fördermöglichkeiten für (Hoch)Begabte mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auf.

Zudem berichten wir von den verschiedensten Initiativen und Projekten aus der Praxis der Begabtenförderung. So stellt – um nur ein Projekt herauszugreifen – Alfred Kaput das „Zentrum für kreatives Lernen“, eine einmalige Einrichtung in Europa, vor. Dort erfahren (hoch)begabte Kinder und Jugendliche (zwischen 6 und 21 Jahren), deren asynchrone Entwicklung ein hohes Maß an Verletzbarkeit mit sich bringt, im Rahmen ihrer Ausbildung individuelle Betreuung und Förderung.

Die vorliegende Jubiläumsausgabe bietet einmal mehr Gelegenheit, uns bei den Autorinnen und Autoren und bei all jenen zu bedanken, die uns auf unserem bisherigen Weg begleitet haben. Unser besonderer Dank gilt auch unseren Leserinnen und Lesern, die uns mit ihren positiven Rückmeldungen immer wieder aufs Neue motivieren und voller Elan weiterarbeiten lassen.

Vielen Dank!



MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin

DER BEGABENDE LEHRER, DIE BEGABENDE LEHRERIN

EIN WEITES FELD FÜR DIE BEGABUNGSFORSCHUNG

EINLEITUNG

Spätestens seit Salcher (2008) die Qualität eines Schulsystems an der Qualität seiner Lehrer/innen festgemacht hat, hat die Suche nach dem/der talentierten/begabenden Lehrer/in begonnen, deren Qualifikationen im Hinblick auf eine zukünftige Lehrerbildung diskutiert werden. Neben der Vermittlung des Wissens um die Notwendigkeit von Begabtenförderung sowie didaktisch-methodischer Fertigkeiten des Individualisierens/Differenzierens wird sich die Hochschuldidaktik auch mit der „begabenden“ Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern auseinandersetzen müssen.

Der Begriff des „Begabens“ stammt von Roth und wird von Oswald (2000, S. 72) als „Talent des Begabend-Seins“ konkretisiert: „Sie [die Lehrer/innen, Anm. d. Verf.] sind anregend, sie bewirken, dass wir uns frei und sicher fühlen, dass wir ´über uns selbst hinauswachsen´ und zu unserem Erstaunen viel bessere Leistungen als sonst vollbringen, dass wir (ungeahnte) Ideen und Einfälle produzieren und uns selbst als kreativ erleben.“ Die Fähigkeit des „Begabens“ wird hier motivationspsychologisch definiert und kann damit über die Bezugsnormorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die als motivationsrelevante Variablen empirisch abgesichert sind (Rheinberg 1980), operationalisiert und zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden. Dieser Forschungsansatz entspricht dem pädagogisch-dynamischen Begabungsbegriff von Gagné (1985; zit. nach Oswald 1994, S. 26), nach dem die Leistungsmotivation nicht Begabungsfaktor, sondern Zielsetzung der Gestaltung pädagogischer Lernumwelten ist.

BEZUGSNORMORIENTIERUNG

Unter dem Begriff der Bezugsnormorientierung sind jene Vergleichsmaßstäbe zu verstehen, die Lehrer/innen zur Kategorisierung ihrer Wahrnehmungen dienen. Je nach den Normen, die für die Vergleiche herangezogen werden, unterscheidet man eine soziale, eine individuelle und eine sachliche Bezugsnorm.

Als Realnorm bedarf die soziale Bezugsnorm einer empirischen Erhebung, die hier durch den Vergleich der Leistung des Einzelnen mit der Leistungsverteilung einer Bezugsgruppe vorgenommen wird. Bezugsgruppe kann die eigene Schulklasse sein oder die Gruppe der Gleichaltrigen des ganzen Landes. Die Bewertung der Einzelleistung wird dabei vom Mittelwert der Bezugsgruppe und von der Streuung um den Mittelwert abhängig gemacht. Der Nullpunkt des Vergleichsmaßstabes liegt dabei im mittleren Bereich des Durchschnitts und man erhält drei Ergebnisse: überdurchschnittlich, durchschnittlich, unterdurchschnittlich. Alle Schüler/innen erhalten in Bezug zu diesem mittleren Wert einen Rangplatz innerhalb der Bezugsgruppe, wobei von einer Normverteilung ausgegangen wird, nach der ca. die mittleren 50 % als durchschnittlich erklärt werden. Demnach kann es unter der sozialen Bezugsnorm nicht passieren, dass die Mehrzahl der Schüler/innen als überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich eingestuft wird, da die Häufigkeit mit der die einzelnen Noten erteilt werden, im Vorhinein feststeht. Entsprechend der Normalverteilung ist die mittlere Note am häufigsten und zur Eins wie zur Fünf hin werden die Noten symmetrisch abnehmend weniger häufig verteilt. Nur bei Verwendung einer landesweiten Leistungsverteilung als Maßstab, wie dies bei z. B. normorientierten Schuleingangstests der Fall ist, kann eine ganze Klasse über- oder unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (Heckhausen 1974 bzw. 1980; Klauer 1982 bzw. 1987).

Auch bei der individuellen Bezugsnorm handelt es sich um eine Realnorm, allerdings werden bei der Erhebung der Leistungsergebnisse diese nicht mit den Ergebnissen der Klasse, sondern mit früheren Ergebnissen derselben Person verglichen, um festzustellen, ob das Ergebnis gleich geblieben ist, sich verschlechtert oder verbessert hat. Die Grundidee ist, den Einzelnen an seiner eigenen Leistungsfähigkeit zu messen. Das heißt also, dass die Bewertung einzelner Schüler/



Foto: Ekaterina Monakhova

innen unabhängig ist von der Leistung ihrer Mitschüler/innen. Die Vergleichsperspektive ist der zeitliche Längsschnitt einer individuellen Entwicklung (Heckhausen 1980; Klauer 1987).

Die individuelle Bezugsnorm entspricht somit der prozessorientierten Betrachtungsweise der Leistungsentwicklung, dem „Dynamic Assessment“, die dem von Oswald (2004, S. 61) geforderten Lerntestkonzept von Guthke zugrunde liegt.

Bei der sachlichen Bezugsnorm handelt es sich um eine Idealnorm, die in den mehr oder minder willkürlichen Anforderungen des Lehrplans besteht. Die Grundidee dabei ist, die Schüler/innen an vorher festgelegten Anforderungen wie z. B. Lehrzielen zu messen. Die Ergebnisse lauten dabei: Lehrziel übertroffen, erreicht oder verfehlt bzw. sind auch feinere Abstufungen im Sinne einer Notenskala möglich. Zur Überprüfung der Lehrziele bieten sich lehrziel- oder kriteriumsorientierte Tests an (Klauer 1987).

BEZUGSNORMRELEVANTE LEHRERUNTERSCHIEDE

Nach Rheinberg (1980) ergeben sich, je nachdem unter welcher Bezugsnorm Leistung wahrgenommen wird, Unterschiede in der Ursachenerklärung von Schülerleistung, den Leistungserwartungen, der Sanktionierung und der Aufgabenstellung. Unter sozialer Bezugsnormorientierung wird Schulleistung auf zeitstabile Faktoren wie Intelligenz zurückgeführt, während unter individueller Bezugsnormorientierung zeitvariable Aspekte wie Bemühen und Anstrengung hervortreten. Die Erklärung dafür liegt darin, dass Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung Querschnittsvergleiche zwischen den Schülerinnen und Schülern anstellen, wobei Leistungsniveaunterschiede auffallen, die oft „statischer Natur“ sind. Lehrer/innen mit in-

dividueller Bezugsnormorientierung stellen Längsschnittvergleiche an, an Hand derer die Leistungsentwicklungen einzelner Schüler/innen sichtbar werden.

Das führt in weiterer Folge dazu, dass sie eine langfristige Prognose über zukünftige Schulerfolge ablehnen. Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung glauben hingegen aufgrund der von ihnen scheinbar festgestellten, konstanten Begabung von Schülerinnen und Schülern deren weitere Schulkarriere zu kennen.

Unterschiede in den Sanktionierungsstrategien hängen ebenfalls davon ab, ob je nach Bezugsnormorientierung zeitstabilere oder zeitvariable Aspekte einer Leistung besonders hervortreten. Bei Lehrerinnen und Lehrern mit sozialer Bezugsnormorientierung erfahren Schüler/innen, dass man nur dann belohnt wird, wenn man besser als die meisten anderen ist. Bei Lehrerinnen und Lehrern mit individueller Bezugsnormorientierung erfahren sie hingegen, dass auch Leistungsschwächere belohnt werden, wenn ihnen ein Lernzuwachs gelingt bzw. dass auch Leistungsstärkere nicht schon belohnt werden, weil sie besser sind als andere. Vielmehr müssen auch sie das Erreichen, was ihnen persönlich möglich ist. Lob oder Tadel unter individueller Bezugsnorm informiert die Schüler/innen, ob sie ihren bisherigen Stand verbessern konnten oder nicht. Diese Information ist aufschlussreicher und gibt den Schülerinnen und Schülern abwechselnd die Möglichkeit, mit sich selbst aufgrund eingetretenem bzw. ausgebliebenem Lernerfolg zufrieden oder unzufrieden zu sein.

Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung sind im Unterricht um „Angebots-gleichheit“ bemüht, weil sie ihre sozialen Leistungsvergleiche am besten durchführen können, wenn alle Schüler/innen die gleichen Aufgaben bearbeitet haben. Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung streben das „Prinzip der Passung“ an, weil sie differenzierter die Leistungsentwicklungen verschiedener Schüler/innen sehen und weil zudem die soziale Vergleichbarkeit von Leistungen für sie weniger wichtig



ist. Entsprechende Unterschiede in Befragungen machen wahrscheinlich, dass je nach Bezugsnormorientierung der Lehrer/innen Unterricht unterschiedlich stark individualisiert ist.

ERFASSUNG DER BEZUGSNORMORIENTIERUNG

Als Erhebungsinstrument zur Erfassung der Bezugsnormorientierung von Lehrer/innen stehen die „Kleine Beurteilungsaufgabe“ mit 9 Items bzw. der „Fragebogen zur Erfassung von Bezugsnorm-Orientierung“ (FEBO) von Rheinberg (1980) zur Verfügung. Mit 39 Items zielt dieser Fragebogen auf folgende fünf Bezugsnorm-thematische Inhaltsbereiche: Leistungsvergleich, Ursachenzuschreibung von Schülerleistungen, Individualisierungstendenzen, Lehrererwartungen und Sanktionierungsstrategien.

Obwohl der „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung“ (FEBO) fünf Bezugsnorm-thematische Inhaltsbereiche – den Leistungsvergleich, die Ursachenzuschreibung von Schülerleistungen, die Individualisierungstendenzen, die Lehrererwartungen und die Sanktionierungsstrategien – abtestet, legen nach Rheinberg (1980, S. 118) Faktorenanalysen bei verschiedenen Stichproben und verschiedenen Rotationsverfahren nahe, eine einfaktorielle Lösung zu akzeptieren, die zwischen 18 % und 20 % der Gesamtvarianz klärt. Da eine einfaktorielle Lösung aber keinen Vorteil gegenüber der „Kleinen Beurteilungsaufgabe“, nach der nur zwischen sozialer und individueller Bezugsnormorientierung unterschieden werden kann, erkennen ließe, wurde in der Untersuchung von Wagner (2005), in der der FEBO zur Anwendung gekommen ist, in Erwartung einer mehrfaktoriellen Lösung eine Faktorenanalyse zur Datenreduzierung durchgeführt. Die Betrachtung des Screenplots der Faktorenanalyse bestätigte die Annahme und legte eine 5-Faktoren-Lösung nahe. Bei der inhaltlichen Interpretation der Faktoren konnten die Bezeichnungen Leistungserwartung unter sozialer Bezugsnorm, Lehrkompetenz, soziale bzw. individuelle Bezugsnormorientierung und spezielle Unterrichtsbedingungen gefunden werden.

EFFEKTE VON BEZUGSNORMORIENTIERUNGEN

In den Auswirkungen der Bezugsnormorientierung auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen erscheint die individuelle Bezugsnorm in allen Bereichen günstiger als die soziale. Diese Annahme bestätigt sich auch in zahlreichen Untersuchungen. Positive Effekte der individuellen Bezugsnorm auf die Leistungsmotivation konnten nicht nur kurzfristig in Querschnittuntersuchungen (Rheinberg/Schmalt/Wasser 1978), sondern in Längsschnittuntersuchungen (Rheinberg 1979) auch langfristig nachgewiesen werden. Als kurzfristige Effekte eines Unterrichts unter individueller Bezugsnorm können die Abnahme von Furcht vor Misserfolg, Prüfungsangst, manifester Angst und Schulunlust bezeichnet werden. Auswirkungen in der Erfolgshoffnung sowie im Selbstkonzept der Begabung lassen sich ebenfalls nachweisen, allerdings mit einiger Verzögerung von etwa zwei Schuljahren (Rheinberg/Peter 1982). Unter individueller Bezugsnorm nimmt die Hoffnung auf Erfolg im Laufe des ersten Schuljahres deutlich zu und verbleibt dann für den Rest der Grundschulzeit auf annähernd demselben hohen Niveau, während in Relation dazu die Erfolgshoffnung unter sozialer Bezugsnorm absinkt (Trudewind/Kohne 1982).

Differenziertere Ergebnisse erhält man bei der Untersuchung von Effekten von gezielten Motivationsförderungsprogrammen. Schriftliche Leistungsrückmeldungen dienen nur dann der Optimierung des Lern- und Leistungsverhaltens, wenn sie in Wechselwirkung mit dem Leistungsniveau der Schüler/innen stehen. Leistungsschwache Schüler/innen profitieren eindeutig von einer Beurteilung unter individueller Bezugsnorm, leistungsstarke Schüler/innen eher von einer Beurteilung unter sozialer Bezugsnorm, was sich daraus erklärt, dass unter individueller Bezugsnormorientierung Leistungsanstiege schwacher Schüler/innen deutlicher

zum Vorschein kommen, während bei sozialer Bezugsnormorientierung Leistungsabfälle überdurchschnittlicher Schüler/innen kaum beachtet werden (Lissmann/Paetzold 1982; Krampen 1987).

Für gezielte Motivationstrainingsprogramme von Bedeutung ist auch die Lehrerpersönlichkeit und zusätzliche über das Trainingsprogramm hinausgehende Motivation im Unterricht, wobei hier kontroverse Ergebnisse vorliegen. Einerseits können engagierte, innovative Lehrer/innen die Effekte von Trainingsprogrammen verstärken (Rheinberg/Krug 1999), andererseits können aber auch Motivierungsmaßnahmen wie z. B. der Einsatz von verbaler Beurteilung bei konservativen Lehrerinnen und Lehrern kompensatorische Effekte haben und durch weitere Motivierungsmaßnahmen sogar noch verstärkt werden (Hanisch 1990, Severinski 1990).

Insbesondere jene Interventionsstudien machen besonders deutlich, dass diese Effekte zu einem erheblichen Teil tatsächlich auf die Bezugsnormorientierungsvariable selbst und nicht auf andere, mit ihr unbekannterweise korrelierte Merkmale förderlichen Unterrichts zurückgehen (Rheinberg 2001, S. 58).

KONSEQUENZEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Unterricht unter individueller Bezugsnormorientierung kann als „naturwüchsiges Motivationstraining“ (Rheinberg 1980, S. 126) bezeichnet werden, wobei die Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm natürlich nicht überall durchzuhalten ist, da es bei Übergangsentscheidungen oder Zeugnissen zu abwegigen Urteilen käme. In diesem Zusammenhang treten häufig zwei Missverständnisse auf: Erstens müssen sich Lehrer/innen nicht auf eine Bezugsnorm festlegen, sondern können sich je nach Beurteilungskontext entscheiden. Allerdings zeigte sich, dass nur Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung zugleich verschiedene Maßstäbe anlegen, während Lehrer/innen mit sozialer Bezugsnormorientierung ihre Vergleichsperspektive beibehalten. Zwei-

tens treten die Bezugsnormen in der Regel verschachtelt auf, wobei eine die Leitfunktion für die Bewertung übernimmt (Rheinberg/Krug 1999, S. 42 f.).

Gefordert wird eine Leistungsbeurteilung unter drei Bezugsnormen, da jede Bezugsnorm andere Informationen liefert und pädagogisch wertvoll ist. Die soziale Bezugsnorm dient einer angemessenen Einschätzung in Bezug auf andere, die individuelle dient der Einschätzung der eigenen Leistung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und fördert somit die Leistungsmotivation, während die sachliche Bezugsnorm der Einschätzung in Bezug auf das Niveau der Anforderungen dient (Klauer 1987, S. 190).

Für das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (1974, S. 54 f.) ist eine solche Bezugsnormkombination eine günstige Bedingung für die Entwicklung von Leistungsmotivation, die nur durch das „übergreifende Gesamtlernziel“ zu erreichen ist, nämlich sich selbst unter verschiedenen Bezugsnormen zu sehen und dabei Spannungen zwischen den verschiedenen Beurteilungsweisen aushalten zu können. Motivationspsychologisch am günstigsten erscheint die Kombination zwischen der sachlichen und der individuellen Bezugsnorm, wobei einerseits Vergleiche zwischen Kenntnisstand der Schüler/innen und Lernzielen angestellt werden und andererseits der individuelle Leistungsfortschritt bzw. -rückschritt betrachtet wird (Rheinberg/Krug 1999, S. 43). Da aber im Schulalltag die soziale Bezugsnormorientierung vorherrscht, ist im Besonderen die stärker differenzierende Form der Rückmeldung, die mit der individuellen Bezugsnormorientierung verbunden ist, zu betonen und zu trainieren (Garnitschnig 1993, S. 503).

UNTERSCHIEDE IN DER BEZUGSNORMORIENTIERUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

Für die Hochschuldidaktik von Relevanz ist die Frage nach den Ursachen für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. nach Möglichkeiten der Modifikation.



Foto: Ekaterina Monakhova

Mischo/Rheinberg (1995) und Mischo/Groebe (1995) untersuchten die Ursachen für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnis beider Untersuchungen war der Zusammenhang zwischen Bezugsnormorientierung und Erziehungszielen, von denen sich die Lehrer/innen im Unterricht leiten ließen, jedoch ließen sich über die Erziehungsziele nur 18 % der Varianz der Bezugsnormorientierung erklären. Die Autoren vermuten deshalb, dass der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern eine gewisse Eigenwertigkeit zukommt und zwar als Konkretisierung der Überzeugung, dass man jemanden immer nur an dem messen kann, was ihm möglich ist (individuelle Bezugsnormorientierung) versus an dem, was den meisten anderen Menschen gelingt und deshalb – im Sinne einer Gleichbehandlung – auch von dieser Person erwartet werden darf (soziale Bezugsnormorientierung). Worauf sich diese Überzeugung gründet, ist bislang noch nicht geklärt (Rheinberg 2001, S. 59).

Rheinberg (1982) untersuchte die Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Laufe ihrer praktischen Ausbildung und kam zu dem Ergebnis, dass sich ausgeprägte Tendenzen zur sozialen Bezugsnormorientierung am Beginn der praktischen Lehrerausbildung über die 1,5-jährige Ausbildungszeit als bemerkenswert stabil erwiesen. Von 25 Lehramtsanwärtern mit zu Beginn deutlich sozialer Bezugsnormorientierung wiesen am Ende ihrer Ausbildung nur drei eine dominante individuelle Bezugsnormorientierung auf.

Die Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern ist demnach eine relativ stabile Persönlichkeitskomponente, die sich nicht leicht verändern lässt.

AUSBLICK AUF WEITERFÜHRENDE UNTERSUCHUNGEN

Neben der Ursachenforschung für Unterschiede in der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern erscheinen im Zusammenhang mit dem Konzept der/des „begabenden Lehrerin/Lehrers“ zwei Ansatzpunkte für weitere Forschungen vielversprechend:

Im Kontext der Aus- bzw. Fortbildungsveranstaltungen zur/zum „begabenden“ Lehrerin/Lehrer wie z. B. ECHA-Kursen erscheint es zweckmäßig zu untersuchen, inwieweit jene Bildungsmaßnahmen die Bezugsnormorientierung verändern können bzw. welche Bezugsnormorientierung bei Kursbeginn vorherrschend ist. Denkbar ist, dass dzt. mehrheitlich Lehrer/innen mit individueller Bezugsnormorientierung eine begabungsfördernde Weiterbildung besuchen – was zu prüfen wäre. Aus den jeweiligen Ergebnissen ließen sich Konsequenzen für eine zukunftsweisende Lehrerausbildung ziehen, die den Fokus entweder auf die Ausbildung oder die Selektion „begabender“ Lehrer/innen legt.

Im Hinblick auf bereits im Dienst stehende Lehrer/innen wären die Auswirkungen schulischer Rahmenbedingungen, v. a. personeller Ressourcen, auf eine mögliche Veränderung der Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern zu erheben. In der Untersuchung von Schwarzherda (2005) zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der zusätzlich in einer Klasse arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern sowie der Qualität der Teamarbeit und der Bereitschaft der Klassenlehrer/innen zur Individualisierung.

Unabhängig davon erscheint es im Zusammenhang mit dem Trend zu Bildungsstandards notwendig zu erproben, wie sich Leistungsrückmeldungen unter individueller Bezugsnormorientierung mit solchen unter sachlicher Bezugsnormorientierung kombinieren lassen. Rheinberg (2001, S. 66) schlägt eine Koppelung von Lernzuwachsrückmeldungen mit Hinweisen auf die Annäherungsgrade an das jeweilige Lernziel vor. Dies würde das motivationspsychologisch basierte Bezugsnormorientierungs-Konzept mit der kriteriumsorientierten Leistungsmessung aus der pädagogisch-psychologischen Diagnostik verbinden. Solche Rückmeldungskombinationen müssten auf Seite der Schüler/innen einerseits eine optimistische und andererseits eine realistisch-sachbezogene Einschätzung der eigenen Kompetenz fördern.

LITERATUR

- Garnitschnig, K.: Leistung und Leistungsbeurteilung in einer humanen Schule. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Jg. 143, Heft 9, 1993, S. 497–506.
- Hanisch, G.: Untersuchungsplan und Meßinstrumente. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 210–217.
- Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974.
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin, Heidelberg, New York 1980.
- Klauer, K. J.: Bezugsnormen zur Leistungsbewertung: Begriffe, Konzepte, Empfehlungen. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 21–38.
- Klauer, K. J.: Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, R.; Persy, E. (Hg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien 1987, S. 180–206.
- Krampen, G.: Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schüler/innen. In: Olechowski, R.; Persy, E. (Hg.): Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien 1987, S. 207–227.
- Lissmann, U.; Paetzold, B.: Kriteriumsorientierte und sehr differenzierte Leistungsrückmeldung: Eine Längsschnittuntersuchung in Hauptschulen. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 193–219.
- Mischo, C.; Groeben, N.: Bezugsnormorientierung: Warum sich LehrerInnen unterscheiden. In: Empirische Pädagogik, Heft 9, 1995, S. 423–459.
- Mischo, C.; Rheinberg, F.: Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 9, 1995, S. 139–152.
- Oswald, F.: Begabtenförderung in einer begabungsfreundlichen Lernkultur. In: Oswald, F.; Klement, K.; Boyer, L. (Hg.): Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien 1994. S. 11–47.
- Oswald, F.: Begabung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Bergsmann, R. (Hg.): Hochbegabung. Eine Chance. Wien, 2000. S. 66–77.
- Oswald, F.: Cooperatives Offenes Lernen (COOL), Lernfähigkeit, Lerntestkonzept und Dynamic Assessment. In: Journal für Begabtenförderung, 1/2004. S. 59–62.
- Rheinberg, F.: Bezugsnormen und Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In: Filipp, S. H. (Hg.): Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1979.
- Rheinberg, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen 1980.
- Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung von Lehramtsanwärtern im Verlauf ihrer praktischen Ausbildung. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 235–248.

- Rheinberg, F.: Bezugsnormorientierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie. Weinheim 2001, S. 55–62.
- Rheinberg, F.: Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, D. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogischer Psychologie. Weinheim 2001, S. 478–483.
- Rheinberg, F.; Schmalt, H. D.; Wasser, J.: Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 10, 1978, S. 3–7.
- Rheinberg, F.; Peter, R.: Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schüler/innen: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss des Klassenlehrers. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 143–159.
- Rheinberg, F.; Krug, S.: Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen 1999.
- Salcher, A.: Der talentierte Schüler und seine Feinde. Salzburg 2008.
- Schwarz-Herda, G.: Schulfreude bei Buben und Mädchen in der selektionsfreien ersten Grundschulklasse. Unveröffentlichte Dissertation. Wien 2005.
- Severinski, N.: Motivierung in der Schuleingangsstufe. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 208–209.
- Severinski, N.: Ergebnisse der Untersuchung. In: Olechowski, R.; Rieder, K. (Hg.): Motivieren ohne Noten. Wien 1990, S. 218–224.
- Trudewind, C.; Kohne, W.: Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschule. In: Rheinberg, F. (Hg.): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf 1982, S. 115–142.
- Wagner, G.: Fördernde Leistungsbeurteilung in der Selektionsfreien Schuleingangsphase. Unveröffentlichte Dissertation. Wien 2005.

DR. GUNDULA WAGNER

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



Foto: Ekaterina Monakhova

BRAUCHEN LEHRKRÄFTE KOMPETENZEN IN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEOBACHTUNG?

ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM MODUL IM RAHMEN DES EUROPÄISCHEN WEITERBILDUNGSPROGRAMMS FÜR BEGABUNGSFÖRDERNDE LEHRKRÄFTE

☞ Das eVOCATION-Projekt (vgl. <http://www.ph-karlsruhe.de/evocation>) umfasst insgesamt drei Schwerpunktmodule. Neben der Erarbeitung von Grundlagen mit besonderer Berücksichtigung der Individualisierung, Differenzierung und Selbststeuerung und einem zweiten Schwerpunkt zum Thema Beratung und Coaching geht es im dritten Modul um die Frage der Beobachtung des Unterrichts in begabungsfreundlichen Lernwelten. Die folgenden Ausführungen enthalten nähere Überlegungen zu diesem Modul.

BEOBACHTUNG DES UNTERRICHTS IN BEGABUNGSFREUNDLICHEN LERNUMWELTEN

Wozu müssen sich Lehrkräfte eigentlich mit der wissenschaftlichen Beobachtung und Wahrnehmung von (hoch)begabten Kindern auseinandersetzen und was ist das Besondere an der Beobachtung von Unterrichtssituationen?

Diese Überlegungen führen im eVOCATION-Projekt zu der Folgerung: Zur Beurteilung individueller Förderbedürfnisse und Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gehört notwendigerweise das Verständnis des subjektiven Sinns und der Bedeutung professioneller Wahrnehmung und Beobachtung im Rahmen pädagogischer Begabungsförderung. Um zu erfassen, was Kinder und Jugendliche zur Unterstützung ihrer Bildungsprozesse brauchen, müssen Pädagoginnen und Pädagogen die Kinder also in einem umfassenden diagnostischen Sinne kennen lernen und diese Kenntnisse systematisch einordnen lernen.

goginnen und Pädagogen die Kinder also in einem umfassenden diagnostischen Sinne kennen lernen und diese Kenntnisse systematisch einordnen lernen.

DER UNTERSCHIED ZWISCHEN BEOBACHTUNG UND DIAGNOSTIK

Normorientierte Diagnostik-Methoden alleine genügen dem Anspruch einer pädagogischen Begleitung nicht. Sie erheben in der Regel einen statischen Befund und sie laufen dadurch Gefahr, das Verhalten von Kindern mit besonderen Begabungen auf Teil- bzw. Funktionsbereiche zu reduzieren, Hochleistungen und Normabweichungen zu fokussieren und damit verstärkt zur Vorurteilsbildung und Stigmatisierung beizutragen. Die Versuchung ist groß, dass ein Kind, das zum Beispiel schon im Vorschulalter durch ungewöhnliche Rechenkünste auffällt, von seiner (schulischen) Umwelt nur noch als „Mathematiker“ gesehen wird und nicht als ein Kind, das ebenso emotionaler Zuwendung bedarf, das sozialen Austausch mit anderen benötigt und das auch zu musikalisch-künstlerischen oder sportlichen Aktivitäten angeregt werden kann. Die Komplexität von Systemen, in denen sich Begabungen entwickeln können – oder eben nicht – wird im Rahmen normorientierter Verfahren ebenfalls nicht diagnostiziert. Auch (hoch) begabte Kinder sind in erster Linie Kinder mit all den Bedürfnissen und Ansprüchen normal begabter Kinder, deren Welt nicht nur aus Denken und Problemlösen besteht. Auch (hoch)begabte Kinder stehen vor der Aufgabe, ihr Leben selbstverantwortlich und sinnerfüllt leben zu können – unabhängig von ihren Möglichkeiten bedeuten Begabungspotentiale noch keine Garantie für ein gelingendes Leben.

WAHRNEHMUNG – BEOBACHTUNG – DIAGNOSTIK

Obwohl das „Hand-in-Hand-Gehen“ der einzelnen Schritte in der Erkennung und Förderung von Begabungen im Rahmen einer pädagogischen Begabungsförderung nicht scharf voneinander abzugrenzen ist, weil die verschiedenen Formen der Beobachtung aufeinander aufbauen, lohnt sich ein Blick auf die Abgrenzung der einzelnen Begriffe.

Wahrnehmung ist die notwendige Voraussetzung jeder sinnvollen menschlichen Tätigkeit. Geht unbeabsichtigtes Wahrnehmen in zielgerichtetes, theoriegeleitetes Handeln über, wird es zur **Beobachtung**. Es wird dann von persönlichkeitspezifischen Erwartungen, Interessen, Stimmungen, Vorerfahrungen und Vorurteilen motiviert und strukturiert. Die Beobachtung beschäftigt sich also mit den Vorgängen der Wahrnehmung. Der Beobachter wird dabei zur Instanz für einen Standpunkt, einen ausgewählten Bezugspunkt (Bohnsack, 2003), den er nach bestimmten Aspekten systematisiert und ordnet. Beobachtungen können sich auf sich selbst (Selbstbeobachtung) oder auf andere (Fremdbeobachtung) beziehen und auf eine Person oder eine Gruppe gerichtet sein. Die Ergebnisse einer Beobachtung sind nicht auf einen Vergleich zur Grundgesamtheit (Repräsentativität



der Gesellschaft) gerichtet, sondern meist auf eine zufällige Gruppe von Personen. **Diagnostik** bezeichnet schließlich das systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und optimieren zu können (Jäger/Petermann, 1999, 21f.). Das Ergebnis eines diagnostischen Befundes hat als Grundlage eine normierte Gesamtheit, die meist auch als Vergleichsmaßstab zum Ergebnis der (getesteten) Einzelperson herangezogen wird (vgl. Martin/Wawrinowski 2003, 8 ff.).

Will die Lehrkraft in ihrem professionellen Alltag die Möglichkeiten der Beobachtung und Diagnostik für Förderprozesse und einen begabungsfördernden Unterricht gezielt einsetzen, ist es notwendig, alle diese Möglichkeiten im Zugang zu den Schülern offen zu halten. Das heißt z. B. sich darin zu üben, sich seiner eigenen Wahrnehmungen bewusst zu werden, diese unter bestimmten Aspekten einer systematischen Beobachtung zu ordnen und Ergebnisse testpsychologischer Diagnostik heranzuziehen.

Eine isolierte Erhebung oder einseitige Diagnostik von „Hochbegabung“ würde im Verständnis einer prozessorientierten Förderung von (hoch)begabten Kindern also wenig Nutzen bringen (was damit tun?), ebenso wie eine unsystematische Förderung, die ohne diagnostische Grundlagen gedacht wird, in der Regel unbegründet und willkürlich bleiben wird (wozu eigentlich?). Dabei ist es ein wichtiges Ziel, allen Kindern eine harmonische Entwicklung ihrer gesamten Persönlichkeit zu ermöglichen. Spiel- und Lernanlässe dürfen sich nicht ausschließlich an der jeweiligen besonderen Begabung orientieren. Die pädagogische Arbeit – und das gilt auch für die schulische Förderung von Begabungen – sollte alle Persönlichkeitsbereiche berücksichtigen und ansprechen.

INSGESAMT WERDEN IN UNSEREN ÜBERLEGUNGEN FOLGENDE GRUNDGEDANKEN BETONT:

1. Pädagogische Beobachtung bedeutet eine aktive und intensive Auseinandersetzung des Beobachtenden mit der Beobachtungssituation.
2. Pädagogische Beobachtungen werden vom Beobachtenden aktiv „gemacht“: Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildungen der Wirklichkeit zu. Jeder Beobachter ist vielmehr an bestimmten Problemen interessiert. Im Rahmen unserer Fragestellung könnte das z. B. die Suche nach verbesserten Methoden zur Unterrichtsgestaltung oder Unterrichtsdifferenzierung in der Förderung (hoch) begabter Kinder sein.
3. Nur in sprachlicher, also ‚übersetzter‘ Form kann über Beobachtung berichtet werden. Deshalb sind Beobachtungsberichte immer mit vielfältigen Sprach- und Kommunikationschancen, aber auch -problemen verbunden.
4. Beobachten kann sowohl als Alltagstätigkeit als auch als methodisches Vorgehen im Rahmen pädagogischen Handelns verstanden werden. Unser Verständnis professionellen Handelns im



Rahmen der schulischen Beobachtung unterliegt dabei wissenschaftlichen Grundlagen, die sich von der ‚ungerichteten‘ Alltagsbeobachtung durch folgende Kriterien unterscheiden (vgl. Martin/Wawrinowski 2006, 17 ff.)

Die subjektiven Fragestellungen und Beobachtungsanlässe sind **theoriegestützt**. Sie werden:

- durch die Darlegung einer Beobachtungsmethodik geplant;
 - durch bewusstes Klassifizieren (Abgrenzung von Bereichen) geordnet;
 - durch die Bildung von Kategorien (Einteilung, Strukturierung der Inhalte) und
 - durch **systematische** Ordnung der gebildeten Kategorien **intersubjektiv nachvollziehbar** und
 - **begründungsorientiert** interpretierbar gemacht.
5. Eine gute Beobachtungsfähigkeit ergibt sich aber nicht aus den Kenntnissen und Erfahrungen der Personwahrnehmung und der Beherrschung der wissenschaftlichen Herangehensweise allein. Der Beobachtende muss auch mit den Gegenständen seiner Beobachtung vertraut sein. Das heißt: Er muss etwas von Interaktion und Kommunikation, von Persönlichkeits- und Gruppenpsychologie sowie von den (sozialen) Kontexten verstehen, in denen er sich befindet.

Im Bereich der (Hoch-)Begabungsförderung heißt dies unter anderem, die besonderen Lernbedürfnisse- und -strategien der (hoch)begabten Kinder richtig einschätzen zu können, damit z. B. Interaktionen der Schüler/innen im Lehr-Lernkontext berücksichtigt werden können.

Der besondere Vorteil der Lehrperson (im Gegensatz zum „externen“ Beobachter) ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lehrkraft mit der beobachteten Person (im schulischen Rahmen) arbeitet bzw. gemeinsam handelt und deshalb auch besser einordnen kann, wie eine Situation im Sinne kontextorientierter Beobachtung zu interpretieren ist.

AUSBLICK

Im Idealfall sollte pädagogische Diagnostik einen Beitrag dazu leisten, dass Schüler/innen entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessenlagen schulische Angebote erhalten und gefördert werden, d. h. dass aufscheinende Potentiale oder auch Barrieren individueller Bedürfnisse zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erkannt werden und gemeinsam daran gearbeitet wird. Dabei sind auch die Rahmenbedingungen des vorgegebenen Kontextes, in dem diese Förderung stattfindet, zu berücksichtigen.

Wahrnehmendes Beobachten bildet von daher einen wesentlichen Teil des professionellen Könnens von Lehrkräften. Es gehört insbesondere dann zum professionellen pädagogischen Können, wenn man davon ausgeht, dass Kinder nicht nur Adressaten für die mehr oder weniger gut gemeinten Absichten von Gesellschaft oder Schule sind, sondern Personen, die von Beginn des Lebens an befähigt sind, die Welt, die sie umgibt, von den eigenen Ressourcen ausgehend zu be-

greifen, um in ihr teilnehmend und gestaltend leben zu können. Pädagogisch unterstützte Bildungsprozesse greifen diese Ressourcen auf, differenzieren, erweitern sie und fordern die Kinder und Jugendlichen zu neuen Aufgaben heraus. Wie weit man dabei gehen kann, wird durch Verständigung mit den Kindern und Jugendlichen auf der Basis wahrnehmender, entdeckender Beobachtung abgesteckt.

LITERATUR

- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R. / Marotzki, W. & Meuser, M.: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 162 ff.
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (1999): Psychologische Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2003): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim und München: Juventa.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
 JUN. PROF. MAG. DR. CHRISTINA SCHENZ
 gabriele.weigand@ph-karlsruhe.de
 christina.schenz@inode.at



NARROWING THE GAPS

CLASSROOM QUALITY STANDARDS FOR GIFTED AND TALENTED EDUCATION

The Department for Children, Schools and Families (DCSF) has developed a suite of National Quality Standards for Gifted and Talented Education in England. This includes a whole school self-evaluation and planning tool, the Institutional Quality Standards (IQS),¹ designed for use by senior and middle leaders, as well as a tool to support teachers and other classroom practitioners to reflect on their own practice and to plan further development and action research – Classroom Quality Standards (CQS). A final part (still under development) is designed to be used by local Children’s Services Authorities to ensure that appropriate support and challenge is provided to schools, and that there is coherent planning of provision across a local area.

All three tools are intended to provide flexible frameworks around which professionals can examine their practice and plan improvement, rather than as prescriptive models of effective provision.

PURPOSE OF THE CQS

The Classroom Quality Standards have been developed in order to provide greater precision in the examination of what constitutes effective provision in the classroom, and to engage teachers in classrooms and early years settings in review of their practice – both individually and in collaboration with others – in order to identify strengths and areas for further exploration and improvement. It thus both amplifies those parts of the IQS audit tool which deal with teaching and learning, especially Element 2: Effective Provision in the Classroom, and provides the basis of a national action-research project, enabling us to develop our understanding of the needs of gifted and talented learners and how these may best be met through mainstream teaching and learning. It forms the basis of all advice and guidance on effective pedagogical approaches to meeting the needs of gifted and talented learners.

Along with the Institutional Quality Standards, the Classroom Quality Standards are a key tool for leading teachers for gifted and talented education. The role of the leading teacher in schools is to work with senior and middle level leaders to audit and plan development of provision as an integral part of the school improvement plan, as well as to work collaboratively with teachers to improve classroom practice. Leading teachers offer valuable mediation and moderation of judgments for teachers and other staff using the CQS. They can provide a lead in sharing good practice as well as planning and supporting professional development activities arising from the audit.

THE 3-LAYER MODEL

Early discussions about the CQS with experts and practitioners were lively and challenging, bringing together a range of perspectives both about the nature of effective pedagogy for gifted and talented learners and on the requirements of a tool which be accessible to teachers with differing levels of experience and expertise. These extensive discussions gave rise to the design of a 3-layer model:

Layer 1 provides a starting point for staff engaging with the CQS. It is a tool for undertaking an initial review across key features essential to providing challenge for all learners. It identifies seven key features of effective support and challenge in teaching and learning. Within each of the features there are a set of prompts or questions designed to stimulate practitioners to reflect upon their current practice.

Layer 2 provides further detail of the key features and prompts in relation to the specific needs of gifted and talented learners. Like the IQS, it does this through descriptors of practice at Entry, Developing and Exemplary levels, providing a rubric against which teachers can evalu-

ate their practice, celebrate what is working well and plan steps which will enable them to progress to the next level. Like the IQS, self-evaluation is to be based upon a ‘best-fit’ approach.

Layer 3 is an online Resource Base of examples of best practice, case studies of action research and other support materials. It is intended that in the main these will be generated by teachers and schools themselves.

HOW TEACHERS HAVE USED THE CQS

During the latter stages of development of the CQS, a number of schools trialled the tool and contributed feedback on how they had used it. The process which follows represents one approach taken by a primary school, although we always stress that it is important that teachers and schools develop a set of processes which fits their own context.

1. Following introduction by the leading teacher, all teachers completed an individual audit, noting evidence and moving from generic learning and teaching to gifted and talented. They were encouraged to do this without too much deliberation at this stage.
2. Teachers worked in pairs to discuss their audits, noting differences in evaluation outcomes between generic and G&T. A composite Layer 1 record was made to assess priorities for the school overall. Agreement was achieved on a focus Feature for further investigation; this differed between year teams.
3. Small focus teams reviewed each prompt, breaking it down into key phrases and assessing what evidence would be used to determine whether that part of the prompt was satisfied. It was seen as important to use first hand observation or recall as evidence as well as documentary records but not to labour the process.
4. Staff were encouraged to tackle Features in small stages to avoid overload. One team focused on only one state-

¹ Für eine nähere Beschreibung der “Institutional Quality Standards” siehe news&science, Nr. 17 (3/2007).

ment of a Feature. There is a lesson here – the process belongs to the individual teacher(s) and should be paced according to time constraints and achieving a worthwhile audit. Discussion was recognised to be a key part of the process.

5. Evidence was recorded succinctly and “Next Steps” determined.
6. To assess the progress of the school overall, a colour-coded summary sheet was completed. This also summarised priorities and informed the school’s improvement plan and future training.

WORKING WITH SUBJECTS

One of the most exciting current developments is the production of amplification of the generic CQS within a number of subject contexts. One approach that the Standards will support is the nurturing of the learner as an “embryonic expert” within a particular domain; supporting teachers in identifying key behaviours and adopting the pedagogy that will enable these to be demonstrated by learners. Other approaches, however, are equally welcomed.

Discussion of application of the Standards to subjects provides a means of deepening our understanding of the particular nature of ability. We can now begin to identify more accurately to what extent effective learning and teaching strategies are generic across subjects, and which features are subject specific, or at least more dominant within a particular subject area.

By November 2008 we shall have subject amplification available in English, mathematics, science and ICT (Information and Communications Technology), and related examples of best practice. These will initially be available to schools as a DVD, and on the National Strategies website. However, we plan to make all Quality Standards frameworks and resources, including those produced by schools themselves, available through a resource base within the Young Gifted and Talented website.

CASE STUDY

Staff at a primary school in Warwickshire completed Layer 1 of the CQS together. They identified that the opportunities for pupil collaboration and independent learning were inconsistent and resulted in pupils not being able to identify effective learning opportunities. It was also noted that activities beyond the classroom did not link directly with classroom practice.

As a result of discussion there was whole school agreement to focus on Feature 2 and to combine the focus on both elements: Development of Learning and Feature 7 Links beyond the Classroom. A clear plan was established within the school improvement plan.

A partnership was set up with the local secondary school. Classes 5 and 6 in the primary school were linked with Year 8 and 9 classes in the secondary school and a model of collaborative working was developed. Classes worked together on a weekly basis. The focus was to examine jointly the impact that the refurbishment of a local theatre might have on the local community. Groups within the class had to establish the best way of working, gathering information and analysing it. A range of professionals connected with the construction company, the local council and the theatre itself, including actors were contacted. Questions were devised and posed to the relevant experts. Research was carried out with the general public out using a variety of methods. The result of this collaboration was real impact on learning both in terms of engagement and standards.

Pupils from both schools were able to identify models of learning that were most effec-

tive. They strongly identified this as being a really good way of learning and observed the following:

- They were the teachers as well as the learners.
- There are no limitations.
- People around you are a really good resource.
- Teachers did not stop or redirect the learning.
- Investigations ranged over all sorts of different subject areas.
- Exposure to new opinions is more challenging than lessons.
- We feel more confident: “I can do this”.
- There were many more opportunities to speak and find out what things meant.

Staff in both schools evidenced noticeable improvements in standards of work at the top end of the ability range in all year groups in all subjects. There was more engagement and more independence of learning. The pupils were able to articulate an effective model of learning which they applied in all subjects.

Staff feel very confident that they can illustrate the exemplary level of Elements 2 and 7 of the CQS.

The IQS and CQS are available at: <http://ygt.dcsf.gov.uk/LibraryResources.aspx?libraryId=12> 

LIS STOCK
Narrowing the Gaps Division
DCSF
lis.stock@dcf.gsi.gov.uk

DIFFERENZIERUNG PRAKTISCH GESEHEN

LITERATURTIPPS ZUM EINLESEN

Differenzierung ist eine der effektivsten Methoden, begabte Kinder und Jugendliche im Klassenverband zu fördern. Differenzierung ist nicht neu, davon spricht man in der Pädagogik schon lange. Trotzdem ist der Buchmarkt nicht gerade überschwemmt mit praktischen Anleitungen dazu, wie Differenzierung effektiv geschehen kann. Und zwar so, dass man den multiplen Begabungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern in einer so heterogenen Gruppe, wie es eine Schulklasse eben ist, gerecht werden kann.

Die folgende Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die Auswahl ist vielmehr besonders im Hinblick auf Brauchbarkeit und Umsetzbarkeit im Unterrichtsalltag vorgenommen und erprobt worden. Dass dabei die englischsprachige Literatur einen größeren Fundus bietet als die deutschsprachige, hängt mit eben diesen Auswahlkriterien zusammen. Es wäre zu wünschen, dass sich Verlage auch zu einer deutschen Version entschließen und so einen wertvollen Beitrag zum pädagogischen Buchangebot liefern könnten. (Umfangreichere Besprechungen zu den folgenden Büchern finden Sie im „Lehrmittelpool“ auf der Homepage des özbf.)

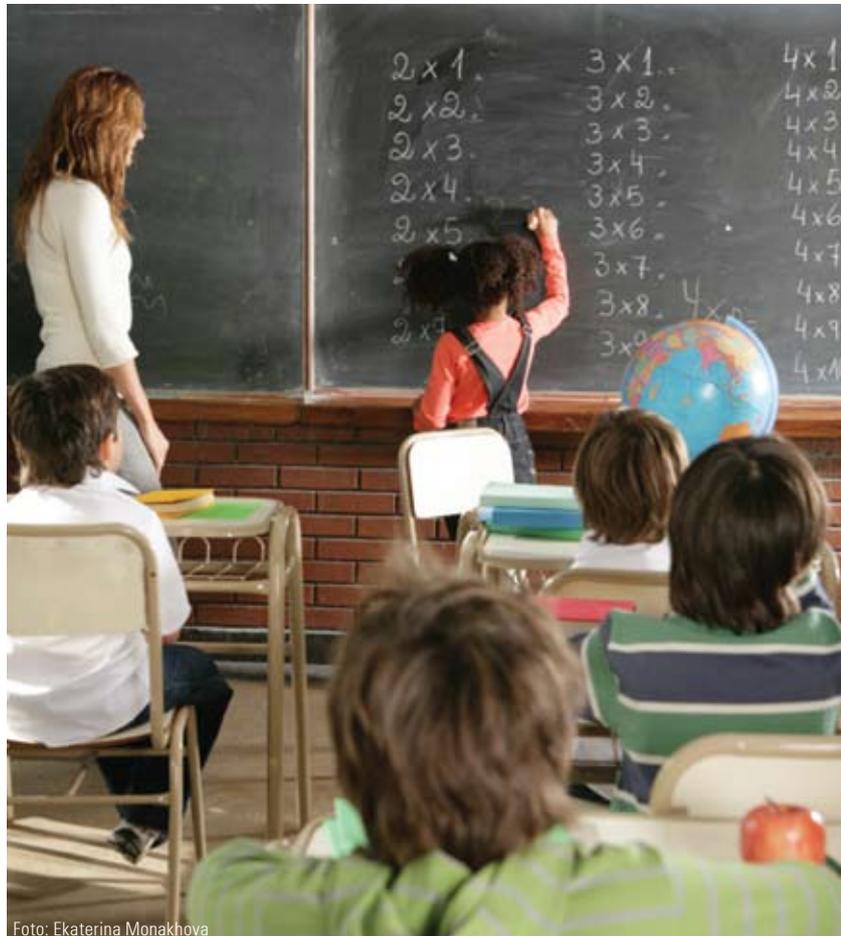


Foto: Ekaterina Monakhova

Heacox, Diane: *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis (2002), Free Spirit Publishing. ISBN: 1-57542-105-4

Diane Heacox richtet sich mit ihrem Buch an Lehrer/innen, die ihren Unterricht darauf ausrichten wollen, die Schüler/innen mit ihren verschiedenen Bedürfnissen ins Zentrum zu rücken.

Nach einer einführenden Abklärung des Begriffs **Differenzierung** bietet sie vor allem eine ansehnliche **Sammlung von Unterrichtsstrategien, Kopiervorlagen für Fragebögen, Unterrichtsplänen und Unterrichtsbeispielen** an, die jede/r Lehrer/in für den eigenen Gebrauch adaptieren kann.

Kingore, Bertie: *Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective. How to Challenge Advanced Potentials in Mixed-Abi-*

lity Classrooms. Austin (2004), Professional Associates Publishing. ISBN: 0-9716233-3-3

Nach einer Klärung dessen, was differenziertes Unterrichten will und kann, aber auch nicht kann, werden verschiedene **Lehrstrategien** vorgestellt, die einen großen Stellenwert in dieser Art des Unterrichts darstellen. Eigene Kapitel widmen sich Vorschlägen zur **Implementierung, dem Handling und den Beurteilungsmöglichkeiten eines differenzierenden Unterrichts**. Dabei bezieht sich die Autorin auf die Bedürfnisse von überdurchschnittlichen, begabten und hoch begabten Schülerinnen und Schülern. Zahlreiche praktische Tipps machen dieses Buch nicht nur für US-amerikanische Lehrer/innen zu einer wertvollen Quelle für eine Individualisierung des Unterrichts.

Lemberger, Michael: *Kompetenz Lernen. Bd. 1: Strukturmodelle für das Bildungswesen*. Wien (2008), GS-Multimedia. 7. Aufl. ISBN: 987-3-900999-06-3

In seinem Kompendium des **Basiswissens für alle Lehrenden** beschäftigt sich der Autor (nach einer ausführlichen Darstellung der theoretischen Grundlagen der Kompetenz Lernen) in seinem zweiten Kapitel mit der **praktischen Umsetzung** in der Differenzierungsphase des Kompetenz-Lernens. Darin werden die lernpsychologischen und didaktischen Voraussetzungen dafür dargestellt und welche Konsequenzen sich dadurch für einen differenzierenden Unterricht ergeben. Anhand von Fallbeispielen aus Geschichte und Geografie wird deutlich gemacht, wie das Operationalisieren von Lernzielen orga-

nisiert werden kann. Der Autor geht aber nicht nur auf eine konkrete Unterrichtssituation ein, sondern beschäftigt sich auch mit dem Umfeld des Unterrichtens. So werden z. B. Kriterien für den Einsatz von Schulbüchern und Computerspielen als Kopiervorlage angeboten ebenso wie für den Einsatz von Internet-Adressen im Unterricht. Im Methodentraining gibt es nützliche Hinweise zur Steigerung der Lesekompetenz, der Interpretation von Schaubildern, der Entwicklung von Schlussfolgerungen und vielem mehr.

Es ist also ein Grundlagenwerk, das für die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen sowohl durchschnittlich als auch besonders begabter Schüler/innen hilfreich sein kann.

Palmstorfer, Brigitte: Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule. Wien (2006), Jugend & Volk. ISBN: 3-7100-1584-7

Das Handbuch ist als **Behelf für Grundschullehrer/innen** gedacht, die eine Vorstellung davon bekommen möchten, was differenzierender Unterricht in der **praktischen Umsetzung** bedeutet. Demzufolge werden verschiedene Modelle und Maßnahmen auch anhand von Beispielen (Stundenbildern) dargestellt. Indem sich Brigitte Palmstorfer an den Rahmenbedingungen des österreichischen Schulwesens orientiert, wirken ihre Vorschläge durchaus realisierbar.

Obwohl sich das Handbuch nicht ausdrücklich und ausschließlich auf besonders begabte Kinder bezieht, zeigt sich doch immer wieder, dass die Formen des differenzierten Unterrichts geeignet sind, **Begabtenförderung in den Alltagsunterricht** zu inkludieren.

Renzulli, Joseph & Reis, Sally: Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau/Schweiz (2001), Sauerländer. ISBN: 3-7941-4858-4

Renzulli und Reis entwickelten ihr „SEM“ als integratives Schulmodell mit Begabungsförde-



Foto: pamspix

rung für alle. Das Buch ist ein **Handbuch für die Praxis**. Zunächst beschreiben sie knapp die Idee des SEM sowie die zugrunde liegende Definition von Hochleistung (Drei-Ringe-Modell von Renzulli). Es folgen die einzelnen Schritte des organisatorischen Aufbaus und einer Implementierung des Modells. Für Pädagoginnen und Pädagogen gibt es konkrete Aktivitäten für einen begabungsfördernden Unterricht (Lernstile, multiple Intelligenzen, Enrichment-Projekte etc.). Sehr hilfreich für die Leser/innen sind die ausgearbeiteten Ablaufpläne, Vorlagen und fertigen Formulare (siehe auch den Begleitband). Insgesamt gesehen ist dieses Buch ein Muss für jeden, der sich der Differenzierung im Unterricht widmen möchte.

Roberts, Julia L. & Inman, Tracy F.: Strategies for Differentiating Instruction. Best Practices for the Classroom. Waco (2007), Prufrock Press Inc. ISBN: 978-1-59363-205-2

Die beiden Autorinnen stellen in 9 Kapiteln sehr übersichtlich dar, **was einen differenzierenden Unterricht** ausmacht: Wissen um das Prinzip einer Differenzierung, ein gewisses Klima im Klassenzimmer, eine Vorerhebung bei den Schülerinnen und Schülern, was sie bereits an Kenntnissen und Erfahrungen zu einem Thema mitbringen, eine Methode des Differenzie-



riger Praxis schöpfend behandelt sie Themen wie:

- Elemente der Differenzierung,
- Lernumgebung,
- Instrukionsstrategien zur Förderung von Individualisierung und schließlich auch,
- wie man das alles als Pädagogin/Pädagoge schaffen kann.

Die Anregungen eignen sich für den Unterricht von der Grundstufe bis zur Höheren Schule. Ein Buch für Lehrer/innen, die in ihrem Bemühen um individuelle Förderung nach realisierbaren Anregungen und nach Unterstützung suchen!

Tomlinson, Carol Ann & Strickland, Cindy A.: *Differentiation in Practice. A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA (2005), ASCD. ISBN: 1-4166-0050-7

Das Buch – von den Autorinnen als **Lerngrundlage für Lehrer/innen** verfasst – gliedert sich in drei Abschnitte: Der erste versucht, den Begriff Differenzierung unter verschiedenen Aspekten zu klären, der zweite Abschnitt (der Hauptteil) widmet sich Unterrichtseinheiten in verschiedenen Fächern und im dritten Abschnitt gibt es ein äußerst nützliches Glossar zu den wichtigsten Begriffen rund um Differenzierung.

Es ist den Autorinnen wichtig zu betonen, dass die beschriebenen Unterrichtseinheiten aus den Fächern Geschichte, Literatur, Bildnerische Erziehung, Mathematik, Sprachen und Geografie keineswegs fertige Rezepte darstellen, sondern eine Grundlage für Pädagoginnen und Pädagogen sein sollen, um daraus für den eigenen Unterricht Neues zu erfahren und es zu erproben.

rens nach Bloom's Taxonomie, eine Differenzierung mit Venn-Diagrammen, Klassenmanagement, passende Leistungsbeurteilung und Implementierungsmöglichkeiten. Zu Anfang jeden Kapitels wird eine genaue Erklärung zum jeweiligen Begriff abgegeben, dann werden Möglichkeiten des Einsatzes anhand von Best Practice-Beispielen gegeben. Ein umfangreicher Anhang bietet Kopiervorlagen und Übersichten, die jedem nützlich sein können, der sich mit dieser Art des Unterrichtens vertraut machen möchte.

Während Roberts aus der Praxis des Centers for Gifted Studies an der Kentucky University spricht, ergänzt Inman immer wieder durch ihre Beiträge aus der Sicht des High School Teachers, der sich der Förderung von besonders begabten Jugendlichen in einem heterogenen Klassenverband widmet.

Tomlinson, Carol Ann: *The Differentiated Classroom*. Alexandria (2000), ASCD. ISBN: 0-87120-342-1

Gleich zu Beginn ihres Buches stellt Tomlinson klar, dass es den „differentiated classroom“ nicht gibt. Anhand von Beispielen zeigt sie daher vielmehr, welche Elemente eine Rolle spielen, wenn Differenzierung zum Grundprinzip des Unterrichtens werden soll. Aus langjäh-

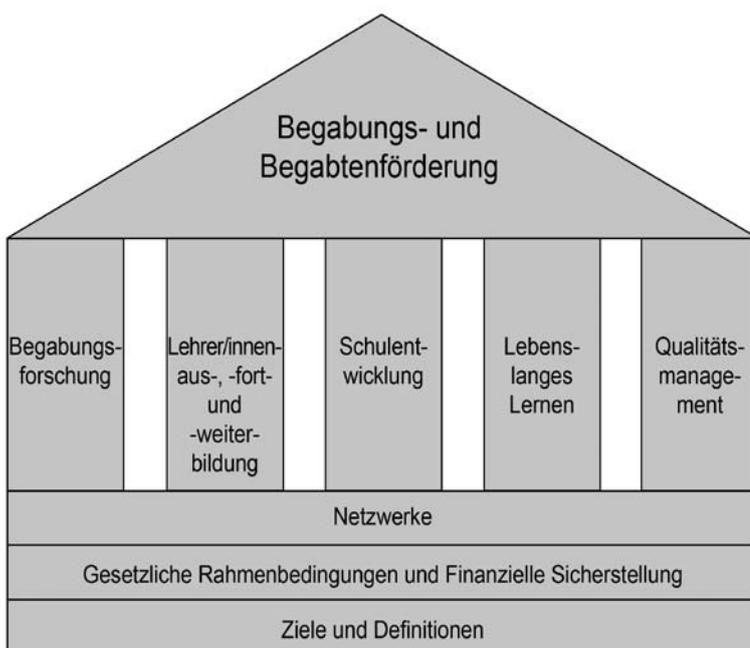
MAG. ULRIKE KEMPTER
Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und
Begabungsforschung (özbF)
LSR für OÖ
ulrike.kempter@begabtenzentrum.at

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH

EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Angesichts der systematischen Entwicklung der Begabtenförderung in vielen Ländern Europas und der Welt können auch in Österreich Maßnahmen zur Begabtenförderung nicht mehr vorwiegend auf extracurriculare Aktivitäten beschränkt oder der intrinsischen Motivation von Lehrerinnen und Lehrern überlassen bleiben. Um Begabtenförderung, wie vom Europäischen Rat empfohlen, systematisch in das Regelschulsystem zu integrieren und Begabungs- und Begabtenförderung an jeder Schule Österreichs als selbstverständliches Angebot für alle (hoch)begabten Schüler/innen zu gewährleisten, bedarf es strategisch koordinierter Vorgaben.

Von einer klaren **Zieldefinition** ausgehend, müssten die verschiedenen Faktoren, welche die Qualität einer Bildungskultur maßgeblich beeinflussen, systematisch entwickelt werden. Erst nach der Schaffung **gesetzlicher Rahmenbedingungen** und der Sicherstellung **finanzieller Ressourcen** können die wichtigsten Säulen einer gut funktionierenden Bildungslandschaft im Sinne einer umfassenden Begabungs- und Begabtenförderung auf- bzw. ausgebaut werden. Dies umfasst z. B. den Ausbau der **Forschung** im Bereich der Begabungsentwicklung und der Begabtenförderung, die Verankerung der Begabungs- und Begabtenförderung in der **Lehrer/innenbildung**, die Unterstützung der Schulen bei der Entwicklung standortspezifischer, begabungs- und begabtenfördernder **Schulprofile**, eine wissenschaftlich begleitete **Qualitätssicherung** sowie den Aufbau von **Netzwerken** zur besseren Ressourcennutzung und zur Optimierung der gemeinsamen Maßnahmen.



Die Fundamente der Begabungs- und Begabtenförderung

1. ZIELDEFINITION FÜR DIE BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH

Lange sah man in Österreich Begabtenförderung als eine vom Regelunterricht getrennte Maßnahme, die als extracurriculares Zusatzangebot einem kleinen Teil von Schülerinnen und Schülern zugänglich war. Ein ausschließlich separativer Zugang zur Begabtenförderung ist jedoch nicht ausreichend. Wichtiges Potenzial von Schülerinnen und Schülern, denen der Zugang zu extracurricularen Fördermaßnahmen aus den verschiedensten Gründen vorenthalten wird, geht dadurch verloren. Die Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern darf weder dem Glück, noch dem Zufall oder der besonderen Anstrengung engagierter Eltern überlassen werden, sondern muss systematisch geschehen. Wird Förderung nicht als **schulumfassendes Angebot** institutionalisiert, ist Begabungsentfaltung weniger eine Frage von Intelligenz und Begabung, sondern eher von sozialem Status.¹ Ein Land, das sich zum Ziel gesetzt hat, allen Kindern eine ihnen angemessene Ausbildung und Förderung zukommen zu lassen – und Österreich bekennt sich zu diesem Ziel – muss Begabtenförderung als integrierten und verpflichtenden Teil des gesamten Bildungssystems sehen. Eine umfassende Begabungs- und Begabtenförderung verlangt eine ganzheitliche Schulentwicklung.

Auch die UNESCO bekannte sich in ihrem Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education klar zu inklusivem Unterricht: „[...] schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalised areas or groups.“²

Ein **umfassendes, ausdifferenziertes und integriertes Modell** der Begabungs- und Begabtenförderung ermöglicht die Förderung von Begabungen und Talenten an jeder Schule und für alle Schüler/innen. Jede Lehrperson versteht sich dabei in jeder Unterrichtsstunde auch als Lehrer/in für hoch begabte Schüler/innen. Dabei planen Lehrpersonen nicht nur die individuellen Fördermaßnahmen, sondern spielen auch eine zentrale Rolle bei der Identifizierung von Begabungen und begabten Schülerinnen und Schülern.

Ein integriertes Modell der Begabtenförderung beinhaltet ein ausgeglichenes **Zusammenspiel von curricularen** (innerhalb des regulären Unterrichts) **und extracurricularen Angeboten**. *Curriculum Compacting*³ für einzelne sehr begabte oder leistungsstarke Schüler/innen ermöglicht auch innerhalb des Klassenunterrichts *Enrichment* und *Akzeleration*. Differenzierung und Individualisierung werden durch integrative und separative Maßnahmen sowohl für leistungs-

¹ Furlan (2004).

² UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994), 6.

³ Reis, Burns & Renzulli (1992).



Foto: Hannes Eichinger

starke als auch für leistungsschwächere Schüler/innen sichergestellt. Durch flexible Gruppierung nach unterschiedlichen Kriterien (z. B. Begabungen, Interessen, Funktionen in einem *Enrichment-Team*) werden Attribute wie „hoch begabt“ oder „leistungsschwach“ nicht festgeschrieben und damit Aussonderung und Etikettierung vermieden. Durch *Flexible Grouping* kann man allen Schülerinnen und Schülern ein Höchstmaß an individuell angepasster Förderung zuteil werden lassen.

Im Vordergrund eines begabungsfreundlichen Unterrichts steht die Förderung von Fähigkeiten und Interessen. Diese **Vorrangstellung von individuellen Stärken** spiegelt sich auch in alternativen Formen der Leistungsbeschreibung wider. Portfolios, Beobachtungs- und Fragebögen zu relevanten Lernvoraussetzungen ergänzen die traditionelle Leistungsbeurteilung. Lernen ist in einer begabungsfördernden Schule nicht Selbstzweck. Evaluert wird nicht nur das Erreichen von allgemein vorgegebenen Lernzielen, sondern auch individuelle Lernfortschritte sowie die Qualität der individuellen oder auch im Team geschaffenen Leistungen und Produkte. Nicht-akademische Begabungen, Kreativität und Produktivität sollten ebenso berücksichtigt

werden wie sprachliche, numerische und visuell-räumliche Fähigkeiten.⁴

Ein umfassendes und integriertes Modell der Begabtenförderung hat eine Reihe von **Vorteilen**. Wenn auch für besonders begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche eine angemessene Förderung innerhalb des regulären Unterrichts gewährleistet ist, ermöglicht ihnen dies eine „**kontinuierliche Persönlichkeitsentwicklung** ohne gravierende Einschnitte oder gar Brüche“⁵. Hoch begabte Kinder und Jugendliche können in ihrer vertrauten Umgebung und in ihrem Sozial- und Familienverband verbleiben. Zusätzlich erleben sie in der Schule eine Vielfalt von unterschiedlichen Begabungen und Lernzugängen. Erfahrungen mit Heterogenität sind eine wichtige Grundlage für die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowohl für den persönlichen als auch für den öffentlichen Bereich.

Nicht jede/r hoch begabte Schülerin/Schüler ist in allen Bereichen hoch begabt. Während in Hochbegabtenklassen bzw. -schulen in allen Disziplinen hohe Leistungen verlangt werden, ermöglicht ein umfassendes Modell mit flexibler Gruppierung und intensiver Differenzie-

⁴ Oswald & Weiglunz (2005).

⁵ Scholz (2006), 21.

rung in besonderem Maße die individuelle **Förderung von einzelnen Begabungen und Talenten**.

Manche Regionen, meist städtische Gebiete, bieten bereits umfassende Möglichkeiten zur Förderung von Begabungen und Talenten: durch die große Auswahl an Schulen mit unterschiedlichen Schulprofilen, durch kulturelle Angebote, Kursangebote oder durch die Nähe einer Universität (besonders wichtig für das Programm „Schüler/innen an die Unis“). Schüler/innen, die außerhalb einer Universitätsstadt leben, haben z. B. nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, Kurse an einer Universität zu besuchen. Lange Anfahrtswege machen das Fernbleiben vom Unterricht für eine Vorlesung unrentabel. Integration der Begabungs- und Begabtenförderung in den regulären Unterricht bringt größere Vielfalt an **Fördermöglichkeiten auch in nichtstädtischen Regionen**.

2. GESETZLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Eine systematische und umfassende Begabungs- und Begabtenförderung benötigt **gesetzliche Bestimmungen und Empfehlungen** hinsichtlich des Erkennens und Anerkennens individueller Unterschiede, der Identifizierung von Bedürfnissen sowie Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht. Begabungs- und Begabtenförderung muss explizit in den Lehrplänen verankert werden. Folgende Länder könnten etwa als Beispiel dienen:

Im deutschen Bundesland **Hessen** hält § 3 des Schulgesetzes fest, dass „hochbegabte Schülerinnen und Schüler [...] durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert werden“ sollen.⁶

Im Kanton Zug in der **Schweiz** erfolgte 2001 eine Einfügung ins Schulgesetz von 1990, die die „Förderung von Kindern mit besonderen Begabungen oder Hochbegabungen“ definiert:

1. „Die Gemeinden sorgen dafür, dass besondere Begabungen oder Hochbegabung erkannt und die Kinder entsprechend gefördert werden.“
2. „Begabungsförderung ist in erster Linie innerhalb der Klasse sowie klassen- und stufenübergreifend anzubieten.“

2001 wurde in den **USA** „The Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 2001“ in das Bildungsprogramm „No Child Left Behind“ aufgenommen, „to meet the educational needs of gifted and talented students, including the training of personnel in the education of gifted and talented students and [...] the use, where appropriate, of gifted and talented services, materials, and methods for all students.“

2004 verabschiedete **Australien** „Gifted and Talented Guidelines“. Hauptziele des Department of Education and Training sind die Identifikation und die optimale Förderung Hochbegabter: „Schools, districts

and central office will plan and implement procedures to identify gifted and talented students and provide the necessary teaching and learning adjustments to ensure that these students achieve optimum educational outcomes.“⁸

In **Rumänien** wurde 2006 „The Bill of Law on the Education of Gifted and Capable of High Performance Youth“ verabschiedet.⁹

Auch in Österreich gibt es einige gesetzliche Regelungen, die Begabungs- und Begabtenförderung ermöglichen (siehe „news&science“, Nr. 17). Diese positive Entwicklung gerade in den letzten Jahren sollte jedoch durch **weitere gesetzliche Verbesserungen** gesichert werden. Im Folgenden werden einige, von Lehrerinnen und Lehrern, Schulleiterinnen und -leitern vorgeschlagene Änderungswünsche zu gesetzlichen Rahmenbedingungen aufgelistet. Um die Vorschläge zu Gesetzesänderungen jedoch auch auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, sind gesamtösterreichische Studien an Schulen nötig, um systematisch jene rechtlichen Aspekte zu erheben, die einer effektiven Begabungs- und Begabtenförderung zuwiderlaufen bzw. die für die Entwicklung einer begabungs- und begabtenfördernden Lernkultur noch dringend nötig wären.

Zentral für Schulentwicklung und Begabungs- und Begabtenförderung gleichermaßen ist ein **höheres Maß an Autonomie und Flexibilität**. Um wirksam zu sein, muss Schulautonomie alle Personen der Schule einbeziehen: Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitung.

SCHÜLER/INNEN benötigen mehr Autonomie und Flexibilität in der Auswahl ihrer Lerninhalte und ihrer Schullaufbahn.

- Schüler/innen, die zum Zwecke des Besuchs von **Lehrveranstaltungen an Universitäten** oder Fachhochschulen (FH) eine (zu) hohe Stundenanzahl in einem Fach fehlen, sollten in diesem Fach kein „Nicht Beurteilt“ erhalten. Alternative Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung müssten für solche Fälle gefunden werden. Außerdem sollte die Schülerin/der Schüler die Möglichkeit erhalten, die schulische Unterrichtszeit in dem Fach, welches an der Universität oder FH studiert wird, zur weiteren Vertiefung ihres/seines Könnens zu verwenden. Redundanz und Wiederholungen auf zu niedrigem Niveau sind zu vermeiden.
- Schüler/innen, die eine Klasse überspringen, sollte der Lehr- und Lerninhalt von Fächern der übersprungenen Schulstufe angerechnet werden. Beispiel: Fächer wie Jus oder Medizin verlangen das kleine Latinum, das innerhalb von drei Jahren erworben wird, als Studienbedingung. Wird eine Klasse übersprungen, können lediglich zwei Jahre Latein nachgewiesen werden, was nach momentaner Studienordnung nicht als kleines Latinum gilt. Eine Änderung der Studienordnung in Richtung **Anerkennung erworbener Kompetenzen** anstatt absolvierter Unterrichtsjahre wäre vonnöten.

⁶ Hessisches Kultusministerium (2006).

⁷ Kantonsrat des Kantons Zug (1990).

⁸ Government of Western Australia, Department of Education and Training (2004).

⁹ Colceag (2006).

- Schüler/innen, die etwa in der 9. Schulstufe eine Fremdsprache zu wählen haben, sollten auch die Möglichkeit bekommen, **mehrere Sprachen als Wahlfächer** zu belegen, wenn es ihren Begabungen, Interessen und Leistungspotenzialen entspricht. Da diese Sprachen oft parallel zur selben Zeit unterrichtet werden, sollte auch hier eine Regelung gefunden werden. Hoch begabte Schüler/innen sind oft in der Lage, durch die höhere Geschwindigkeit ihrer Informationsverarbeitung bzw. durch selbstständiges Lernen, Kompetenzen in wesentlich weniger Unterrichtsstunden zu erwerben. Flexible und individuelle Wahlmöglichkeiten sollten auch in Musik- und bildnerischer Erziehung gegeben sein, zwischen denen in den AHS in der 11. Schulstufe gewählt werden muss. Es sollte möglich sein, nach Wunsch auch beide Fächer zu belegen. Die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen müsste auch in den Zeugnissen Niederschlag finden.
- Schüler/innen der **Unterstufe** sollten die Möglichkeit bekommen, an Förderprogrammen der Oberstufe teilzunehmen, wenn es ihren Begabungen und Interessen entspricht.
- Studienanwärter sollten, wie Studierende, die Möglichkeit erhalten, den **Wehrdienst** aufzuschieben, wenn dieser zu einer Unterbrechung ihrer – bereits während der Schulzeit begonnenen – Studien an der Universität oder FH führen würde. Derzeit wird das außerordentliche Studium im Rahmen von „Schüler/innen an die Unis“ nicht als Grund zur Aufschiebung des Wehrdienstes anerkannt.
- Änderungen hinsichtlich des **Überspringens von Schulstufen**: Die Möglichkeit zum Überspringen von Schulstufen wurde seit der Einführung dieser Maßnahme stetig verbessert. Erfahrungsberichte zeigen aber, dass folgende Aspekte noch differenzierter geregelt werden sollten:

Nach derzeitiger Rechtslage kann im Laufe einer Schulzeit bei entsprechender Eignung dreimal eine Schulstufe übersprungen werden. Höchst begabte Kinder und Jugendliche sind ihren Altersgenossinnen und -genossen unter Umständen aber mehr als drei Jahre in ihrer Entwicklung voraus. Schüler/innen sollten daher in solchen Ausnahmefällen die Möglichkeit erhalten, auch öfter im Laufe einer Schulzeit zu überspringen, wenn es die geistige, körperliche und soziale Entwicklung zulässt. Bei viermaligem Springen müsste jedoch eine **Anpassung der Schulpflicht** erfolgen. Nach derzeitiger Rechtslage muss die allgemeine Schulpflicht von neun Jahren erfüllt sein. Hat eine Schülerin/ein Schüler vier Schulstufen übersprungen, ist dies nicht möglich. Auch können Schüler/innen, die einmal springen und sich in der 9. Schulstufe entschließen, eine Lehre zu beginnen, dies nicht tun, da sie zu jung für eine Lehrstelle sind. Hier wäre eine Anpassung der Rechtslage notwendig.

Es bedarf einer klaren Regelung, dass keine zusätzlichen Prüfungen über den Lehrstoff des übersprungenen Jahres verlangt werden dürfen. Manchen Lehrpersonen scheint das Abprüfen des Gesamt-

stoffes des Vorjahrs wichtiger als die Eingliederung der Schülerin/des Schülers in die neue Schulstufe.

Das so genannte **Schnupperspringen** muss gesetzlich geregelt werden, um es allen fähigen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und die Bewilligung nicht vom Gutdünken einzelner Pädagoginnen und Pädagogen abhängig zu machen.

Auch **LEHRER/INNEN** benötigen mehr Autonomie für ihren Unterricht. In einer sich rasant entwickelnden Informationsgesellschaft sollten Lehrpläne nicht mehr danach ausgerichtet sein, die Vermittlung von allgemein verbindlichem „Stoff“, also Sachwissen, zu sichern, sondern viel mehr die Vermittlung von Kompetenzen. Dazu ist es notwendig, den Lehrplan nach eben die-





sen Kompetenzen auszurichten. Lehrer/innen würden so die Flexibilität und Autonomie besitzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten an Hand eines frei(er) gewählten und den Bedürfnissen der Lernenden angepassten Sachgebietes zu trainieren.

Ein Hindernis für eine flexible Begabungs- und Begabtenförderung, wie viele Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern zeigen, sind die derzeit üblichen geschlossenen Klassenverbände. Selbstständiges Studieren in der Bibliothek, in einem Ressourcenraum oder in einer Selbstlerngruppe ist schwer möglich, wenn Lehrer/innen die Verpflichtung zur ständigen Aufsicht ihrer Klassen haben. Flexible Gruppierung, die zentrale Methode der inneren Differenzierung, ist durch eng definierte Klassenverbände erheblich erschwert. Wenn verschiedene Gruppen unterschiedliche Arbeitsaufträge

erhalten, die nicht stets im Klassenraum erledigt werden können, braucht es auch einen flexibleren Einsatz von Aufsichtspersonen bzw. eine Veränderung der Aufsichtspflichtregelung.

In einem Rundschreiben des Bundesministeriums 1997 (Aufsichtserlass-Neufassung, Nr. 46/1997) wurde bereits eine Einschränkung der Aufsichtspflicht für Schüler/innen ab der 9. Schulstufe möglich gemacht („Wenn ein Schüler ab der 9. Schulstufe in Erfüllung lehrplanmäßiger Aufgaben, die sein selbständiges Handeln erfordern, während des Unterrichtes [...] Tätigkeiten [...] an einem anderen Ort verrichten muss, so kann eine Beaufsichtigung sowohl auf dem Weg als auch an dem betreffenden Ort entfallen.“¹⁰). In den ersten acht Schuljahren erschweren rechtliche und organisatorische Bedingungen jedoch die konkrete Anwendung einiger Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung erheblich.

SCHULLEITER/INNEN brauchen mehr Autonomie innerhalb ihrer Schulen. Sie sollten die Möglichkeit haben, gezielt und noch effektiver und schneller Schwerpunktsetzungen zu veranlassen, etwa durch eine Neuverteilung bzw. Veränderung des Fächerkanons sowie im Besonderen durch die persönliche Auswahl der Lehrpersonen. Jener letzte Punkt ist zentral für Schulentwicklung, denn Entwicklung kann nur dann umfassend geschehen, wenn ein Großteil des Lehrkörpers sie mitträgt.

Weitere empfehlenswerte Gesetzesanpassungen betreffen die Verpflichtung zur externen Evaluation von schulischen Maßnahmen zur Begabungs- und Begabtenförderung, die Einführung von Stützlehrer/innen für hochbegabte „Problemkinder“ (ähnlich den Stützlehrerinnen und -lehrern für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Begabtenförderung an jeder Schule.

Die Fortsetzung dieses Artikels über weitere bedeutsame Säulen der Begabungs- und Be-

gabtenförderung, die es zu entwickeln gilt, folgt in der nächsten Ausgabe (Nr. 21).

LITERATUR

- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1997). Aufsichtserlass – Neufassung. Rundschreiben Nr. 46/1997.
- Colceag, F. (2006). The Bill of Law on the Education of Gifted and Capable of High Performance Youth. Petition Online. In: <http://www.petitiononline.com/gifted/petition.html> (accessed 17. April 2007) 🖱
- Furlan, N. (2004). Hochbegabte Jugendliche und Sommerakademien in Österreich. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Government of Western Australia, Department of Education and Training (2004). Gifted and Talented Guidelines.
- Hessisches Kultusministerium (2006). Hessisches Schulgesetz. In: http://www.schulrecht.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=40f46bcd5ebecc3d7994ca0bca8b6d0a (accessed 23. März 2007) 🖱
- Kantonsrat des Kantons Zug (1990). Schulgesetz. 27. September 1990.
- Oswald, F. & Weiglun, W. M. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Scholz, I. (2006). Integrative Hochbegabtenförderung. LVH aktuell 17, 20-23.
- UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994). The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Paris: UNESCO.

DR. WALTRAUD ROSNER
DR. CLAUDIA E. RESCH

DR. WALBURGA M. WEILGUNY
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb)

¹⁰ Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1997), S. 4.

BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT?

BEGABTE(N)FÖRDERER¹ IM LICHTE VIELFÄLTIGER HERAUSFORDERUNGEN

Nur noch wenige Wochen bis zum 5. Internationalen özbf-Kongress zu Fragen der Begabtenförderung. Von 6.–8. November 2008 stellt der Kongress die Initiatoren, Begleiter und Mentoren von begabtenfördernden Maßnahmen in den Mittelpunkt. Lehrer aller Schularten, Erzieher, Schulleiter, Vertreter der Schulbehörden, Bildungsexperten und Wissenschaftler im Bereich der Universität, der Pädagogischen Hochschulen und der Beratungszentren, Verantwortliche für Stadt- und Gemeindeentwicklung, Eltern usw.

Mit über 600 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist der Kongress nun ausgebucht. Neben österreichischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wird auch ein großer Anteil der Kongressteilnehmer aus Deutschland und der Schweiz anreisen. Das Teilnehmerspektrum reicht von Lehrern, Schuldirektoren, Psychologen über Eltern bis hin zu Universitätsprofessoren, Vertretern der Schulaufsicht, Bürgermeisterinnen und Bildungspolitikern. Auch die fast 50 Referentinnen und Referenten spiegeln die Internationalität des Kongresses wider. So konnten wir Experten aus Österreich, Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden und den USA gewinnen.

Eine besondere Freude ist es uns, die Kongressteilnehmer erstmals im Ambiente des Salzburg Congress (www.salzburgcongress.com) begrüßen zu dürfen. Im größten Saal des Kongresshauses, dem Europa-Saal, wird Prof. Joseph S. Renzulli (University of Connecticut) am Freitag Vormittag den Hauptvortrag halten. Eine Simultanübersetzung vom Englischen ins Deutsche wird den Teilnehmern zur Verfügung gestellt.

Alle Abstracts zu den Präsentationen können unter www.begabtenzentrum.at eingesehen werden.

Wir freuen uns, Sie bald in Salzburg begrüßen zu dürfen!



Salzburg Congress



Europasaal

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde in diesem Beitrag großteils auf die Genderschreibweise verzichtet.

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN DER BERUFSBILDUNG

MINR MAG. DR. PETER SCHÜLLER STELLT SICH VOR



In der 2005 gestarteten, breit angelegten Initiative QIBB („Qualitätsinitiative Berufsbildung“), die alle Ebenen des berufsbildenden Schulwesens (Schulen, Landesschulräte bzw. Stadtschulrat Wien, Unterrichtsministerium) um- und erfasst, ist die Förderung und Entwicklung der individuellen Potenziale der dem Schulsystem anvertrauten Jugendlichen als ein zentraler Punkt der Schulqualität festgelegt.

Begabungsförderung hat an berufsbildenden Schulen eine langjährige Tradition. Junge Menschen lassen sich bei der Wahl ihres Berufsweges in der weit überwiegenderen Zahl aller Fälle von ihren Interessen und (vermeintlichen) Begabungen leiten. So ist es nur logisch, dass Berufsausbildung und die Förderung von individuellen Begabungen aufs Engste miteinander verbunden sind und Angebote der spezifischen Begabungsförderung Teil des gelebten Schulalltags an berufsbildenden Schulen sind. Die für das berufsbildende Schulwesen zuständige Sektion II des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur hat sich entschlossen, im Rahmen der oben angesprochenen Initiative QIBB, dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung zusätzliche Aufmerksamkeit zu schenken. Zum einen sollten die vielfältigen Bemühungen der Schulen in diese

Richtung öffentlich besser dargestellt und mehr bewusst gemacht werden, zum anderen sollte im Bereich der Berufsbildung eine Stelle geschaffen werden, die aufkommende Ideen und Projekte von zentraler Stelle aus unterstützt und hilft, neue Modelle zu entwickeln.

Im Herbst 2007 wurde nun meine Abteilung und insbesondere meine Person von der Sektionsleitung mit diesen Agenden betraut – eine Aufgabe, die ich aus tiefer Überzeugung und mit Freude angenommen habe. Als begeisterter Lehrer mit nunmehr 36 Jahren praktischer Unterrichtserfahrung (ich habe nach meiner Berufung ins Unterrichtsministerium meine Unterrichtstätigkeit aus Freude an der Arbeit mit jungen Menschen nie völlig aufgegeben) habe ich mich seit jeher mit der Notwendigkeit einer individuellen Entwicklungsförderung im Unterricht auseinander gesetzt. Dazu gehört aus meiner Sicht aber nicht nur die Förderung der individuellen Möglichkeiten im Rahmen eines Klassenverbandes, sondern in gleicher Weise das Verhindern von Unterforderung der höher Begabten, eine leider viel zu häufige Nebenwirkung der Konzentration pädagogischer Bemühungen auf den Durchschnitt und die leistungsschwächeren Schüler/innen einer Klasse. Jeder Mensch hat im Hinblick auf seine Begabungen letztlich ein Anrecht auf die bestmögliche Förderung und Entwicklung.

Mein persönliches Ziel ist es, die aktuellen Entwicklungen zur Individualisierung des Unterrichts, die erfreulicherweise zur Zeit einen wesentlichen Eckpfeiler der allgemeinen und überparteilichen Bildungspolitik darstellen, im Bereich der berufsbildenden Schulen nach besten Kräften mit zu tragen und zu unterstützen, dabei aber besonderes Augenmerk auf die Schaffung vielfältiger und ausreichender Möglichkeiten zur speziellen Förderung der zahlreichen überdurchschnittlich Begabten zu legen.

ZUR PERSON:

MinR Mag. Dr. Peter Schüller, geb. 1950, Leiter der Abteilung II/6 im bm:ukk (Lehrer/

innenaus-, -fort- und -weiterbildung in der Berufsbildung, Daten der Berufsbildung). Lehramtsstudium Mathematik, Leibeserziehung; Doktoratsstudium Mathematik und Didaktik; seit 1972 Unterricht an der HTL Mödling, Bereich Maschinenbau, Gegenstände: Angewandte Mathematik, Angewandte Informatik und Leibeserziehung; ab 1980 laufende Aktivitäten in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung; Publikationen insbesondere auf dem Gebiet „Einsatz neuer Technologien im Mathematikunterricht“; seit 1997 im Bundesministerium für Unterricht, Sektion II – Berufsbildung.

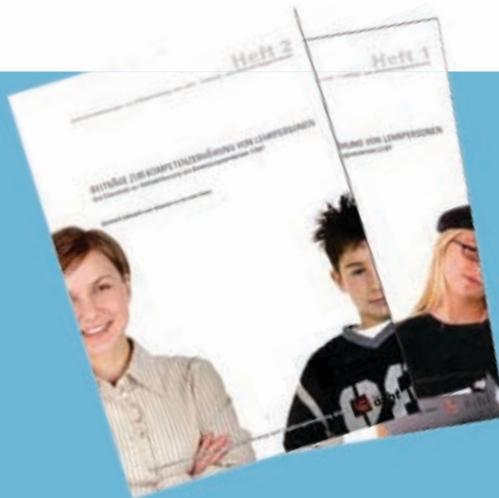
MINR MAG. DR. PETER SCHÜLLER
Leiter der Abteilung II/6 im bm:ukk
peter.schueller@bmukk.gv.at

DAS NEUE TEAMMITGLIED STELLT SICH VOR



MAG. FLORIAN SCHMID

Ich habe an der Universität Salzburg und an der Humboldt-Universität zu Berlin Germanistik und Philosophie, Psychologie und Pädagogik (PPP) studiert. Während meines Studiums habe ich als DaF-Lehrer (Deutsch als Fremdsprache) Integrationskurse geleitet. Darüber hinaus habe ich auch am BG Zaunergasse in Salzburg und am BFI (Berufsreifeprüfung und Sprachkurse) unterrichtet. Seit April dieses Jahres arbeite ich am özbf, wo ich u. a. für den Bereich Pädagogische Diagnostik und die Redaktion von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ zuständig bin. Im Bereich der Pädagogischen Diagnostik ist es mir ein besonderes Anliegen, die Lehrpersonen und auch die Eltern dabei zu unterstützen, ihre begabten Schüler/innen bzw. Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität zu fördern und Projekte und Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich zu forcieren.



HAND-
REICHUNG

ÖZBF-HANDREICHUNG

„BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONSDIAGNOSTIK UND MOTIVFÖRDERUNG IN DER SCHULE UNTER BESONDERER BEACHTUNG VON UNDERACHIEVEMENT“ VON GERHARD LEHWALD

Die zweite Handreichung der 4-teiligen Reihe zum Thema „Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen“ befasst sich mit den Aspekten Erkenntnisstreben, Anstrengungsbereitschaft und lernbezogene Angst bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Sekundarstufe. Sie soll Lehrpersonen zur Reflexion anleiten und Anregungen für förderdiagnostische Maßnahmen im Unterricht geben.

Heft 2 der Reihe ist ab Spätherbst erhältlich. Sie können diese kostenlos auf der Website des özbf unter Literatur > Publikationen > Handreichungen > Handreichungen özbf downloaden oder um € 12 eine gedruckte Form erwerben (unter info@begabtenzentrum.at ).

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN KÄRNTEN

KULTUR DES HINSCHAUENS



Es gibt eine Vielzahl von Begabungen. Aber nicht alle Begabungen werden erkannt und anerkannt. Damit sich die unterschiedlichsten Begabungen bestmöglich entfalten können, ist der junge Mensch auf die Hilfe seiner Umwelt, seiner Eltern, seiner Lehrer/innen und Trainer/innen angewiesen. Speziell die ECHA-Lehrer/innen sind ausgebildet, Begabungen zu erkennen, entsprechende Unterrichtsangebote anzubieten sowie Kooperationen mit anderen Stellen herzustellen.

Als Ziele des Vereins INIZIA (Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder

und Jugendlicher) wurden Öffentlichkeitsarbeit, Information, Erfahrungsaustausch und die Organisation von Bildungsveranstaltungen für Kinder und Jugendliche, für Eltern sowie Lehrer/innen zum Thema Begabung/Hochbegabung definiert. Gegründet wurde der Verein im Dezember 2003.

Die Aktivitäten von INIZIA sind vielfältig: Vorträge werden organisiert, um das Bewusstsein von Begabung und Hochbegabung zu fördern; Begabungsförderungskonzepte werden präsentiert; Talente-Camps (Sommerakademien für begabte und besonders interessierte Schüler/innen der AHS und BMHS) finden ebenso regen Anklang wie Bildungssequenzen. Wettbewerbe und Workshops werden vom Verein durchgeführt bzw. unterstützt und Kooperationen mit der Pädagogischen Hochschule und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt eingegangen.

In meiner Funktion als Obfrau des Vereins darf ich mich beim Vorstand und allen Beiräten für die geleistete Arbeit recht herzlich bedanken und ersuchen, in Zukunft weiterhin mit dem bisherigen Engagement dabei zu sein. Ebenso bedanke ich mich bei allen Sponsoren, ohne deren Mithilfe viele der Aktivitäten nicht möglich wären.

Zum Abschluss zitiere ich Alfred Herrhausen, den Vorstandssprecher der Deutschen Bank: *„Es ist kein Luxus, große Begabungen zu fördern; es ist ein Luxus, und zwar ein sträflicher Luxus, dies nicht zu tun.“*

IN DIESEM SINN: LEBEN WIR WEITER IM LUXUS!



DR. CLAUDIA EGGER

Amtsführende Präsidentin des Kärntner Landesschulrates



Foto: Schmilf

ANGEBOTE – SCHWERPUNKTE

Kärnten ist das einzige Bundesland, in dem die Funktion einer Landesschulinspektorin für Sonderpädagogik UND Begabungsförderung ausgeschrieben und besetzt wurde. Neben der Schulaufsicht im Pflichtschulbereich bin ich auch als Bundeslandkoordinatorin für den gesamten Bereich der Begabungsförderung tätig.

Als Sonderpädagogin und Absolventin der ECHA-Ausbildung ist für mich die Symbiose von Behinderung und (Hoch)Begabung im Verständnis von „special needs“ richtig, da es in beiden Formen kindlicher Entwicklungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten um

die bestmögliche individuelle Förderung geht. Um diesen „special needs“ gerecht zu werden, bedarf es eines entsprechenden methodisch-didaktischen Wissens und Könnens und eines breiten pädagogischen Repertoires.

Daher liegt das Hauptaugenmerk der Begabungsförderung im Pflichtschulbereich in der Unterstützung der schulischen Basisförderung durch ein flächendeckendes Beratungsnetz von ECHA-Lehrer/innen. Dieses Netz zielt darauf ab, die Regelschule dabei zu beraten und zu begleiten, Begabungen zu erkennen und diesen indivi-

duellen Anlagen und Fähigkeiten gerecht werden zu können.

Über den Schulalltag hinaus gibt es zahlreiche weitere Angebote für besonders begabte Kinder im Pflichtschulalter, die im Folgenden durch ECHA-Lehrer/innen genauer beschrieben werden.

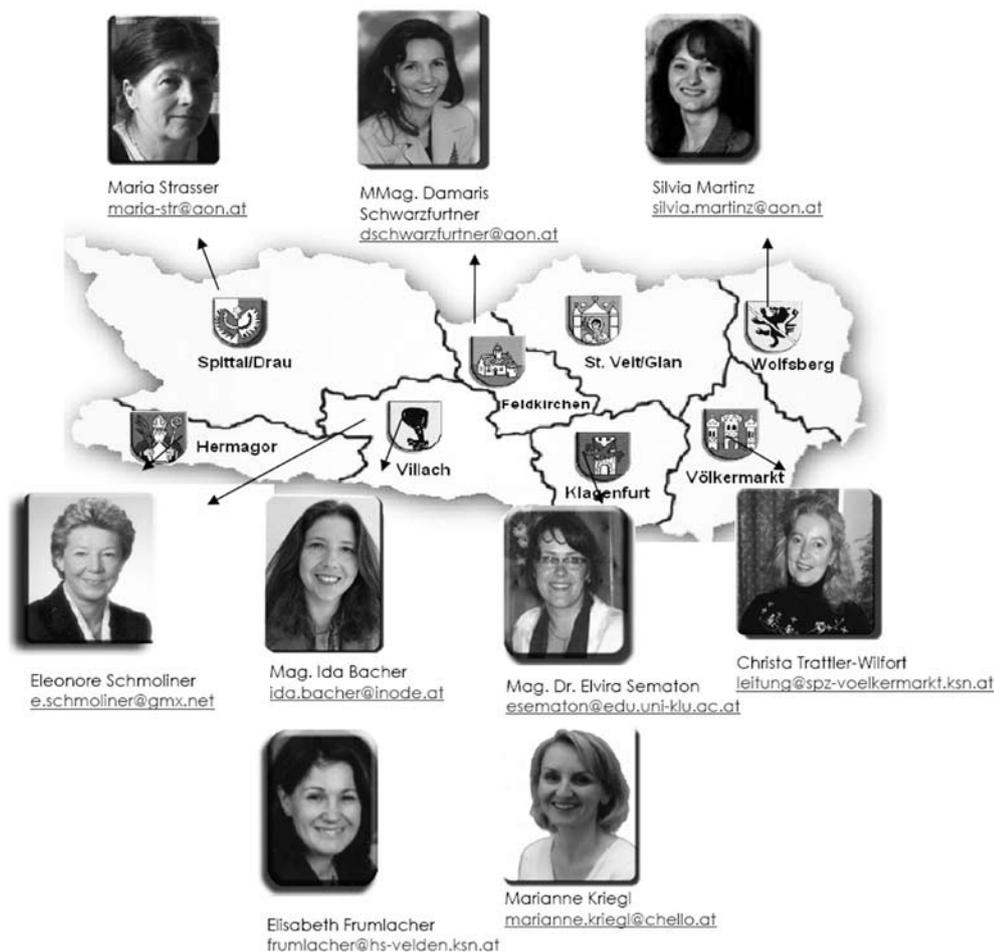
LSI DR. DAGMAR ZÖHRER
Landesschulinspektorin für APS
Bundeslandkoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung

NETZWERK ECHA-LEHRER/INNEN

In Kärnten wurde für jeden Bezirk eine ECHA-Lehrerin ausgebildet. Die Aufgaben dieser Lehrerinnen können wie folgt umschrieben werden:

- Individuelle Beratung für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern
- Information rund um das Thema Begabungs- und Begabtenförderung (Vorträge, Fortbildungen)
- Organisation und Durchführung von Veranstaltungen für besonders begabte Schüler/innen

Die Tätigkeit der ECHA-Lehrerinnen ist über die Sonderpädagogischen Zentren organisiert, da die Infrastruktur vor Ort genutzt werden kann.



BERICHT AUS DER PRAXIS EINER ECHA-LEHRERIN

BERATUNG, INFORMATION UND WORKSHOPS



Foto: Michael Kemter

BERATUNGSTÄTIGKEIT

Am Beginn meiner Tätigkeit informierte ich Schulen und Kooperationspartner über das neue Angebot im Begabungsförderungsbe- reich. Schon bald kamen die ersten Anfragen für eine Beratung per Mail, telefonisch oder auch durch persönlichen Kontakt. Konkret läuft die Arbeit der Beratung mittlerweile wie folgt ab:

Nach **telefonischer Anmeldung und Terminvereinbarung** kann eine Beratung in An- spruch genommen werden. Um grundlegende Informationen zu bekommen, wird bei diesem „Erstkontakt“ ein Protokoll angefertigt. So ist bei der Beratung einerseits die Kontaktauf- nahme einfacher (Name, Vorstellungsgrund etc.), andererseits erlaubt es mir eine grob umrissene Vorbereitung auf die Thematik.

Bei dem darauf folgenden **Beratungsge- spräch** werden eine konkrete Fragestellung herausgearbeitet, grundlegende Informati- onen ausgetauscht und gemeinsam die wei- tere Vorgangsweise besprochen. In weiteren Beratungen werden **Maßnah-**

men für die konkrete Förderung festge- legt und besprochen. Dabei sind neben dem Befundbericht der Psychologin/des Psycho- logen verschiedene Interessenfragebögen für Schüler/innen (z. B. aus dem Begleitband zum Schulischen Enrichment Modell SEM) nach meiner Erfahrung ein brauchbares In- strument.

Nach Einverständnis der Eltern folgt eine Kontaktaufnahme mit Kooperationspartnern wie Lehrerinnen/Lehrern, Schulleiterinnen und -leitern, Psychologinnen/Psychologen und SPZ-Leiterinnen und -Leitern, um über geplante Maßnahmen der Förderung zu spre- chen.

Manchmal ist es auch notwendig, die Schu- le vor Ort zu besuchen, um sich ein besseres Bild von den schulischen Bedingungen (Lern- umgebung, Schüler/innengruppe, Lehrer/in- nen) machen zu können, unter denen Begab- tenförderung stattfinden soll. Dabei werden sehr schnell die Grenzen der eigenen Ideen aufgezeigt. Ebenso kann der Blick einer Päd- agogin/eines Pädagogen von außen neue Impulse und Möglichkeiten erkennen.

Als ECHA-Lehrerin versuche ich, insgesamt einen **Überblick** zu erhalten:

- Ist das Kind psychologisch abgeklärt (In- telligenzprofil, emotional, sozial)?
- Welche schulischen Fördermaßnahmen wurden durchgeführt (z. B. Enrichment, Compacting, Überspringen von Schul- stufen)?
- An welchen schulischen oder schulbezo- genen Veranstaltungen (z. B. Workshop, Wettbewerb) hat die Schülerin/der Schü- ler teilgenommen?
- Welche Förderung erhält das Kind zu Hause?

INFORMATIONEN RUND UM DAS THEMA BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Ein Schwerpunkt der Arbeit liegt darin, Schul- leiter/innen und Lehrer/innen bei Schulleiter/in- nentagungen oder pädagogischen Konferenzen systematisch und kontinuierlich über Bega- bungs- und Begabtenförderung zu informieren.

Auch bei Elternabenden, Elternvereinsit- zungen oder ähnlichen Veranstaltungen wer- den Vorträge zum Thema gehalten.

ANGEBOTE FÜR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Neben der beratenden und informierenden Tätigkeit sind wir ECHA-Lehrer/innen dabei, konkrete Angebote für Begabungs- und Be- gabtenförderung aufzubauen.

Obwohl viele Lehrer/innen bemüht sind, Be- gabungs- und Begabtenförderung im täg- lichen Unterricht zu verwirklichen, stoßen sie an Grenzen (strukturell, organisatorisch, persönlich). Gleichzeitig ist es ein Anliegen vieler Eltern, neben der Schule Angebote für ihre Kinder wahrnehmen zu können, die über den Unterricht hinausgehen. Vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich gilt es, ver- mehrt Angebote zu schaffen.

Aus diesem Grund haben wir begonnen, **Workshops** zu verschiedenen Themenbe- reichen zu organisieren. Unsere Aufgabe als ECHA-Lehrer/in eines Bezirkes ist es, die Veranstaltung vor Ort zu organisieren, Ein- ladungen an die Zielgruppe auszusenden, Anmeldungen zu verwalten und bei der Ver- anstaltung selbst für einen reibungslosen Ablauf zu sorgen.

Wir hätten viele Ideen für neue Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförde- rung, können jedoch nur das umsetzen, was in unserem Zeitbudget neben unserer Unter- richtstätigkeit machbar ist. Ich persönlich hoffe auf mehr Zeitrressourcen für die Arbeit der ECHA-Lehrer/innen, damit gute Ideen nicht Visionen bleiben, sondern umgesetzt werden können und den begabten Schü- lerinnen und Schülern zugute kommen.

LITERATUR

Renzulli J., Reis S., Stednitz U. (2001). Begleit- band zum Schulischen Enrichment Modell SEM. Sauerländer Verlag, Aarau.

INTEGRATIVE BEGABUNGSFÖRDERUNG

EIN BEISPIEL EINER 1. KLASSE AN DER VS 2 VILLACH

Eine Mutter kam vor einigen Jahren mit ihrem damals dreijährigen, hochbegabten Sohn in meine Sprechstunde, um sich über Begabungsförderung in Villach beraten zu lassen. Im Rahmen des Beratungsgesprächs wurde über die Erziehung und Fördermöglichkeiten des Kindes gesprochen und eine vorzeitige Einschulung empfohlen.

Wie es der Zufall wollte, übernahm ich im Herbst des Schuljahres 2007/08 eine erste Klasse und dieser Bub wurde zu meinem Schüler.

In dieser Klasse gab es bereits von Beginn an sehr hohe Leistungsunterschiede. Zwei andere Kinder konnten schon kurze Zeit nach Schulbeginn flüssig lesen. Ein Bub rechnete im Zahlenraum Hundert. Im Gegensatz dazu waren einige Kinder im Gebrauch der deutschen Sprache noch unsicher, da Deutsch nicht ihre Muttersprache war. Daher mussten Maßnahmen getroffen werden, um die Kinder individuell optimal fördern zu können. Begabungsfördernder Unterricht orientiert sich an den individuellen Stärken und Fä-

higkeiten der Kinder. Folgende selbstständigkeitsorientierte Lernformen werden in meinem Unterricht eingesetzt: die freie Lernphase, die Tagesplanarbeit und das Lernen an Stationen.

DIE FREIE LERNPHASE

findet einmal in der Woche im Ausmaß von ein bis zwei Unterrichtsstunden statt. Zuerst wird im Sitzkreis besprochen, mit welchem Lernmaterial jedes Kind arbeitet. Dabei dürfen die Kinder selbst entscheiden, ob sie alleine, zu zweit oder in einer kleinen Gruppe arbeiten möchten. Anschließend wird die Arbeit selbstständig durchgeführt. Häufig findet danach eine Stillübung statt. Zum Abschluss treffen wir uns wieder im Sitzkreis. Hier werden die Arbeiten der Kinder vorgestellt.

DIE TAGESPLANARBEIT

wird einmal wöchentlich in drei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden durchgeführt. Zu Beginn besprechen wir anhand eines Aufgabenplans, der entweder an der Tafel oder

auf einem Arbeitsblatt steht, welche Aufgaben selbstständig zu lösen sind. Leistungsstärkere Kinder erhalten neben den Pflichtaufgaben schwierigere Aufgaben oder anspruchsvollere Zusatzaufgaben.

DAS LERNEN AN STATIONEN

findet bei uns regelmäßig am Freitag von der ersten bis zur dritten Stunde statt. Hierbei bearbeiten die Kinder selbstständig Aufgaben, die an den jeweiligen Stationen angeboten werden, wobei leistungsstärkere Kinder Zusatzaufgaben bzw. schwierigere Aufgaben erhalten.

Dem sozialen Lernen wird besondere Bedeutung beigemessen. Begabungsförderung und soziales Lernen sind wichtige Bestandteile des Schulprofils der VS 2 Villach. Die pädagogische Arbeit wird von der Schulleiterin sehr unterstützt.

MAG. IDA BACHER



WORKSHOPS (WS)

EINE FÖRDERVARIANTE FÜR BEGABTE UND HOCHBEGABTE KINDER

Im Rahmen der Tätigkeit als ECHA-Lehrerinnen haben wir erkannt, dass die Förderung außerhalb des Unterrichts im kognitiven Bereich gering vorhanden ist. Kinder mit musikalischer oder motorisch-kinästhetischer Intelligenz finden viele Möglichkeiten der außerschulischen Förderung vor. Wo aber können sich mathematisch, sprachlich oder naturalistisch hochbegabte Kinder mit Gleichbegabten treffen und ihren Wissensstand erweitern bzw. fördern? Im Bezirk Spittal wurden zu diesem Zweck Talenttreffs ins Leben gerufen. Aufgrund des großen Zuspruchs entschloss sich die Gruppe der ECHA-Lehrer/innen, in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Kärnten, diese Idee in Form von Workshops für (hoch) begabte Schüler/innen landesweit anzubieten.

WELCHE ZIELE WERDEN VERFOLGT?

In den WS sollen den Schülerinnen und Schülern vielseitige Möglichkeiten zur Förderung ihrer Begabungen, Talente und Intelligenzen, sowie zum Austausch mit Gleichgesinnten geboten werden. Ganz wesentlich erscheint uns dabei die fachlich kompetente Führung der Schüler/innen durch Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Wissens- und Interessensgebieten, Berufssparten und Gesellschaftsbereichen.

WELCHE ZIELGRUPPE SPRECHEN WIR AN?

In erster Linie sprechen wir die Schüler/innen an, die als hochbegabt diagnostiziert sind und/oder bei uns in Beratung stehen/standen, nehmen aber auch interessierte Zaungäste, etwa Geschwister, auf. Dabei wird auf Übereinstimmung zwischen spezifischen Begabungen bzw. speziellen Interessen der Schüler/innen mit dem Schwerpunkt des WS geachtet und die dafür am besten geeignete Altersgruppe (heterogen) ausgewählt.

WIE ORGANISIEREN WIR DIE WORKSHOPS?

Die Workshops werden landesweit in 3–4 verschiedenen Bezirksstädten 2–3-mal pro Schuljahr für die Grund- und Sekundarstufe angeboten und finden meist an Nachmittagen bzw. Freitagen statt. Die Finanzierung der WS tragen der LSR und der Verein INIZIA sowie die Eltern. Als Veranstaltungsort dienen bisher Schulen. Die ECHA-Lehrer/innen übernehmen die pädagogische Begleitung der Referentinnen und Referenten oder gestalten solche WS selbst. Jeder WS wird am Ende mittels Fragebögen evaluiert. Diese Rückmeldungen werden in den ECHA-Teamsitzungen diskutiert und bei der Planung berücksichtigt.

WIE FUNKTIONIEREN DIE WORKSHOPS IN DER PRAXIS?

Im Schuljahr 2006/07 wurde ein WS zum Thema „Elektronik“ angeboten. Elf Kinder im Alter von 8–13 Jahren beschäftigten sich an drei Nachmittagen intensiv mit folgenden Kernbereichen:

1. Versuche zur Elektronik
2. Sehen, Hören und Riechen des elektrischen Stroms
3. Konstruieren einer sich selbst steuernden Maschine

Es wurde besonders auf experimentelle Arbeitsformen, Selbstständigkeit, Förderung des vernetzten und kreativen Denkens, fachliches Niveau und Teamfähigkeit Wert gelegt.

Das unterschiedliche Alter der Kinder stellte keine Barriere dar. Jedes Kind steuerte effektive Beiträge zur Lösung der gestellten Aufgaben bei und somit entstand ein produktiver Dialog zwischen Gleichgesinnten.



Fragebogen WS Pharmazie

1. Hat mir dieser Workshop gefallen?
2. War das Thema für mich interessant?
3. Habe ich heute viel dazugelernt?
4. War die Arbeit lustig und spannend?
5. Einen Workshop über Pharmazie/Chemie würde ich wieder besuchen:

Fragebogen mit Auswertung zum WS-Pharmazie

Im Schuljahr 2007/08 wurde an 3 Standorten jeweils an einem Nachmittag ein WS zum Thema „Hineinschnuppern in die Welt der Pharmazie“ angeboten. Dabei konnten sich kärntenweit 34 Schüler/innen im Alter von 8–12 Jahren in verschiedensten Experimenten, eigenständig oder im Team, als Chemiker/innen versuchen, lernten dabei Grundsätze und Genauigkeit im naturwissenschaftlichen Arbeiten sowie im Umgang mit Laborgeräten und chemischen Stoffen kennen und stellten selbstständig pharmazeutische Produkte (Teemischung, Vitamin-C-Brause) her.

Fachlich geführt von einer jungen Pharmazeutin und begleitet von einer ECHA-Lehrerin machte dieser WS den Kindern Spaß, wie die Auswertung der Fragebögen zeigt. Durch die durchwegs positiven Rückmeldungen sehen wir unsere WS-Variante bestätigt und arbeiten schon jetzt mit Eifer an der Planung neuer WS.

DIPL.PÄD. MARIANNE KRIEGL
DIPL.PÄD. MARIA STRASSER



Elektronik WS an der Hauptschule Auen in Villach

INFORMATIK erLEBEN!

EIN ANGEBOT DER ALPEN-ADRIA-UNIVERSITÄT KLAGENFURT UND DES IT-CAMPUS KÄRNTEN

Das Projekt „*Informatik erLeben*“ unter der Leitung von o.Univ.-Prof. Roland Mittermeir bietet Schulklassen in Kärnten informationstechnische Themen in Gestalt von Schnuppereinheiten an. Diese reichen von Inhalten, die Lernende in der VS ansprechen, bis zu fortgeschrittenen Themen in den Abschlussklassen von AHS und BHS. Die IT-Themen sind modular konzipiert und altersspezifisch angelegt und folgen dem Konzept „Informatik anders begreifen“. Dabei werden wichtige Themen der Informatik in Form von Animationsselementen, interdisziplinären Aktivitäten, Rollenspielen und dialogischem Fragen entwickelt und erarbeitet. Eine Vertiefung von Themenbezügen wird angeschlossen. Schü-

ler/innen können dabei erfahren, dass Technik spannend und interessant ist. Gleichzeitig werden effiziente Problemlösungsverfahren entwickelt.

Darüber hinaus werden besonders Mädchen angesprochen, um ihnen mögliche alternative Berufsperspektiven zu eröffnen.

Weitere Angebote:

- Das Summercamp am IT-Campus Kärnten, welches vom 29. Juni bis 4. Juli 2008 stattgefunden hat, wandte sich an Schüler/innen im Alter von 15–19 Jahren aus dem In- und Ausland. Zu den Inhalten zählten: das Erstellen von Computerspielen, die Entwicklung eines

Instant Messengers mit Verschlüsselungstechnik sowie die Konstruktion von Robotern. Zusätzlich wurden virtuelle Fotoalben angelegt und es wurde zum Thema Webdesign gearbeitet.

- Das IT-Ferialpraktikum am IT-Campus Kärnten ist für Schüler/innen ab der 9. Schulstufe konzipiert. Es begann heuer am 7. Juli und dauerte bis zum 1. August 2008. Eine Entlohnung wurde angeboten. In diesem Praktikum können Schüler/innen ihre Talente und Stärken im IT-Bereich entdecken und erproben.

MAG. DR. ELVIRA SEMATON

„IT'S A CHALLENGE!“

ENGLISCHREDEWETTBEWERB DER HAUPTSCHULEN KÄRNTENS

„Weil es Spaß macht und eine Herausforderung ist.“

„Dass man zeigen kann, was man drauf hat.“

„Dass ich andere Leute treffe, die auch gerne Englisch haben.“

„Ein einmaliges Erlebnis und eine tolle Erfahrung!“

(Teilnehmer/innen des Englischredewettbewerbs 2008)

Seit fünf Jahren gibt es in Kärnten den Englischredewettbewerb der Hauptschulen Kärntens, veranstaltet vom Landesschulrat und dem Verein INIZIA (Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher), bei dem Schüler/innen von 10–14 Jahren ihr Können unter Beweis stellen.

Jedes Jahr im November werden vier Themen ausgeschrieben, von denen die Schüler/innen eines auswählen, dazu ein Referat vorbereiten und dann bei den Bezirksausscheidungen im März einer Jury präsentieren. Anschließend werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verschiedenste Fragen gestellt und die Flexibilität und Spontantät jeder/jedes einzelnen werden in dieser „Cross examination“ auf eine harte Probe gestellt.

Die besten 20 des Landes laden wir dann Anfang Mai zum Landesredewettbewerb ein. Hier müssen sie in allen vier Themenbereichen vorbereitet sein. Sie beginnen dort mit Gedanken zu einem Bild, das sie vorher noch nie gesehen haben, halten wieder ein Referat und werden anschließend von einer Jury, bestehend aus 4–5 Native Speakern, auf Herz und Nieren geprüft und beurteilt.

Dank der Kärntner Wirtschaft und dem Land Kärnten gibt es immer tolle Preise zu gewinnen und die Motivation und Begeisterung der Teilnehmer/innen ist enorm. Nach einem gemeinsamen Mittagessen und einem interessanten Rahmenprogramm in der Landeshauptstadt geht es dann am Nachmittag zur Preisverleihung.

Anlässlich unseres Fünf-Jahre-Jubiläums gab es gleich drei Sprachreisen nach England zu

gewinnen. Die Preise wurden vom Landesjugendreferat zur Verfügung gestellt und von LHStv. Dr. Gaby Schaunig und Dr. Claudia Egger, der Amtsführenden Präsidentin des Landesschulrates, überreicht.

Hunderte Schüler/innen haben in den letzten fünf Jahren an diesem Wettbewerb teilgenommen und davon profitiert. Sie haben dort Jugendliche mit gleichen Interessen getroffen, ihre Englischkenntnisse vertieft, das freie Sprechen in einer Fremdsprache geübt und enormes Selbstbewusstsein gewonnen.

Die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen und Lehrer/innen motivieren uns weiter zu machen und diese Plattform der Präsentation und der Kommunikation auch weiterhin für 10–14-jährige Schüler/innen zur Verfügung zu stellen. Es würde uns sehr freuen, wenn andere Bundesländer diesem Beispiel folgen würden und wir uns in nicht allzu ferner Zukunft bei einem gemeinsamen Bundesbewerb treffen könnten.

HOL ELISABETH FRUMLACHER



Teilnehmer/innen des EWE 2008 mit ihren Lehrerinnen und Lehrern, LHStv. Dr. Gaby Schaunig, Dr. Claudia Egger (Präsidentin des Landesschulrates), Mag. Paul Wieser (Industriellenvereinigung)

SOMMERAKADEMIEN / FUTURE KIDS

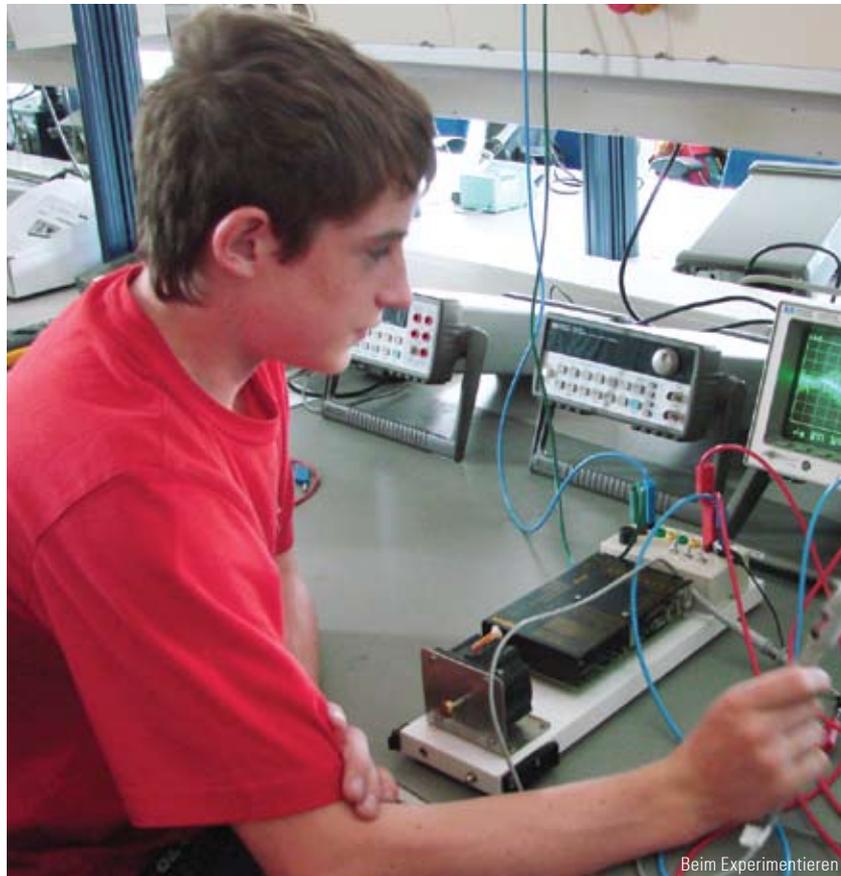
EIN ERFOLGREICHES BEISPIEL VON ENRICHMENT IN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Auf Initiative der ECHA-Lehrer/innen, des Vereins INIZIA und in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Kärnten und der Fachhochschule Kärnten fand heuer zum dritten Mal im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung eine besondere Talente-förderung (Future Kids) statt, diesmal ausschließlich mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt.

Besonders begabten und interessierten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe) wurde an der Fachhochschule Kärnten (Villach) drei Tage lang die Möglichkeit geboten, ihre technischen Kenntnisse und Fertigkeiten in einem PHYSIK – MECHATRONIK – ROBOTIK-Experimentier-workshop zu vertiefen und zu erweitern.

Unter Anleitung qualifizierter Fachleute erreichten die Teilnehmer/innen an verschiedenen Stationen mit unterschiedlichsten Experimenten und Arbeitsvorgängen folgende Ziele:

- Das Begreifen von Physik und Mechatronik
- Die Mädchen und Buben erleben die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und lernen so, ihre eigenen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen zu erkennen und zu erweitern.
- Da auch Studentinnen/Studenten der FH als Stationsleiter/innen eingesetzt werden, kann dies bei den teilnehmenden Mädchen zu einer Motivationssteigerung im Bereich der Technik und des Handwerks führen.
- Durch die Auseinandersetzung mit neuen Fachgebieten wird vorhandenes Wissen vertieft und erweitert.
- Die vermittelten Inhalte gehen weit über den Lehrplan hinaus und fördern das vernetzte und kreative Denken.
- Schwerpunkte des „European Council for High Ability“ fließen in die Angebote von Future Kids ein (wie z. B. Rücksichtnahme auf individuelle Bedürfnisse und Interessen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern).
- Durch intensives Zusammenarbeiten in



interessensmäßig gleich gelagerten Gruppen werden Teamfähigkeit und Sozialkompetenz vermittelt.

Studierende der Fachhochschule betreuen die Gruppen von höchstens 10 Teilnehmerinnen und Teilnehmern an verschiedenen Stationen in unterschiedlichsten Versuchsbereichen der Physik, Mechatronik und Robotik:

- Einführung in die Robotik
- Aufbau und Programmierung von Robotern
- Lötübungen und Experimente mit Bausätzen
- Bewegte mechanische Systeme – Pneumatik
- Steuern und Regeln mit Luft und Flüssigkeiten
- Optik
- Physikalische Experimente mit Magneten und Strom
- Arbeiten im Labor mit Elektromotoren

Bei der Abschlusspräsentation, für die sowohl die Familien der Teilnehmer/innen, ihre Lehrpersonen als auch zahlreiche Ehrengäste eingeladen wurden, boten die Schüler/innen die einzelnen Beiträge über die geleistete Kursarbeit in Form von Power-Point Präsentationen dar.

BEGABUNGS-, EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG

VIEL VERSPRECHENDE FELDER DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Die Begabungsforschung erhielt in den letzten Jahrzehnten zwei frische, viel versprechende, wissenschaftliche Mitstreiter: Expertise- und Innovationsforschung. Ziel dieses Beitrags ist es, einen ersten Eindruck dieser beiden Forschungsstränge und ihrer Beziehung zur Begabungsforschung zu vermitteln. Es werden exemplarisch bedeutende Berührungspunkte vorgestellt, aber auch unterschiedliche Standpunkte benannt. Ein wichtiges Anliegen besteht darin, zu zeigen, dass neben einer fruchtbaren Erweiterung der theoretischen Perspektive (siehe Ziegler, 2008a) auch entscheidende Argumentationshilfen für einen Ausbau der Begabtenförderung erwartet werden können.

Inhaltlich ist der Beitrag in drei Teile gegliedert. Zunächst werden Expertise- und Innovationsforschung aus der Sicht der Begabungsforschung eingeführt. Anschließend werden einige ihrer besonders interessanten Befunde vorgestellt. Darauf aufbauend werden im letzten Teil die aus diesen Darstellungen resultierenden Hauptargumente für einen Ausbau der Begabtenförderung zusammengefasst.

1. EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG

Der Schwerpunkt der traditionellen Begabungsforschung liegt auf Personen (überwiegend Kinder und Jugendliche), bei denen man besondere Potentiale für Höchstleistungen vermutet. Ob diese als „Hochbegabte“ bezeichneten Personen später einmal Höchstleistungen erbringen werden, ist aber durchaus ungewiss. Für die Begabungsforschung ist es deshalb nicht nur interessant zu erfahren, unter welchen (Förder-)Bedingungen Personen erfolgreich ihr Leistungspotential ausschöpfen können. Fast gleichberechtigt verfolgt sie die Fragestellung, warum dies oft misslingt. Hieran haben nun Expertise- und Innovationsforschung kaum Interesse. Sie setzen erst ein, nachdem Personen ihr Leistungspotential ausgeschöpft haben und daher allmählich aus der Sicht der Begabungsforschung geraten.

1.1. FORSCHUNGSGEGENSTÄNDE VON EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG

In den 70er Jahren erhielt die Begabungsforschung wichtige Impulse durch den so genannten Expertiseansatz. Definitionsgemäß befasst sich dieser mit hochleistenden Personen, so genannten Expertinnen und Experten (Posner, 1988). Die untersuchte Personengruppe umfasst beispielsweise Nobelpreisträger, Spitzenmanager und Olympiasieger.

Während die Begabungsforschung ihren Gegenstand durch außergewöhnliche Potentiale von Personen und die Expertiseforschung durch Höchstleistungen (deren Träger jedoch noch immer Personen sind) definiert, abstrahiert die Innovationsforschung bei der Definition ihres Forschungsgegenstands von der Person. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei innovativen Produkten. Dieser Begriff ist freilich sehr breit gefächert und umfasst Patente, wissenschaftliche Theorien, Kunstwerke, aber auch eine neue Wurftechnik bei einer Ballsportart.

1.2. KRITIK DER EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG AN DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Viele Begabungsforscher/innen verblüffte an der Expertiseforschung vor allem deren radikale Ablehnung eines psychometrischen Zugangs. Insbesondere verzichtete sie fast gänzlich auf das Intelligenzkonstrukt beziehungsweise den IQ. Tatsächlich wurde in vielen Expertisestudien festgestellt, dass die wichtigsten Bedingungen für Leistungsexzellenz Umfang und Qualität individueller Lernprozesse sind. Im Gegensatz zu Variablen wie Motivation, Selbstvertrauen und günstigem sozialen Lernumfeld hatte ein möglichst hoher IQ keinen Einfluss auf die erbrachten

Leistungen (einen hervorragenden Überblick über die vielen Forschungsstudien bietet das kürzlich erschienene Buch von Ericsson, Charness, Feltovich und Hoffman, 2006).

Die Geringschätzung des IQ als Erklärungsgröße findet sich spiegelbildlich in der Innovationsforschung. Auch hier hatte sich gezeigt, dass Innovationen weit weniger von stabilen individuellen Merkmalen abhängen, die man schon in der Jugend- oder gar Kinderzeit messen könnte. Als kleine Veranschaulichung hierfür mag die Beobachtung dienen, dass im gegenwärtigen Standardwerk der Innovationsforschung, dem von Larissa Shavinina (2003) herausgegebenen *Handbook on Innovation*, Begabungen im Gegensatz zu Lernprozessen keine Rolle als Erklärungsgröße von Innovationen spielen. Sieht man einmal vom 20-seitigen Kapitel des Begabungsforschers Renzulli ab, welches die Herausgeberin in ihrer Einleitung als Einladungskapitel heraushebt und das somit eine Sonderstellung im Buch einnimmt, fehlen Registereinträge zentraler Begriffe der Begabungsforschung nahezu vollständig! Für die restlichen 1092 Seiten des Handbuchs hat „Giftedness“ gerade einen Eintrag, „Talent“, „Ability“ und „Intelligence“ haben keinen einzigen.

Spricht man auf internationalen Konferenzen Expertise- und Innovationsforscher/innen auf den geringen Stellenwert der Ergebnisse der Begabungsforschung für ihre Forschungsgebiete an, hört man vor allem zwei Kritikpunkte:

- Selbst nach 140 Jahren Begabungsforschung ist es noch nicht gelungen, zuverlässige Identifikationsinstrumente für spätere leistungsexzellente Personen zu entwickeln. So wurde noch nie eine spätere Nobelpreisträgerin/ein späterer Nobelpreisträger in Hochbegabungsstudien identifiziert, doch schon einige als ungenügend begabt zurückgewiesen.
- Es wurden noch immer keine geeigneten Fördermaßnahmen entwickelt, die Personen konstant an die Leistungsspitze führen könnten. Tatsächlich werden weit mehr als 90 % der Fördergelder für Hochbegabte in über 100 Jahre alte Maßnahmen investiert (Akzeleration, Enrich-

ments in Lerngruppen, Stipendien, Separierung von Begabten in Hochbegabtenklassen oder -schulen). Deren Wirkung beträgt nachweislich nicht ein Zwanzigstel dessen, was beispielsweise notwendig wäre, damit ein/e Schüler/in sich für das Nationalteam einer internationalen akademischen Olympiade qualifizieren kann (vgl. auch Ziegler, 2007). Solche geringen Fördereffekte halten Expertise- und Innovationsforscher für gänzlich uninteressant. Sie betonen dagegen die Bedeutung nachhaltiger, individueller Lernprozesse.

1.3. REAKTIONEN DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Die Begabungsforschung nahm in den letzten beiden Jahrzehnten – trotz teilweise sehr großer Skepsis – viele Anregungen der Expertise- und der Innovationsforschung auf und entwickelte sich weiter. Es wurden elegantere theoretische Modelle der Hochbegabung vorgeschlagen. Zwar blieb nach wie vor der IQ als zentrales Erklärungs-konstrukt akzeptiert, doch wurde der Stellenwert von Lernprozessen sehr stark aufgewertet. Ein international renommiertes Beispiel ist das *Münchner Hochbegabungsmodell* von Kurt A. Heller (2005) sowie dessen gemeinsam mit Christoph Perleth betriebene Weiterentwicklung (Heller, Perleth & Lim, 2005). Das Erklärungspotential dieses synthetischen Modells – zumindest für außergewöhnliche Schul- und Studienleistungen – übersteigt klar dasjenige der älteren Hochbegabentheorien.

Manchen Forschern gingen jedoch diese Reformbemühungen nicht weit genug. Beispielsweise deutete der Begabungsforscher Robert Sternberg selbst ureigenste Konzepte der Begabungsforschung im Sinne der Expertiseforschung um. Dies kommt unter anderem in seiner berühmten Hypothese zum Ausdruck, wonach Begabungen als Formen sich entwickelnder Expertise bzw. als Ergebnisse von Lernprozessen begriffen werden müssten (Sternberg, 1998). Weitere Forscher wie Dai und Renzulli (2008) in ihrem *Snowflake-Modell* oder Ziegler in seinem *Aktiotope-Modell* (Ziegler, 2005, 2008b) betonen auf der Basis eines systemischen Ansatzes neben Lernprozessen die Qualität von Umwelt- und Erziehungseinflüssen. In diesen Entwicklungen deutet sich auch an, dass sich der Fokus der Begabungsforschung von schulischen und Studienleistungen hin zu Höchstleistungen verschiebt. Allerdings stößt sie hier auf ein Problem, das Expertise- und Innovationsforscher/innen schon längere Zeit beschäftigt.

2. AUSGEWÄHLTE BEFUNDE DER EXPERTISE- UND INNOVATIONSFORSCHUNG

2.1. MESSUNG VON LEISTUNGSEXZELLENZ

Die Feststellung, ob Leistungsexzellenz vorliegt, ist keineswegs ein triviales Problem. Maße, wie die Jahre an Berufspraxis, Preise und Ehrungen, öffentliche Anerkennung etc. sind allesamt schlechte In-



diktoren (Ericsson, Roring & Nandagopal, 2007). Beispielsweise wurden Georg Friedrich Händel und Johann Sebastian Bach in der zeitgenössischen Presse nur als Nummer 5 und 7 der damals bedeutendsten Musiker angesehen. Damit schnitten sie aber immer noch viel besser ab als kürzlich in der vom Zweiten Deutschen Fernsehen (ZDF) veranstalteten Wahl der besten deutschen Musiker/innen aller Zeiten. Es gewann Herbert Grönemeyer vor Udo Jürgens, während Bach Platz 34 belegte und Händel nicht einmal in den Top 50 vertreten war.

Fragwürdige Urteile der Zeitgenossen, nicht nur von Laien, sondern auch von Fachgrößen, kennt man aus vielen Gebieten. Ein bekanntes Beispiel ist Vincent van Gogh, dem zu Lebzeiten die Anerkennung versagt blieb. Er konnte nur ca. 10 seiner fast 2000 Werke verkaufen. Große Wissenschaftler wie Galileo Galilei oder Aristarchos von Samos, der schon im 3. Jahrhundert vor Christus das heliozentrische Weltbild vertrat, wurden zum Schweigen verurteilt. Bei Anderen war es noch schlechter um die Anerkennung seitens ihrer Zeitgenossen bestellt. Einige, wie Giordano Bruno oder Ulugh Beg, büßten sogar ihr Leben ein. Soziale Urteile wie Peernominierungen, Urteile von Fachjurs etc. sind daher recht schlechte Maße für Leistungsexzellenz. In Anlehnung an Ericsson et al. (2007) kann man zwei akzeptable Diagnoseansätze unterscheiden.

1) *Übernahme bewährter Diagnosen:* In vielen Bereichen wurden eigene, auch für die

Untersuchung von Höchstleistungen geeignete, Messverfahren entwickelt, die übernommen werden können. Im Sport findet man solche Beispiele in Fülle. Hier werden oft unter hoch standardisierten Bedingungen Wettbewerbe ausgetragen, die durch umfangreiches Regelwerk bis ins Detail festgelegt sind. Allerdings ist zu beachten, dass es trotz minutiöser Vorschriften zu recht willkürlichen Bestimmungen kommen kann. Beispielsweise wird im Skisprung nicht nur die Weite, sondern auch die Sprungtechnik bewertet. Diese ist beim Weitsprung nicht relevant. Dagegen wurde in den Anfängen des Hochsprungs neben der Höhe auch die Haltung berücksichtigt.

2) *Entwicklung repräsentativer Aufgaben:* Stehen keine bewährten Messverfahren zur Verfügung, so liegt es an den Forschern selbst, repräsentative Aufgaben zu entwerfen, die dann unter hoch standardisierten Bedingungen durchgeführt werden müssen. Leistungsexzellenz liegt in dem Fall vor, wenn eine Person solche Aufgaben zuverlässig lösen kann. So gilt die Auswahl des besten Zugs als ein geeignetes Maß für die Schachstärke oder das Lösen von Mathematikproblemen als geeignetes Maß für Mathematikexpertise. Solche nahe liegenden Messmethoden sind jedoch nicht immer verfügbar. Beispielsweise wird die Beherrschung eines Musikinstruments am besten dadurch gemessen, dass man die Künstlerin/den Künstler auffordert, ein Stück zwei Mal in identischer Wei-

se zu spielen. Während dies Meisterinnen und Meistern sowohl hinsichtlich Technik als auch künstlerischem Ausdruck ausgezeichnet gelingt, haben schon gute Hobbyspieler/innen hierbei große Probleme.

2.2. VERTEILUNG VON BEGABUNGEN UND HÖCHSTLEISTUNGEN

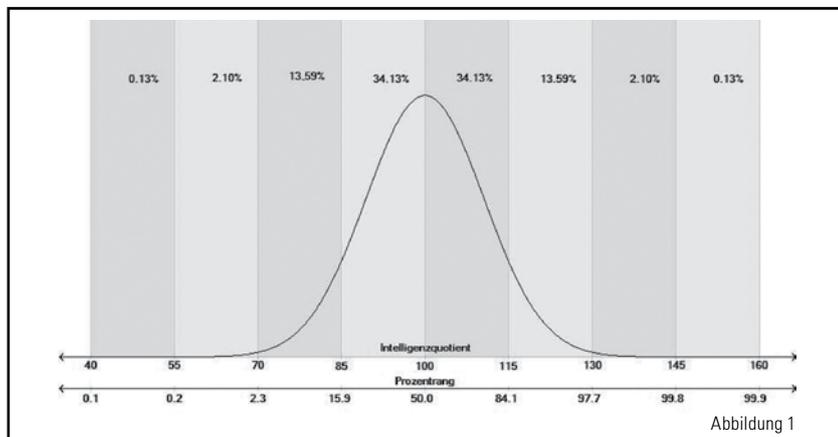
Ungeachtet der immer noch bestehenden Schwierigkeiten mit der Erfassung von Höchstleistungen liegen doch schon viele bemerkenswerte Erkenntnisse vor. Ein besonders interessantes Gebiet ist die Verteilung von Höchstleistungen, auf die wir im Folgenden ausführlicher eingehen werden.

2.2.1. BEGABUNGEN ALS NORMALVERTEILTES MERKMAL

Galton (1869) prägte die Sichtweise, dass menschliche Eigenschaften gemäß der Gaußschen Glockenkurve verteilt sind (siehe Abbildung 1). Die meisten Personen findet man im mittleren Bereich einer Merkmalsausprägung. Entfernt man sich aus diesem, nimmt ihre Zahl rasch ab, bis sie sich schließlich asymptotisch an Null annähert.

Hochbegabte definierte Galton als diejenigen Personen, die leistungsmäßig im extremen rechten Bereich der Glockenkurve liegen. Diese Idee wurde in der ersten empirischen Längsschnittstudie der Begabungsforschung von Terman (1925) aufgegriffen





nen Höchstleistungen von der Gesamtzahl der Höchstleistungen abziehen, würde sich deren Zahl lediglich um 15 % verringern! In anderen Worten: Selbst in der Spitze findet sich wiederum eine Elite.

Diese Prozentangaben beziehen sich nur auf die Anzahl der *Höchstleistungen*. Würde man sämtliche Leistungen in einem Feld heranziehen (beispielsweise alle gelaufenen 100-Meter-Sprints), dann wird die in Abbildung 2 festgehaltene Verteilung noch extremer und weicht noch stärker von einer Normalverteilung ab. Tatsächlich haben die meisten in einem Bereich Aktiven keine einzige Höchstleistung aufzuweisen. So publizieren beispielsweise die meisten promovierten Personen keinen einzigen Fachartikel in einer wissenschaftlichen Zeitschrift ihres Faches.

2.2.3. JE GRÖßER DIE MASSE, DESTO WICHTIGER DAS LEISTUNGSFÄHIGE INDIVIDUUM: DAS „PRICE LAW“

Interessanterweise lassen sich die Höchstleistungen in einer Domäne anhand des nach Derek John de Solla Price benannten *Price Law* beschreiben (Price, 1963). Wenn die Anzahl der Beitragenden in einem kreativen Bereich gleich n ist, dann entspricht die Wurzel aus n der Anzahl der Beitragenden, die für 50% der Höchstleistungen verantwortlich sind. Beispielsweise sind nur ca. 250 Personen für die Kompositionen verantwortlich, die das Repertoire der klassischen Musik ausmachen (vgl. Moles, 1968). Nach dem

und unterliegt auch heute noch den meisten Begabungsvorstellungen. Uneinigkeit herrscht nur bezüglich der Frage, ab wann von einer Hochbegabung gesprochen werden kann. Terman plädierte für das obere Prozent der Intelligenzverteilung. In Deutschland und Österreich ist heute jedoch ein IQ ab 130 gebräuchlicher.

2.2.2. HÖCHSTLEISTUNGEN ALS EXTREM SCHIEF VERTEILTES MERKMAL

Begabungsforscher nahmen lange Zeit an, dass Höchstleistungen ähnlich wie Begabungen normalverteilt seien. Die dieser Annahme zugrunde liegende Logik war, dass Höchstleistungen eine direkte Folge individueller Begabung sein sollten. Tatsächlich sind jedoch Höchstleistungen und Innovationen extrem schief verteilt. Besonders leistungsfähige Individuen haben einen *überproportionalen* Anteil an sämtlichen erbrachten Höchstleistungen. Dies deckt sich durchaus mit unserer Erwartung und Alltagserfahrung. Beispielsweise schreiben zwar sehr viele Journalistinnen/Journalisten gute Zeitungsartikel, doch finden sich unter den Verfasserinnen/Verfassern herausragender Artikel immer wieder die gleichen Namen. Gleichmaßen schießen in der Fußballbundesliga zwar recht viele Spieler Tore, doch tragen besonders gute Stürmer überproportional zu der Gesamtzahl geschossener Tore bei.

Fallen in der Normalverteilung der häufigste Wert, die 50-Prozentgrenze und der Mittelwert auf einen Punkt, so ist bei Höchst-

leistungen und Innovationen der häufigste Wert ganz links in der Verteilung zu finden (vgl. Abbildung 2). Etwas weiter rechts liegt bereits die 50 %-Grenze und der Mittelwert ist durch die extremen Werte deutlich nach rechts verschoben.

Erste systematische Belege für die schiefe Verteilung von Höchstleistungen wurden schon vor einem halben Jahrhundert von Dennis (1954a, 1954b, 1955) gesammelt. Er fand, dass in vielen Bereichen (z. B. musikalische Kompositionen oder wissenschaftliche Publikationen) die produktivsten 10 % der Personen für ca. die Hälfte der Höchstleistungen verantwortlich zeichneten. Von denjenigen, die eine Höchstleistung aufzuweisen hatten (wie beispielsweise einen Weltrekord), haben ungefähr 50 % nur eine einzige erbracht. Würde man diese einzel-

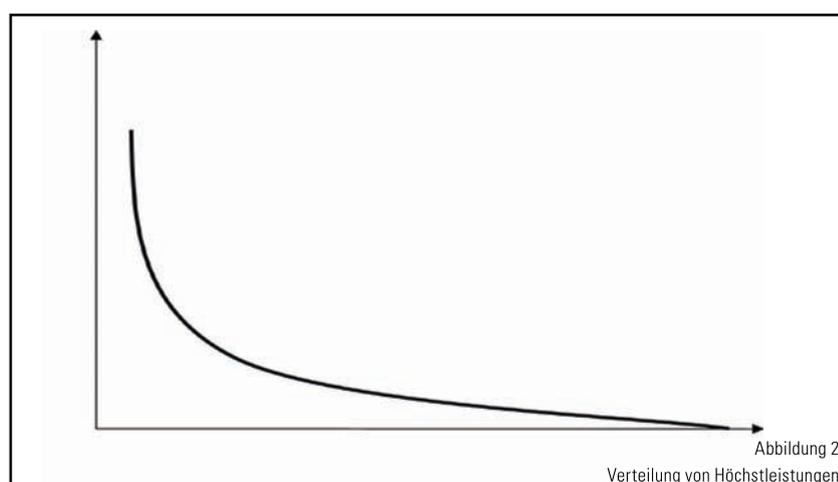


Abbildung 2
Verteilung von Höchstleistungen

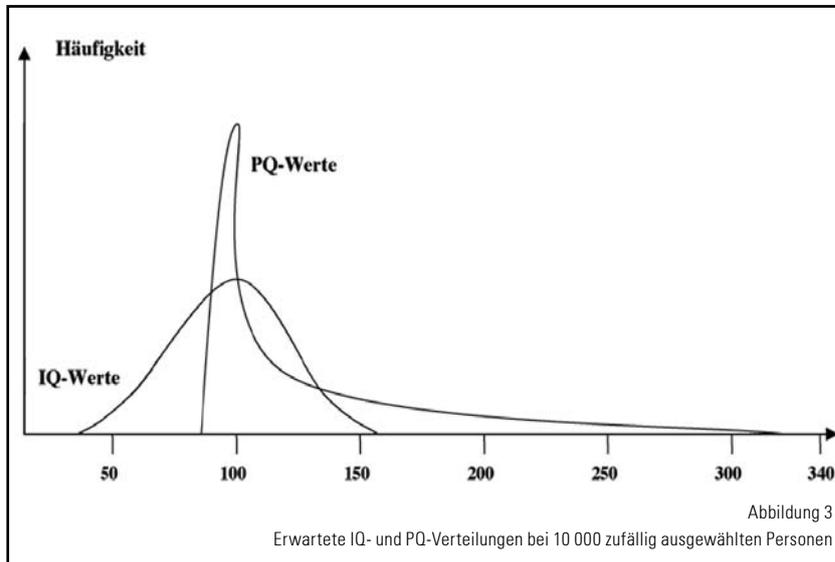


Abbildung 3
Erwartete IQ- und PQ-Verteilungen bei 10 000 zufällig ausgewählten Personen

Price Laws sollten dann ungefähr 16 Personen ca. 50 % der Stücke komponiert haben, was exakt der Fall ist (Moles, 1968).

Man könnte geneigt sein, anzunehmen, dass mit der Anzahl derjenigen, die sich mit einem Feld beschäftigen, die Bedeutung leistungsfähiger Individuen abnimmt. Aber Masse ist noch längst keine Klasse, das Gegenteil ist sogar der Fall. Die Verteilung wird immer elitärer, je größer das n der aktiv Beitragenden wird. Wenn in einem Bereich Höchstleistungen von 100 Personen erbracht werden, dann stammt die Hälfte der Höchstleistungen von ungefähr 10 % (Wurzel aus 100 sind 10 Personen, was 10 % entspricht; sie sind für 50 % der Höchstleistungen verantwortlich). Wenn dagegen 10 000 Personen Höchstleistungen zeigten, dann ist bereits 1 % für die Hälfte verantwortlich (Wurzel aus 10 000 sind 100 Personen, d. h. 1 %; dieses eine Prozent der Personen ist dann nach dem *Price Law* für 50 % der Höchstleistungen verantwortlich)!

2.2.4. DER PERFORMANZQUOTIENT

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich Höchstleistungen nicht wie IQ-Werte verhalten. Simonton (1988) demonstrierte dies mit Hilfe von so genannten Performanzquotienten, kurz PQ-Werte. Man erhält sie, indem man die Anzahl der Höchstleistungen

pro Person in IQ-Werte transformiert, das heißt in eine Verteilung mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 überführt (siehe Abbildung 1).

Eine gute Möglichkeit, die unterschiedliche Verteilung von PQ-Scores und IQ-Scores zu verdeutlichen, ist der Vergleich der erwarteten Verteilungen, wenn man 10 000 zufällig ausgewählte Personen untersucht. Die gemessenen IQ-Werte sollten ungefähr eine Spanne von 120 IQ-Punkten umfassen, die Extremwerte also ungefähr bei 40 und bei 160 IQ-Punkten liegen. Im Gegensatz dazu läge die Spannweite der PQ-Werte bei 250 Punkten. Das Minimum würde (aufgrund der linkssteilen Verteilung) etwa 90, das Maximum etwa 340 betragen (siehe Abbildung 3).

Die theoretisch erwartete PQ-Verteilung steht im Einklang mit dem empirischen Faktum, dass der höchste bislang gefundene PQ-Wert fast 200 Punkte über dem höchsten bislang gemessenen IQ liegt, d. h. ungefähr 21 (!) Standardabweichungen über dem Durchschnitt. Anders ausgedrückt: Hochleistende Personen befinden sich viel weiter vom Durchschnitt entfernt als hoch intelligente Personen.

In zahlreichen Forschungsstudien fand man,

dass fast alle menschlichen Leistungen in der bisher geschilderten Weise schief verteilt sind (Murray, 2003; Simonton, im Druck; Walberg, Strykowski, Rovai & Hung, 1984). Dazu zählen so unterschiedliche Leistungen wie

- das erzielte Einkommen,
- Musikkompositionen,
- Sportrekorde,
- Patente,
- Gesetze, die bedeutende Gesetzgeber erließen oder
- Schlachten, die berühmte Generäle schlugen (Huber, 2000; Simonton, 1984).

Diese Ergebnisse verdeutlichen ganz klar, dass besonders leistungsfähige Individuen überproportional häufig Höchstleistungen erbringen. Eine Investition in diese Elite zahlt sich deshalb besonders stark aus.

2.2.5. QUANTITÄT UND QUALITÄT VON HÖCHSTLEISTUNGEN

Bei den bisherigen Betrachtungen wurden mögliche Qualitätsunterschiede bei den Höchstleistungen ausgeblendet (beispielsweise muss eine berühmte Schlacht nicht gewonnen worden sein). Es soll daher explizit angemerkt werden, dass man die angeführten Befunde nicht damit abtun kann, dass die Quantität an Höchstleistungen keineswegs für deren Qualität stünde. Tatsächlich ist bei Höchstleistenden die Qualität sehr eng korreliert mit der Quantität der Beiträge (Simonton, 1997, 1999)!

3. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Mit dem Aufkommen der Expertise- und der Innovationsforschung hat die Begabungsforschung ihr Monopol auf die Erklärung von Höchstleistungen verloren. In der Tat ist es verblüffend, wie wenig diese beiden neuen Ansätze bisher von den Erklärungsstrukturen der etablierten und traditionsreichen, aber für manche schon fast altherwürdig erscheinenden Begabungsforschung Gebrauch machten. Umgekehrt gaben Expertise- und Innovationsforschung erfrischende Impulse, von denen wir abschließend zwei herausgreifen möchten.

Ein wichtiger Umschwung betraf die relativen Gewichtungen von IQ und hochwertigen Lernprozessen in den Begabungstheorien. Nur noch ganz wenige Modelle (beispielsweise jene, die Begabung mit hoher Intelligenz gleichsetzen) räumen dem Lernen noch keinen eigenständigen Stellenwert ein. Dies hat auch entscheidende Folgen für die Förderung Begabter. Ging es bis vor kurzem noch hauptsächlich um die richtige Platzierung Begabter (Springen in die nächste Klasse, Besuch einer Begabtenklasse oder -schule), fokussiert die neue Generation an Fördermethoden viel stärker auf das individuelle Lernen Begabter (vgl. Ziegler, 2008b).

Viele der Ergebnisse der Expertise- und der Innovationsforschung können als Argumentationshilfe für eine Intensivierung der Begabtenförderung genutzt werden. In diesem Beitrag haben wir beispielhaft die Verteilungen von Höchstleistungen betrachtet. Die Belege, dass sich die Investition in die besten Köpfe lohnt, sind überwältigend. Wichtige Erkenntnisse sind unter anderem, dass

- nur wenige Personen für einen Großteil der Höchstleistungen verantwortlich sind;
- mit der Anzahl der insgesamt erbrachten Höchstleistungen die Bedeutung der leistungsfähigsten Individuen nicht sinkt, sondern steigt;
- mit der Anzahl der Personen, die Höchstleistungen erbringen, die Bedeutung der leistungsfähigsten Individuen nicht sinkt, sondern steigt;
- die Anzahl der von einem Individuum erbrachten Höchstleistungen mit deren Qualität positiv korreliert ist.

Abschließend möchten wir gerne zugeben, dass es im Rahmen dieses kurzen Beitrags nicht möglich war, einen umfassenden Überblick über Begabungs-, Expertise- und Innovationsforschung zu geben. Wir hoffen dennoch, dass anhand der exemplarisch herausgegriffenen Punkte deutlich wurde, wie unnötig wechselseitige Berührungspunkte sind. Im Gegenteil, die Chancen sollten sogar noch entschlossener zu einer fruchtbaren Kooperation genutzt werden.

4. LITERATUR

- Dai, D. Y. & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114–130.
- Dennis, W. (1954a). Bibliographies of eminent scientists. *Scientific Monthly*, 79, 180–183.
- Dennis, W. (1954b). Productivity among American psychologists. *American Psychologist*, 9, 191–194.
- Dennis, W. (1955). Variations in productivity among creative workers. *Scientific Monthly*, 80, 277–278.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Roring, W. R. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3–56.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and its impact on identification and programming. *Gifted and Talented International*, 20, 30–36.
- Heller, K. A., Perleth, Ch. & Lim, T. K. (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: Cambridge University Press.
- Huber, J. C. (2000). A statistical analysis of special cases of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 34, 203–225.
- Moles, A. (1968). *Information theory and esthetic perception*. Urbana: University of Illinois Press.
- Murray, C. (2003). *Human accomplishment: The pursuit of excellence in the arts and sciences, 800 B.C. to 1950*. New York: Harper-Collins.
- Posner, M. I. (1988). What is it to be an expert? In M. T. H. Chi, R. Glaser & M. T. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (pp. xxiv–xxxvi). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Price, D. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.
- Shavinina, L. (Ed.) (2003). *Handbook on Innovation*. London: Pergamon.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (1997). *Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks*. *Psychological Review*, 104, 66–89.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (im Druck). Gifts, talents, and their societal repercussions. In L. Shavinina (Ed.), *Handbook on Giftedness*. New York: Springer.
- Sternberg, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 3, 22–35.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Walberg, H. J., Strykowski, B. F., Rovai, E. & Hung, S. S. (1984). Exceptional performance. *Review of Educational Research*, 54, 87–112.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411–434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K. A. Heller, & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 113–138). Münster: Lit.
- Ziegler, A. (2008a). Giftedness research in the 21st century. In L. Shavinina (Ed.), *Handbook on Giftedness*. New York: Springer. Im Druck.
- Ziegler, A. (2008b). *Hochbegabung*. München: UTB. Im Druck.

PROF. DR. ALBERT ZIEGLER
 DR. ROBERT GRASSINGER
 DIPL. PSYCH. BETTINA HARDER
 Universität Ulm
 albert.ziegler@uni-ulm.de
 robert.grassinger@uni-ulm.de
 bettina.harder@uni-ulm.de

HOCHBEGABUNG UND LESERECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN (LRS)

IDENTIFIZIERUNG UND FÖRDERUNG BESONDERS BEGABTER KINDER MIT SCHWIERIGKEITEN BEIM SCHRIFTSPRACHERWERB

Die Problematik der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) wird bereits lange und intensiv in der Forschung und Praxis diskutiert. Dazu gewinnt in den letzten Jahrzehnten auch die Thematik Hochbegabung in Deutschland zunehmende Bedeutung (Ruß, 1993). Speziell in den Verbänden und Vereinen, die sich mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder mit Hochbegabung beschäftigen, fallen überdurchschnittlich viele besonders begabte Kinder mit LRS auf. Hier wird dann oft von „besonders intelligenten Legasthenikern“ oder „hochbegabten Underachievern“ gesprochen, Kindern also, die neben hohen intellektuellen Fähigkeiten zugleich besondere Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zeigen (Peer, 1996; Winner, 1998). Auch in der Literatur wird von diesen doppelt außergewöhnlichen Individuen vor allem in entsprechenden Einzelfalldarstellungen berichtet und nicht zuletzt auf berühmte Persönlichkeiten mit LRS verwiesen: z. B. Leonardo da Vinci, Agatha Christie oder Albert Einstein (Congdon, 1995; West, 1991).

In diesem Kontext wurden zunächst systematische Forschungen speziell zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung besonders begabter Kinder mit LRS realisiert (Fischer, 1999). Danach wurden empirische Untersuchungen allgemein zu Strate-

gien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung am Internationalen Centrum für Begabungsforschung der Universitäten Münster und Nijmegen durchgeführt (Fischer, 2006). Aus diesen Studien resultiert zuerst eine ressourcenorientierte Förderdiagnostik, bei der systemische Bedingungsanalysen durchgeführt werden, um die speziellen Bedingungsfaktoren von hochbegabten Kindern mit LRS zu erheben (vgl. Kap. 1). Basierend darauf erfolgen des weiteren lösungsorientierte Fördermaßnahmen, die in Form des lernstrategieorientierten LRS-Förderprogramms LEGAOPTIMA® für besonders begabte Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb verwirklicht werden (vgl. Kap. 2).

1. IDENTIFIZIERUNG BESONDERS BEGABTER KINDER MIT LRS

Im Rahmen der systematischen Bedingungsanalysen zeigen sich für besonders begabte Kinder spezielle Bedingungsfaktoren, die Schwierigkeiten im Lese-Rechtschreiblernprozess begünstigen können. Diese Faktoren sind weder mit den regulären LRS-Theorien noch mit den verbreiteten Hochbegabungstheorien hinreichend erklärbar. Somit zeigen die existierenden LRS-Fördermaßnahmen für die Zielgruppe hochbegabter Kinder häufig nicht den gewünschten Erfolg. Bei Vergleichen zwischen besonders und normal begabten Kindern mit LRS sowie besonders begabten Kindern ohne LRS zeigen hochbegabte Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ein spezielles Bedingungsgefüge in Form von Asynchronien (Terrassier, 1982). Diese Asynchronien erweisen sich als Differenzen von verschiedenen Entwicklungsbereichen innerhalb des Kindes bzw. zwischen Kind und Umwelt. Im Kontext von Hochbegabung und LRS sind diese Diskrepanzen mit deutlichen Wechselwirkungen speziell in drei Erscheinungsformen förderdiagnostisch relevant: d. h. internale Asynchronien, externe Asynchronien und Lehr-Lernstil-Asynchronien (vgl. Abb. 1):

a) Internale Asynchronien
Besonders begabte Kinder mit LRS zeigen

häufig nicht synchron verlaufende Entwicklungsprozesse und damit deutliche Diskrepanzen zwischen ihrem kognitiv-perzeptuellen, sozial-emotionalen und psychomotorischen Reifungsniveau. Dabei kann vor allem eine hohe intellektuelle Denkgeschwindigkeit bei gleichzeitig herabgesetzten schreibmotorischen Umsetzungsfähigkeiten deutliche Koordinationsschwierigkeiten beim Kind bewirken (*„Der Kopf denkt schneller als die Hand es umsetzen kann“*). Damit können speziell Auslassungsfehler hervorgerufen und der Schriftspracherwerb allgemein blockiert werden (Yewchuk, 1986; Whitmore, 1980).

b) Externale Asynchronien

Besonders begabte Kinder mit LRS weisen oftmals ein soziales Umfeld auf, das in deutlicher Diskrepanz zu ihren Entwicklungsbedürfnissen steht. Dabei können vor allem mangelndes Verständnis und unzureichende Förderung seitens der häuslichen und schulischen Umwelt Schwierigkeiten hinsichtlich des Selbstkonzepts und der Leistungsmotivation insbesondere bei Kindern mit internalen Asynchronien auslösen (*„Du bist doch so klug, warum kannst du das denn nicht?“*). Diese Überforderung in den ‚Schwächen‘ und bei gleichzeitiger Unterforderung in den ‚Stärken‘ kann den Lese-Rechtschreiblernprozess erschweren (Butler-Por, 1993; Jones, 1986).

c) Lern-Lehrstil-Asynchronien

Besonders begabte Kinder mit LRS zeigen vermehrt deutliche Diskrepanzen zwischen ihrem Lern- und Denkstil und dem schulischen Lehr- und Unterrichtsstil. Hierbei entspricht der eher verbal-akustisch orientierte Lehrstil der Lehrkräfte nur unzureichend dem eher visuell-räumlich orientierten Lernstil des Kindes (*„Gesehenes wird besser behalten als Gehörtes“*) (Sternberg, 1990; Vail, 1990). Zusätzlich kann die fehlende unterrichtliche Vermittlung effektiver logisch-struktureller Lernstrategien bei diesen Kindern schulische Lernschwierigkeiten allgemein auslösen und speziell Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bewirken (Silverman, 1993; Weill, 1987).

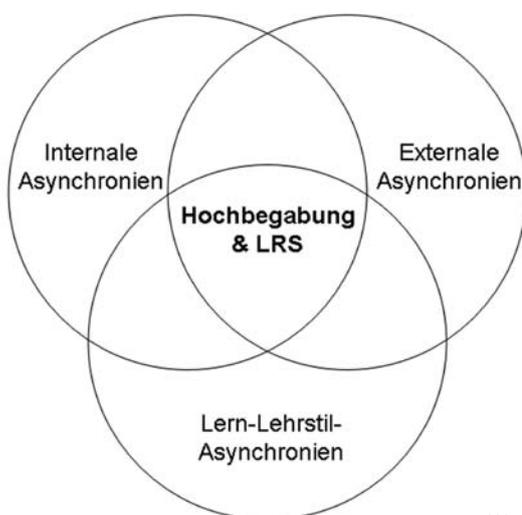


Abb. 1:
Bedingungsfaktoren besonders begabter Kinder mit LRS
(Fischer, 1999)

2. FÖRDERUNG BESONDERS BEGABTER KINDER MIT LRS

Auf Basis der speziellen Bedingungsfaktoren wurden für besonders begabte Kinder mit LRS an der Universität Münster lösungsorientierte Fördermaßnahmen entwickelt. Diese werden als Individualförderung in Form des lernstrategieorientierten LRS-Förderprogramms LEGAOPTIMA® realisiert, dessen Prinzipien als Gruppenförderung im Rahmen der Lernstrategiekurse für besonders begabte Kinder umgesetzt werden. Förderschwerpunkte bilden dabei jeweils die ressourcenorientierte Lernberatung, lernstilorientierte Lernstrategien sowie das Lerntraining nach dem Mini-Max-Prinzip (vgl. Abb. 2).

a) LEGAOPTIMA® für begabte Kinder

Bei der Individualförderung wird nach einer entsprechenden Förderdiagnostik vor allem der jeweiligen Fehlerschwerpunkte das Kind gemeinsam mit seinen Eltern in ein Lernprogramm von zehn Minuten täglich eingearbeitet, das Lernstrategieansätze und Lerntrainingsmaßnahmen beinhaltet (Weinert, 1994). Basis für die Vermittlung effektiver Lernstrategien ist einerseits die Passung zum speziellen Lern- und Denkstil des Kindes (Friedrich & Mandl, 1992) sowie andererseits die Kompatibilität zur deutschen Schriftsprachstruktur (Hasselhorn & Mähler, 1993). Die Optimierung des ressourcenorientierten Lerntrainings geschieht in durchschnittlich fünf bis sieben Sitzungen innerhalb von vier bis sechs Monaten nach dem ‚Mini-Max-Prinzip‘ (,So wenig wie möglich und nur so viel wie eben nötig‘) (Klauer, 1993; Meyer, 1984). In der letzten Sitzung wird die Wirkung des Förderprogramms unter Berücksichtigung der speziellen Bedingungsfaktoren und individuellen Fehlerschwerpunkte erfasst. Bei den über 700 Kindern, die aus dem ganzen Bundesgebiet bisher an der Individualförderung teilnahmen, zeigen sich bisher insgesamt sehr gute und auch nachhaltige Erfolge mit Verbesserungen speziell in der Rechtschreibleistung im Durchschnitt um deutlich mehr als eine Standardabweichung, was im Vor-/Nachtestvergleich einer

Fehlerreduktion um über 50 % entspricht (Fischer, 1999).

b) Lernstrategiekurse für begabte Kinder

In der Gruppenförderung werden die Prinzipien des Förderprogramms LEGAOPTIMA® einerseits außerschulisch in speziellen Lernstrategiekursen für besonders begabte Kinder mit Lernschwierigkeiten vermittelt. Letztere umfassen im Kontext einer individuellen Lernberatung neben allgemeinen Lernstrategien für die deutsche Schriftsprache auch spezielle Lerntrainings für die Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch (Friedrich & Mandl, 2006). Andererseits werden die LEGAOPTIMA®-Prinzipien bezogen auf die deutsche Schriftsprache innerschulisch in allgemeinen Lese-Rechtschreibkursen für begabte Kinder mit LRS derzeit in Grundschulen und Gymnasien verwirklicht. Insgesamt zeigt sich eine hohe Effektivität auch der Gruppenförderung bei über 350 Kindern mit signifikanten Verbesserungen vor allem in der Rechtschreibleistung im Durchschnitt um über eine Standardabweichung, was im Vor-/Nachtestvergleich einer Fehlerreduktion von etwa 50 % entspricht (Fischer, 2006). In weiteren Untersuchungen am Internationalen Centrum für Begabungsforschung der Universitäten Münster und Nijmegen wird das lernstrategieorientierte LRS-Förderprogramm genauer erforscht und im Rahmen der Lehrer/innenausbildung zu Hochbegabung und LRS sowie in der Weiterbildung etwa zum ECHA-Diplom: ‚Specialist in Gifted Education‘ in Deutschland, Österreich und der Schweiz weiter vermittelt.

LITERATUR

- Butler-Por, N. (1993). Underachieving Gifted Students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, H. A. Passow, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 649-668). Oxford.
- Congdon, P. (1995). Stress factors in gifted dyslexic children. In T. R. Miles, V. P. Varma (Eds.), Dyslexia and Stress (pp. 89-96). London.
- Fischer, C. (1999). Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbe-

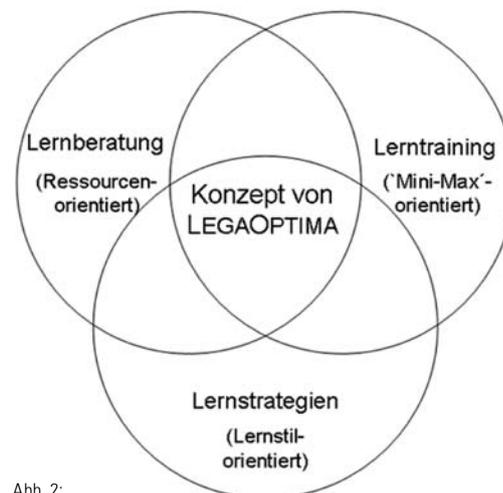


Abb. 2:
Förderschwerpunkte bei besonders begabten Kindern mit LRS (Fischer, 1999)

gabung und LRS sowie zur Förderung besonders begabter Kinder mit LRS. Münster.

- Fischer, C. (2006). Lernstrategien in der Begabtenförderung – Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Münster.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 3-54). Göttingen.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 1-23). Göttingen.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussbarkeit des Gedächtnisverhaltens von Kindern. In K. J. Klauer (Hrsg.), Kognitives Training (S. 301-318). Göttingen.
- Heller, K. A. & Mönks, F. J. & Passow, H. A. (1993). International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford.
- Jones, B. (1986). The gifted dyslexic. Annals of Dyslexia, Vol. 36, pp. 301-317.
- Klauer, K. J. (Hrsg.) (1993). Kognitives Training. Göttingen.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (1992). Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen.
- Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept von der eige-

- nen Begabung. Bern.
- Miles, T. R. & Varma, V. P. (Eds.) (1995). *Dyslexia and Stress*. London.
 - Peer, L. (1996). Hochbegabte mit Lese-Rechtsschreibschwäche. *DGHK, Labyrinth*, 50, S. 30-32.
 - Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern.
 - Ruß, H. J. (1993). *Legasthenie und Hochbegabung*. Berlin.
 - Silverman, L. K. (1993). Counseling Needs and Programs for the Gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, H. A. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 631-647). Oxford.
 - Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, pp. 366-371.
 - Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In: K. K. Urban, *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* (S. 92-97). Heidelberg.
 - Vail, P. (1990). Gifts, talents and the dyslexias. *Wellsprings, springboards, and finding Foley's rocks*. 40th Annual Conference of the Orton Dyslexia Society. *Annals of Dyslexia*, Vol 40, pp. 3-17.
 - Weill, M. P. (1987). Gifted/Learning Disabled Students, Their Potential May be Buried Treasure. *Clearing House*, Vol 60, pp. 341-343.
 - Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth, (Hrsg.) (1994), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 183-206). Bern.
 - West, T. G. (1991). In the minds eye. *Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*. Buffalo.
 - Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston.
 - Winner, E. (1998). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart.
 - Yewchuk, C. R. (1986). Identification of Gifted/Learning Disabled Children. *School Psychology International*, 7, pp. 61-68.

PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER
 Institut für Pädagogische Professionalität
 und Schulkultur (IPS)
 Pädagogische Hochschule
 Zentralschweiz – PHZ Luzern
 christian.fischer@phz.ch



TALENTE ÖSTERREICH

HERAUSRAGENDE STUDIERENDE DER UNIVERSITÄT WIEN FÖRDERN JUNGE TALENTE

Talente Österreich – ein viel versprechendes Projekt elf herausragender Studierender der Universität Wien – begleitet junge Talente bei ihrem Umstieg von der Schule an die Universität. Neben dem in Österreich einzigartigen Mentoring-Programm T² profitieren außer den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch Unternehmen durch einen stetig wachsenden Pool an herausragenden jungen Persönlichkeiten, die bereits während ihrer Ausbildung lernen, Expertise und Sozialkompetenz zu vereinen.

Während es in vielen anderen Ländern – beispielsweise in den USA – seit Jahren selbstverständlich ist, Talente schon während der Schulzeit zu entdecken und zu fördern, gibt es in Österreich erst wenige derartige Initiativen. Aus diesem Grund wurde der Verein „Talente Österreich“ gegründet. Die elf Gründungsmitglieder sind allesamt Absolventinnen und Absolventen des interdisziplinären High-Potential-Programms „Talent Circle“ der Universität Wien, vertreten insgesamt neun Studienrichtungen und zählen zu den Besten ihres Jahrgangs.

Mit der Gründung von Talente Österreich haben die elf motivierten und talentierten Studierenden einen dynamischen Prozess ins Rollen gebracht. Ziel dieses Prozesses ist es, Talentförderung bereits ab Studienbeginn an der Universität zu etablieren. „Über unser Engagement in der Talentförderung hinaus haben wir mit TÖ einen Pool von High-Potentials etabliert, der durch stetiges Wachstum zukünftig wertvolle Ressource im Arbeitsleben sowie verbindendes Element zwischen den Gründungsmitgliedern zugleich sein wird“, so Alexander Kaltenböck, Präsident von Talente Österreich.

PERSÖNLICHKEITS- ENTWICKLUNG & SOFT-SKILLS

Die jungen Talente wurden nach strengen Kriterien in einem eintägigen Assessment-Center ausgewählt, das am 19. April 2008 in Wien stattfand. Die besten Bewerber/innen wurden in das einjährige Young-Talent-Programm T² von Talente Österreich aufgenommen.



Das Team von Talente Österreich

men und nehmen im kommenden Studienjahr an verschiedenen Soft-Skills-Trainings, wie beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung, Selbst-, Konflikt- sowie Zeitmanagement teil. Darüber hinaus werden eigens konzipierte Rhetorik- und Bewerbungstrainings durchgeführt, die die Teilnehmer/innen auf die Herausforderungen im Studien- und (späteren) Berufsalltag vorbereiten sollen.

1 : 1 MENTORING

Zusätzlich zu den gemeinsamen Seminaren steht jedem Young-Talent eine eigene Mentorin/ein eigener Mentor zur Seite, die/der ihren/seinen Protegé mindestens ein Studienjahr lang unterstützt. Im Mittelpunkt steht dabei die gemeinsame Erarbeitung eines individuellen Karriereplans, der es den Nachwuchstalente ermöglichen soll, ihre besonderen Fähigkeiten und Interessen im Rahmen von Praktika, Weiterbildungen und sozialen Aktivitäten weiter zu entwickeln. Neben der individuellen Betreuung werden die jungen Talente – begleitet von ihrer Mentorin/ihrem Mentor – auch in ausgewählte Netzwerke eingeladen, um schon zu Beginn ihres Studiums eigene Kontakte aufzubauen.

WER IST BEREITS IM NETZWERK VON TALENTE ÖSTERREICH?

Natürlich benötigt eine derartige Initiative

starke Partner, die einerseits finanziell, andererseits auch mit externen Kompetenzen unterstützen. Unter der Schirmherrschaft von Dr. Johannes Hahn, Bundesminister für Wissenschaft und Forschung, kooperiert Talente Österreich im Bildungssektor derzeit mit Uniport, dem Wiener Stadtschulrat, dem Niederösterreichischen Landesschulrat und dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. Unternehmen wie z. B. die Energie AG, Boston Consulting Group, OÖ Ferngas, Siemens VAI, TPA Horvath, Bramac, Radisson SAS, Der Drink, CSC Austria und SAP Österreich fördern Talente Österreich ebenfalls. „Wir sind begeistert von dieser Initiative und unterstützen Talente Österreich nicht zuletzt deshalb, weil die Plattform den Zeitgeist und ein Motto von SAP aufgreift: ‚attracting top talents, recruiting high potentials and developing key players‘“, so Mag. Eva-Maria Auer, HR Business Partner bei SAP Österreich.

TALENTE ÖSTERREICH

www.talenteoesterreich.at 

CHRISTINE LANG

Public Relations

christine.lang@talenteoesterreich.at

BEGABUNGSDIAGNOSTIK IST NUR DER ANFANG

DAS INSTITUT FÜR BEGABUNGSDIAGNOSTIK & BEGABTENFÖRDERUNG STELLT SICH VOR



Mein Kind ist anders – mit diesen oder ähnlichen Feststellungen kommen Eltern zur Begabungsdagnostik, um möglicherweise eine Erklärung für die „Andersartigkeit“ ihres Kindes zu bekommen. Andere werden von aufmerksamen Lehrerinnen und Lehrern oder Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen geschickt, oder von Freunden empfohlen, die in einer ähnlichen Situation sind.

„Nur“ verhaltensauffällig oder vielleicht doch ADHS oder eine Teilleistungsschwäche (Dyskalkulie oder Legasthenie), die Frage nach Autismus steht im Raum, auch Erziehungsfehler? „Ich bin an der Grenze meiner Möglichkeiten, weiß nicht, wie ich mit meinem Kind umgehen soll. Ist mein Kind in der richtigen Schule?“

In diesem oder ähnlichem Sinn suchen Eltern Beratung, aber es kommen auch solche, die mehr über die speziellen Fähigkeiten ihres Kindes wissen wollen, um vom Start weg eine geeignete Ausbildung zur gesamtheitlichen Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes zu finden.

Begabungsdagnostik versucht, unter Berücksichtigung von Anamnese, des bisherigen Werdeganges des Kindes, der Beleuchtung des Umfeldes von Schule, Familie und Peergroup, Interessen und Motivation die Begabung eines Kindes festzustellen. Das Kind wird dabei beobachtet, wie es sich in der fremden Situation verhält, sich den Aufgaben stellt, ob es neugierig ist, wie es um Arbeitstempo, Motivierbarkeit, Ermüdung oder Nachfragen nach neuen Aufgaben be-

stellt ist. Eine breite Palette von Hinweisen tut sich für die Psychologin/den Psychologen auf. Die Eltern sind oft erstaunt, dass ein fremder Mensch das eigene Kind so gut einschätzen kann.

Testauswertung und Befundung bringen es an den Tag: Ein gewisser Wert ergibt: *Mein Kind ist hochbegabt*. Die Reaktionen darauf sind unterschiedlich. Bestätigung: Ich hab's immer schon gewusst, Ratlosigkeit: Was sollen wir jetzt tun? Wem darf/soll ich es sagen? Wie soll ich mein Kind fördern – zu Hause, in der Schule? Es ist zwar hochbegabt, aber ein Anstrengungsvermeider bzw. ein Underachiever – wie kann ich mein Kind unterstützen? Viele und noch mehr Fragen auf einmal, die viele Eltern belasten, weil es Eltern und keine Fachleute sind.

Oftmals suchen Eltern auch wegen ganz anderer Fragestellungen nach Hilfe. Enuresis, Ängstlichkeit, Unintegrierbarkeit in die Gruppe, Leistungsabfall, Mobbing, Schulverweigerung etc.; die Liste ist beliebig fortzusetzen mit Stress, Depression, pavor nocturnus, latente bzw. manifeste Angst, mangelndes Selbstwertgefühl. Komorbiditäten, die mit einer nicht erkannten und nicht geförderten Hochbegabung in Zusammenhang stehen können.

Klinische Psychologinnen und Psychologen müssen sich, bevor sie sich dem hochsensiblen Thema der Begabungsdagnostik und Begabtenförderung widmen, selbst mit diesem Gebiet auseinandersetzen, mit der differenzierten Entwicklung von hochbegabten Kindern. Begabungsdagnostik, von einer erfahrenen Fachfrau/einem erfahrenen Fachmann durchgeführt, gibt zunächst Anhaltspunkte für weitere Maßnahmen. Das Beratungsgespräch, das die Besprechung der Ergebnisse beinhaltet, ist für viele Kinder wie Eltern oft schon sehr entlastend. Vor allem Kinder empfinden sich nach einem langen Leidensweg zum ersten Mal wieder als „normal“.

Das Ergebnis Hochbegabung ist der Ausgangspunkt zu weiteren Interventionen in

Familie und Schule: Ist das Kind in der richtigen Schule, ist ein Schulwechsel angesagt, soll es eine Jahrgangsstufe überspringen, sind dazu die Voraussetzungen vorhanden (von Seiten der Schule, der Familie, des Kindes), wie sollen Lehrer/innen informiert werden? Oft sind Lehrer/innen mit der differenzierten Förderung eines Kindes überfordert, weil die Thematik (noch) fremd für sie ist. Oft ist für Eltern der Balanceakt zwischen Förderung und Überforderung schwierig, oft ist das Kind in eine Klassengemeinschaft nicht integrierbar, weil es auf Grund seiner anderen Denkstrukturen ungeduldig ist, zum Klassenclown und auffällig wird, weil ihm langweilig ist und es mitunter einer überforderten Lehrerin/einem überforderten Lehrer provokante Fragen stellt. Wer will dann noch fördern?

Die Psychologin/Der Psychologe ist gefordert zu vermitteln, der Lehrerin/dem Lehrer Hinweise zu geben, den Eltern Erziehungsvorschläge zu machen, das ev. schwache Selbstbewusstsein des Kindes aufzubauen etc.

Begabungsdagnostik ist nur der Anfang und darf nicht auf die Ermittlung einer Zahl (IQ) fokussiert bleiben. Sie ist der Ausgangspunkt für effiziente **Begabtenförderung**, für Beratung und Begleitung unter Einbeziehung von Umfeld und der Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten eines Kindes – über den gesamten Zeitraum Kindergarten, Schule, Universität.

Das sind die Maßstäbe, denen sich das

INSTITUT FÜR BEGABUNGSDIAGNOSTIK
& BEGABTENFÖRDERUNG
www.begabt.at
Hutweidengasse 36/14
A-1190 Wien
Tel.: +43 (0)650/4100313

verpflichtet fühlt.

UNIV. LEKT. DR. ELFRIEDE WEGRICHT
Institut für Begabungsdagnostik
& Begabtenförderung
dr.wegricht@begabt.at

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

EIN SPRACHENWETTBEWERB IN ST. PÖLTEN



Ich heiße Blanka Milrov, bin jetzt 19 Jahre alt und komme aus dem kleinen Dorf Vace novice in Sdmhren in der Tschechischen Republik. Das Gymnasium besuchte ich aber in Kyjov und deshalb konnte ich auch im Mrz 2007 an dem Wettbewerb in Sankt Pölten teilnehmen. Es war ein Fremdsprachenwettbewerb und ich stellte mich in der Kategorie „Deutsch als Fremdsprache“. Zum Schluss errang ich den 3. Platz, was für mich sehr angenehm, aber auch sehr überraschend war. Aber von Anfang an:

Eines Tages fragte mich meine Deutschlehrerin, Frau Janskov, ob ich an diesem Wettbewerb in St. Pölten teilnehmen möchte. Sie sagte, dass es dort immer eine ganz starke Konkurrenz gbe, aber dass es für mich vielleicht eine wertvolle Erfahrung wre und dass St. Pölten eine wunderschöne Stadt sei; und ich bin immer froh, wenn ich mit einigen Leuten sprechen kann, deren Muttersprache Deutsch ist.

Und so führen wir nach St. Pölten. Da gab es schon viele Leute aus verschiedenen europischen Lndern – z. B. aus Slowenien, Estland, Bulgarien, aus der Slowakei und auch ein paar Tschechen waren da. Die Organisatoren bereiteten für uns ein sehr interessantes und buntes Programm vor. Nach dem ersten Tag besuchten wir den Landtag in St. Pölten und wir besichtigten auch die Stadt. Und meine Lehrerin hatte Recht – die Stadt ist wirklich wunderschön!

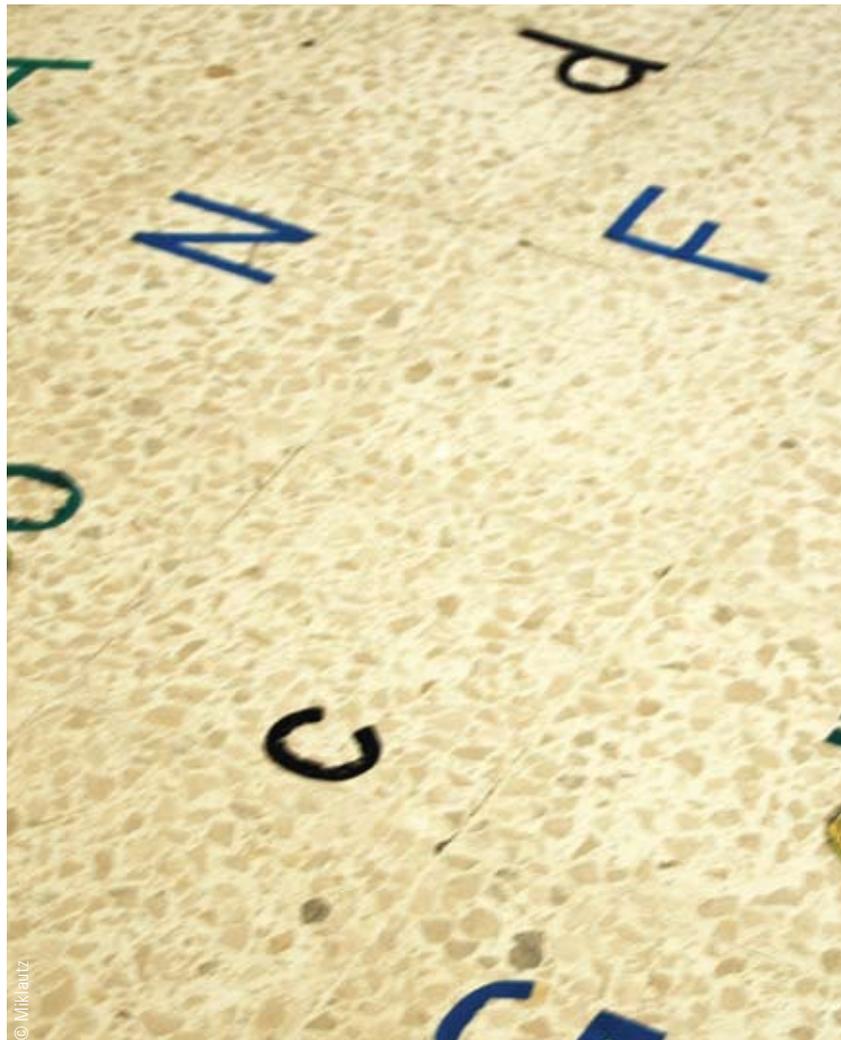
Der nchste Tag war schon der Tag des Wettbewerbs. Eine Gruppe blieb in der Schule und wetteiferte, die andere ging in die Stadt, um den Markt zu besuchen (ich war in dieser Gruppe). Es war ein schöner Tag, die Sonne schien und ich glaube, wir alle waren sehr gut gelaunt, auch wenn die Nervosit vielleicht schon ein bisschen arbeitete. Um etwa 10 Uhr kam meine Stunde. Ich sprach etwa 15 Minuten mit drei Juroren und die Nervosit, die ich davor fühlte, war ganz überflüssig. Sie waren sehr, sehr nett und sprachen mit mir nicht wie bei einem Wettbewerb, sondern ganz natürlich. Wir sprachen über mein Thema (der Herbst), über mich selbst und über die Region, aus der ich komme.

Nachmittags machten wir nach dem Programm noch eine Exkursion in die Kosmetikfirma Styx. Das war auch toll, weil ich nie zuvor einen solchen Betrieb besucht hatte. Und als ich dann noch abends meinen Namen bei der Siegerehrung hrte, war es das bestmögliche Ende meines Besuchs in St. Pölten. Ich erinnere mich sehr gerne daran, weil ich es im ersten Moment nicht glauben konnte und ich war wirklich sehr froh. Im Sommer fuhr ich dann für eine Woche nach Kreams an der Donau, was gemeinsam mit einer Digitalkamera mein Preis war.

Seit Herbst 2007 studiere ich internationale Beziehungen und europische Studien in Brünn an der Masaryk Universitt. Bei diesem Studium sind Sprachen besonders wichtig – es ist zwar vor allem Englisch, aber ich glaube, mit der Lage, die unsere Republik hat, ist Deutsch für mich sehr praktisch und nützlich. Und ich mag diese Sprache, vielleicht auch deshalb, weil es ganz anders als Tschechisch klingt und ich solche Unterschiede sehr gern mag.

BLANKA MILROV

blanka.milerova@seznam.cz



BEGABTENFÖRDERUNG FÜR ZUKÜNFTIGE LEHRER/INNEN

APPELL ZUR EINBEZIEHUNG DES THEMAS DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN DIE LEHRERBILDUNG

Der „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e. V. (ABB)“ wandte sich im Zuge der geplanten und teilweise, d. h. in einigen Bundesländern, schon erfolgten Reformvorhaben in der Lehrer/innenbildung an deutschen Universitäten und Hochschulen im März 2008 mit folgendem Beitrag an Einrichtungen der Lehrer/innenbildung an deutschen Universitäten und Hochschulen, Einrichtungen der Lehrer/innenausbildung, -fortbildung und -weiterbildung in den Ländern sowie an die Kultusministerien der Länder in Deutschland:

„Der „Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e. V.“ ist eine 1991 gegründete Vereinigung von Wissenschaftlern, die Forschungen zur Begabungserkennung und -förderung im Vorschulalter und Schulalter durchführen, von in der Praxis tätigen Pädagoginnen/Pädagogen, die aktiv am Prozess der Begabungsförderung beteiligt sind, sowie von Vertreterinnen/Vertretern der Kultusministerien und Schulverwaltungen, die Begabungsförderung und Begabungsforschung unterstützen.

Anliegen des Vereins sind die Verstärkung der wissenschaftlichen Kommunikation und Kooperation zur Begabungsforschung und -förderung, die Verbreitung und Begründung des Gedankens der Begabungsförderung als pädagogisches und psychologisches Grundanliegen sowie den Transfer von Erkenntnissen in die Praxis zu fördern und ihre Umsetzung zu forcieren. Diesen Anliegen verpflichtet, stellten Mitglieder des Arbeitskreises bei den Reformbestrebungen in der Lehrerbildung an den lehrerbildenden Einrichtungen der Universitäten und Hochschulen fest, dass oben genannte Grundgedanken zur Begabungserkennung und -förderung in den konzipierten Curricula der Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie) sowie in den Fachdidaktiken sowohl des Bachelor- als auch Masterstudiums zu wenig Berücksichtigung finden.

Dieser Analyse entsprechend wurde deshalb auf der Mitgliederversammlung des „Arbeitskreises Begabungsforschung und Begabungsförderung e. V.“ am 29.09.2007 der Beschluss gefasst, einen dringenden Appell an die Kultusminister der Länder, an die lehrerbildenden Einrichtungen der Universitäten und Hochschulen sowie an die Einrichtungen der Lehrerausbildung, -fortbildung und -weiterbildung in den Ländern zu richten, dass das Thema Hochbegabungsförderung in der Lehrerbildung als verbindlicher Inhalt in den Kerncurricula der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken festgeschrieben wird.

Für die Bildungswissenschaften lassen sich auf der Grundlage der bildungswissenschaftlichen Standards der KMK¹ für die einzelnen Kompetenzbereiche, die in der Lehrerbildung Ausbildungsgegenstand sind, spezifische Lerninhalte zur Hochbegabungserkennung und -förderung fixieren und operationalisieren.

FÜR KOMPETENZBEREICH 1: UNTERRICHTEN

Lehrerinnen und Lehrer kennen unterschiedliche Unterrichtsmetho-

den und Aufgabenformen und wissen, wie diese anforderungs- und situationsgerecht eingesetzt werden können. Sie berücksichtigen die Heterogenität in den Lerngruppen durch Maßnahmen innerer Differenzierung, die sowohl auf Schülerinnen und Schüler mit Hochbegabung, normal begabte Schülerinnen und Schüler als auch auf solche mit Lernschwierigkeiten ausgerichtet sein können.

FÜR KOMPETENZBEREICH 2: LERNMOTIVATION

Lehrerinnen und Lehrer kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. Das für Hochbegabte spezifische lerngegenstandsbezogene Erkenntnis- und Erlebnismotiv ist bei der Unterrichtsgestaltung in Sonderheit zu berücksichtigen. Didaktisch-methodische Möglichkeiten der Förderung primärer Motivation sind bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung zu nutzen.

FÜR KOMPETENZBEREICH 3: SELBSTBESTIMMTES LERNEN UND ARBEITEN

Lehrerinnen und Lehrer kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken sowie selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen und Arbeiten fördern. In ihren Lehrkonzeptionen sollte diesbezüglich ein spezifischer Anteil für Hochbegabte bei der Unterrichtsgestaltung (Tutorentätigkeit, kooperatives Lernen, individuelle Schülerbeiträge) vorgesehen sein. Dazu sollten in der Lehrerbildung Wissen vermittelt und in Praktika erste Anwendungen durch Arbeit in Projekten ermöglicht werden.

FÜR KOMPETENZBEREICH 4: ERZIEHUNG UND INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG

Lehrerinnen und Lehrer kennen pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und der Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen. Sie kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen. Auch Begabte können benachteiligt sein, wenn ihre Begabung nicht erkannt wird und ihr Erkenntnisbedürfnis nicht genügend im Unterricht stimuliert worden ist. Dann kann Lernunlust aufkommen und Leistungsversagen auftreten. Die Individualität der begabten Schülerinnen und Schüler ist akzentuiert zu berücksichtigen und zu fördern. Bei Bewertungen sollten individuelle Bezugsnormen stärker Beachtung finden.

FÜR KOMPETENZBEREICH 7: DIAGNOSTIZIEREN VON LERNVORAUSSETZUNGEN UND LERNPROZESSEN UND GEZIELTE BERATUNG

Lehrerinnen und Lehrer wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht

¹ Kultusministerkonferenz

berücksichtigt werden. Sie kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabungen, Lern- und Arbeitsstörungen, kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik und Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Zusammen mit Schulpsychologen erkennen sie Hochbegabungen, beraten und fördern durch Akzelerations- und Enrichmentmaßnahmen. Diese Grundkenntnisse zur pädagogischen Diagnostik und Förderung von Hochbegabten gilt es im Studium anzueignen.

FÜR KOMPETENZBEREICH 9: BILDUNGSPOLITISCHE UND RECHTLICHE GRUNDLAGEN

Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufes bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung. Sie kennen die in Schulgesetzen verankerten Möglichkeiten der Begabungsförderung und wenden sie in der Praxis an. Diese wären die Möglichkeit der frühen Einschulung, des Überspringens von Klassen, Teilunterricht in höheren Klassen, der Besuch profilierter (Spezial-) Schulen und Klassen bzw. Sonderschulen, die teilweise Freistellung vom Schulunterricht sowie die vielfältigen Möglichkeiten innerer und äußerer Differenzierung, wie Binnendifferenzierung, Besuch von Arbeitsgemeinschaften und Pluskursen, Teilnahme an Wettbewerben, Schülerakademien, Studientagen an Universitäten, Frühstudium („Schüler/innen an die Uni“).

FÜR KOMPETENZBEREICH 10: BERUF ALS STÄNDIGE LERNAUFGABE

Lehrerinnen und Lehrer reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit begabten Schülerinnen

und Schülern und können hieraus Konsequenzen für Förderung ableiten. Sie nutzen die Ergebnisse der Hochbegabungsforschung für die eigene Tätigkeit und nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr. Sie nutzen formelle und informelle, individuelle und kooperative Weiterbildungsangebote auch zu Fragen der Hochbegabtenerkennung und -förderung.

ZU KOMPETENZBEREICH 11: PLANUNG UND UMSETZUNG SCHULISCHER PROJEKTE UND VORHABEN

Lehrerinnen und Lehrer werden in der Ausbildung befähigt, Projekte zur Begabungsförderung zu konzipieren und durchzuführen und Verfahren und Instrumente der internen Evaluation zur Begabungsförderung im Unterricht zu nutzen.

Die aufgeführten Inhalte sollten Berücksichtigung finden sowohl in den Kerncurricula der Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktika.

Bei Akkreditierungen von Studiengängen für die Lehrerbildung sollte das Thema Hochbegabung als ein verpflichtender Inhalt in der Lehrerbildung vorausgesetzt werden, und zwar sowohl in den Bachelor- als auch in den Masterstudiengängen.“

DR. HARALD WAGNER

1. Vorsitzender des ABB

Bildung und Begabung e.V.

wagner@bildung-und-begabung.de



Foto: Schmirf

STAY WITH ME!

ERKENNEN UND BETREUEN VON BESONDEREN BEGABUNGEN IN ÖSTERREICH

Nach einer intensiven Vorbereitungszeit von mehr als einem Jahr war es im Jänner 2008 endlich so weit: ein **Talente-Kompetenzzentrum in Oberösterreich** war geboren!

Aktivitäten zur Förderung von Begabungen gibt es in Oberösterreich schon lange. Was bisher allerdings noch fehlte, war eine Organisationsstruktur, die die verschiedensten Bereiche der Förderung und Betreuung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen koordinierte.

Das Angebot an Werkstätten, Kursen und Akademien, organisiert unter Mithilfe des Vereins „Stiftung Talente“, war zwar sehr groß, aber für Eltern und Kinder nicht immer durchschaubar, die Zuständigkeiten waren für Außenstehende nicht immer klar. Es war also manchmal eine Frage des Zufalls, ob man an die „richtige“ Adresse kam, wenn man Beratung oder Förderprogramme in Anspruch nehmen wollte. Und immer wieder einmal stellte es sich heraus, dass eine adäquate Förderung an einem scheinbar zu mühevollen Zugang scheiterte.

Diesen Umstand zu beheben war daher ein besonderes Anliegen nicht nur von Pädagoginnen/Pädagogen, Eltern und besonders Begabten, sondern vor allem des Präsidenten des LSR Oberösterreich. Nach dem Motto „Alle an einen Tisch“ versammelte Fritz Enzenhofer Interessensvertreter zu einer Beratung darüber, wie eine transparente, effektive Organisationsstruktur aufgebaut werden könnte.

Die Vorgaben waren klar: **Das begabte Kind steht im Zentrum des Interesses, die Struktur richtet sich nach dessen Bedürfnissen und nicht umgekehrt, der Zugang zu**

umfassender Begleitung muss barrierefrei sein und Schule/Schulbehörde und Wirtschaft arbeiten zusammen.

Das brauchte also einerseits einen Träger auf behördlicher Ebene – den LSR für OÖ –, andererseits einen auf wirtschaftlich-finanzieller Ebene, der sich im Verein „Stiftung Talente“ (bestehend aus Sponsoren der Wirtschaftskammer OÖ, der Industriellenvereinigung, dem Land Oberösterreich und privaten Sponsoren) fand.

Expertinnen und Experten, die die vorge-sehene Organisation zum Leben erwecken könnten, gab es in OÖ bereits: speziell ausgebildete, erfahrene Begabtenförderer, Psychologinnen/Psychologen für eine kompetente Diagnose und Expertinnen/Experten für den Aufbau eines Kompetenzzentrums.

Mit der Aufgabe, nun daraus ein geeignetes Team zu bilden, in dem Synergien geschaffen werden konnten, wurden Frau



Foto: Mikléditz

Dr. Agnes Lang, Leiterin der Schulpsychologie und Geschäftsführerin des Vereins „Stiftung Talente“ und Herr Wolfgang Lanzinger, einer der Leiter des Lesekompetenz-zentrums „Buchzeit“, betraut.

So ergab sich ein Kompetenzen-Team aus Begabtenförderern jedes Schultyps und speziell für die Diagnose und fallweise Beratung angestellten Psychologinnen und Psychologen. Dies war notwendig, wenn man nach dem **Prinzip eines Betreuungsweges** arbeiten wollte: Nicht einzelne, punktuelle Förderung sollte angeboten werden, sondern eine Begleitung von der Diagnose bis zum Ende der Schulzeit. Das heißt, dass erst eine flächendeckende Erkennung von besonders begabten Kindern die Voraussetzung dafür schaffen kann, dass sie sowohl in der Schule als Begabte erkannt und gefördert werden als auch außerschulische Förderprogramme in Anspruch nehmen können.

Durch die Aktion „**Innovatives Oberösterreich 2010**“, die schon 2006 gestartet wurde, sind Pädagoginnen und Pädagogen aufgerufen, Kinder der 3. Klassen Volksschule zu nominieren, bei denen der „Verdacht“ besteht, sie könnten außerordentlich begabt sein. Diese Kinder können sich mit Einverständnis der Eltern einer psychologischen Diagnose über das Ausmaß der Begabung unterziehen. Ist nun eine besonders hohe Begabung festgestellt, wird das Kind in den „Betreuungsweg“ aufgenommen.

Dies bedeutet, dass sich ab nun Lehrer/innen, Direktorinnen/Direktoren, Begabtenförderer und Psychologinnen/Psychologen darum bemühen, dass dem Kind eine **angemessene, kontinuierliche Förderung** zukommt. Bei Schulübertritten wird darauf geachtet, dass die Informationen weiter geleitet werden, bei einem eventuell notwendigen Überspringen von Schulstufen werden alle Betroffenen gemeinsam mit der Schulpsychologie zu einer Konferenz zusammen gerufen, um die Situation zu beraten. Die Fördermaßnahmen im Laufe der Schulzeit werden dokumentiert. Es wird sicher gestellt, dass die Begabten über Förderprogramme

informiert werden und – last but not least – auch eine möglichst transparente Aufnahme in die Förderangebote gewährleistet ist.

Durch die jährlich stattfindende Aktion „Innovatives Oberösterreich 2010“ können die meisten besonders Begabten erkannt werden. Tatsache ist jedoch, dass dieses Erkennen nicht immer leicht ist. Es gibt Begabte, die ihre Begabungen nicht in schulische hohe Leistung umsetzen können, es gibt aber auch solche, die ihre außerordentlichen Talente in der Gruppe verbergen. Daher ist es von größter Bedeutung, dass auch Pädagoginnen und Pädagogen entsprechend ausgebildet und beraten werden, um ihnen die Erkennung zu erleichtern.

Auch das sieht das Talente-Kompetenzzentrum als seine Aufgabe. In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule OÖ wird Lehrerinnen und Lehrern das Rüstzeug für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt: durch entsprechende Lehrgänge, durch Fortbildungsangebote und durch pädagogische Beratung an den Kompetenzstellen bzw. durch Bezirksexpertinnen und -experten.

Ein oft geäußelter Wunsch in Oberösterreich bestand aber schon immer auch darin, eine nicht allzu zentralistische Organisationsstruktur zu schaffen, die wiederum einen Zugang zu Förderangeboten erschweren würde. Daher wurden auch Außenstellen des Talente-Kompetenz-zentrums eingerichtet, eine in Wels und eine in Gmunden.

Aber auch die Kursangebote sollten möglichst gleichmäßig über die einzelnen Bezirke verteilt sein. Besonders jüngeren Kindern ist ein weiter Weg schlecht zumutbar, Eltern für den „Transport“ sind nicht immer abkömmlich und auch den Anbietern von Förderkursen ist es nicht immer möglich, ein Angebot im Zentralraum zu erstellen. Aus diesem Grund gibt es Bezirksexpertinnen und -experten, die vor Ort arbeiten und auch die jeweilige Situation ausreichend beurteilen können.

Diese enge Vernetzung zwischen Kompetenzzentrum und Bezirksexpertinnen und -experten zeigt sich auch im Förderprogramm: einen klaren Überblick über die Angebote für besonders Begabte bietet in Zukunft ein Semesterprogramm, das sowohl die Aktivitäten auf Bezirksebene als auch auf zentraler Ebene ausweist.

Als besonders weitsichtige Aktion des LSR für OÖ kann man die Tatsache betrachten, dass es sogar eine spezielle Lokalität für Förderangebote gibt: die **Talente-Akademie in Schloss Traunsee**. Für Gruppen bis zu 15 besonders Begabten besteht dort die Möglichkeit, schultypen- und schulstufenübergreifend an mehrtägigen Veranstaltungen zur Begabtenförderung teilzunehmen. Das außergewöhnliche Ambiente eines Schlosses und die Infrastruktur einer Schule lassen den Eindruck eines Campus entstehen, was die Angebote für Kinder und Jugendliche besonders reizvoll macht.

Noch steckt das Talente-Kompetenzzentrum in den Kinderschuhen. Einiges muss überdacht, anderes neu hinzugenommen werden. Einiges müssen wir noch lernen, anderes wollen wir noch optimieren. Aber es sind ganz besondere Schuhe, in denen wir vom Talente-Kompetenzzentrum Oberösterreich stecken – und wir hoffen, dass uns diese Schuhe noch weit tragen werden!

MAG. ULRIKE KEMPTER
Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb)
LSR für OÖ
ulrike.kempter@begabtenzentrum.at

„NON SCHOLAE, SED UNIVERSITATI DISCIMUS!“

MEINE ERFAHRUNGEN MIT DEM PROGRAMM „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS“



Hallo, mein Name ist Magdalena, ich bin 18 Jahre alt und ich habe seit zweieinhalb Jahren am Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilgenommen. Ich habe im Schuljahr 2007/08 die 8. Klasse einer AHS besucht und im Juni maturiert, fast zeitgleich mit der Absolvierung des 1. Studienabschnitts für Rechtswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Obwohl die Schule für mich nie eine allzu große Herausforderung darstellte und ich, selbst wenn mir von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern jahrelang kontinuierlich akute „Streberitis“ nachgesagt wurde, nie wirklich für eine Prüfung lernen musste, ist es mir lange Zeit nicht in den Sinn gekommen, dies als etwas Außergewöhnliches zu betrachten oder mich selbst als (hoch-)begabt zu bezeichnen.

Erst, als ich mich auch in der Oberstufe im Unterricht unterfordert fühlte – „Nein, Lena, ich weiß, dass du es weißt, die anderen sollen ruhig auch einmal ein bisschen nachdenken...“ war ein Standardsatz, den ich von meinen Lehrerinnen und Lehrern zu hören bekam – und immer öfter mit dem Gefühl nach Hause kam, nichts wirklich Neues in der Schule gelernt zu haben, sah meine Mutter endgültig Handlungsbedarf gegeben.

Auf der Suche nach Begabungsförderungsprogrammen wurde ich von einer Lehrerin auf „Schüler/innen an die Unis“ aufmerksam

gemacht. Da ich bereits wusste, dass ich später ohnehin Rechtswissenschaften mit Schwerpunkt Völkerrecht studieren wollte, schien mir dieses Programm die ideale Wahl für mich zu sein. Bezüglich der formalen Schritte zur Aufnahme in dieses Programm wurde ich von Frau Mag. Dr. Helene Rucker, Landeskoordinatorin für Begabten- und Begabungsförderung in der Steiermark, kräftig unterstützt (Anfragen unter helene.rucker@phst.at).

Nach einigen anfänglichen Schwierigkeiten und leichten Anflügen von Zweifel und Panik – „Werde ich das überhaupt alles schaffen?“ – begann ich mich auch recht bald auf der Uni zurechtzufinden, mich in meinem „Zweitjob“ wohl zu fühlen und schließlich sogar Spaß daran zu haben; erst recht, nachdem ich die ersten Prüfungen mit Leichtigkeit bestanden hatte. Und wenn auch einmal etwas nicht so klar ist – einfach einen Studienkollegen fragen, denn Studenten sind in der Regel äußerst hilfsbereit, zumal sie sich anfangs alle mit den gleichen Orientierungsschwierigkeiten konfrontiert sehen. Das mit der grundsätzlichen Nettigkeit und Hilfsbereitschaft gilt übrigens auch für die Uni-Professorinnen und -Professoren.

Die Frage, die ich im Zusammenhang mit meinem Studium wahrscheinlich am häufigsten gestellt bekomme, ist, ob ich mit dieser „Doppelbelastung“ überhaupt noch so etwas wie Freizeit hätte, was mich ehrlich gesagt immer etwas irritiert. Denn immerhin fragt ja auch kaum jemand eine weniger gute Schülerin/einen weniger guten Schüler, die/der in der Zeit, die ich auf der Uni verbringe, mit Lernen für die Schule beschäftigt ist, ob sie/er auch noch Zeit für anderes hat.

Denn obwohl durchaus ein gewisser Zeitaufwand mit einem schulbegleitenden Studium verbunden ist, vor allem wenn man wie ich nicht direkt in der Universitätsstadt wohnt, hält sich die zeitliche Belastung meiner Erfahrung nach dennoch in Grenzen, zumal man auch zwei Tage die Woche von der Schule freigestellt werden kann, um Vorlesungen zu besuchen. Darüber hinaus ist auch der Lernaufwand für die Uni in der Regel nicht viel höher als der für die Schule, ausgenommen natürlich vor (größeren) Prüfungen. Doch selbst das ist nichts, was mit gutem Time-Management nicht zu bewältigen wäre. Und immerhin nehme ich gerade deshalb an diesem Programm teil, weil ich endlich akademisch gefordert sein will. Jedenfalls habe ich durch meine Teilnahme an diesem Programm nicht an massivem Freizeitverlust zu leiden.

Meiner Erfahrung nach zahlt sich die Teilnahme an „Schüler/innen an die Uni“ jedenfalls aus, da einem das Studium nicht nur neue, ungeahnte Perspektiven und Herausforderungen sowie einen Vorgeschmack auf das Leben als Vollzeit-Student bietet, sondern man auch einen gewissen Abstand zum schulischen Alltag und zu nervigen, weil neidischen Mitschülerinnen und -schülern bekommt.

Ein weiterer Vorteil ist auch, dass es eine ungeheure Zeitersparnis für das spätere Studium darstellt, egal ob man bei derselben Studienrichtung bleibt oder das Fach wechselt, weil sich im Zuge der Teilnahme am Programm herausstellt, dass das gewählte Studium doch nicht das Richtige für einen ist.

Kurz gesagt, ich würde die Teilnahme am Programm „Schüler/innen an die Unis“ unbedingt weiterempfehlen, selbst wenn das Uni-Leben anfangs ungewohnt und vielleicht manchmal auch leicht beängstigend auf einen wirken kann – einfach Augen zu und durch, es zahlt sich, wie gesagt, auf jeden Fall aus.

MAGDALENA HAHN
brigitte.hahn@tele2.at

STIFTUNG ZENTRUM FÜR KREATIVES LERNEN

AUFNAHME, FÜRSORGE UND UNTERRICHT FÜR HOCHBEGABTE KINDER

VORGESCHICHTE

Im Jahr 2000 starteten zwei ECHA-Absolventen in Someren eine kleine Überbrückungseinrichtung für hochbegabte Schulabbrecher/innen. Ihr Konzept: Arbeiten und Lernen mit Kindern auf der Grundlage ihres Entwicklungs- und Bildungsstandes. Der Auftrag, dem sich die Absolventen widmen wollten, lautete, hochbegabten Kindern, die aus dem regulären Schulbetrieb ausgestiegen sind, einen Freiraum zu schaffen. Konzept und Auftrag führten bereits nach einem Jahr zur Gründung der Stiftung „Centrum voor creatief leren“ (CCL). Fünfzig aufgenommene Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 21 Jahren werden hier gefördert.

2001 erfolgte der Umzug in ein ehemaliges Kloster zu Sterksel, das sich in jeder Hinsicht dafür eignet, den Kindern eine geschützte Umgebung zu bieten, in der sie Ruhe finden und Bewegungsraum haben. In den darauf folgenden Jahren arbeitete in dieser Lerngemeinschaft eine zunehmend engere Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an ihrer Professionalisierung. Das Jahr 2008 steht für das Zentrum im Zeichen der Zusammenarbeit mit anderen in der Fürsorge und im Schulwesen tätigen Organisationen. Zurzeit gibt es 50 Mitarbeiter/innen (insbesondere Teilzeitkräfte) und 50 Kinder (die Hälfte von ihnen in Teilzeit).

DIE KINDER

Zielgruppe des Zentrums sind Kinder, denen im normalen Fürsorge- und Schulbetrieb kaum geholfen werden kann. Es geht dabei um (hoch-)begabte Kinder und Jugendliche (zwischen 6 und 21 Jahren),

deren asynchrone Entwicklung ein hohes Maß an Verletzbarkeit mit sich bringt. Die im CCL untergebrachten Kinder zeigen u. a. folgende Auffälligkeiten:

- ein intensiveres Verarbeiten von Erfahrungen
- ein starkes Bedürfnis nach Autonomie und Selbstdarstellung
- ein gestörtes Vertrauensverhältnis zu ihrer nächsten Umgebung sowie bisweilen eine fehlende Beziehung zur eigenen Identität
- ein negatives Selbstbild
- Scheitern im normalen Bildungsangebot

Allen Kindern kann mindestens eine der folgenden Funktionsstörungen zugeordnet werden:

- Autismus und Autismus-nahe Verhaltensstörungen
 - Asperger-Syndrom
 - PDD-NOS (pervasive development disorder, not otherwise specified)
 - NLD (non-verbal learning disorder)
- ADHD (attention-deficit hyperactivity disorder)
- ODD (oppositional defiant disorder)
- Leseschwäche
- Rechenschwäche
- Rechtschreibschwäche

DIE PHILOSOPHIE

Die Kategorisierungen und Personalakte des jeweiligen Kindes werden unmittelbar nach seiner Aufnahme zur Seite gelegt und vom ersten Tag an ist der Kontakt zu ihm darauf abgestimmt, seine Persönlich-

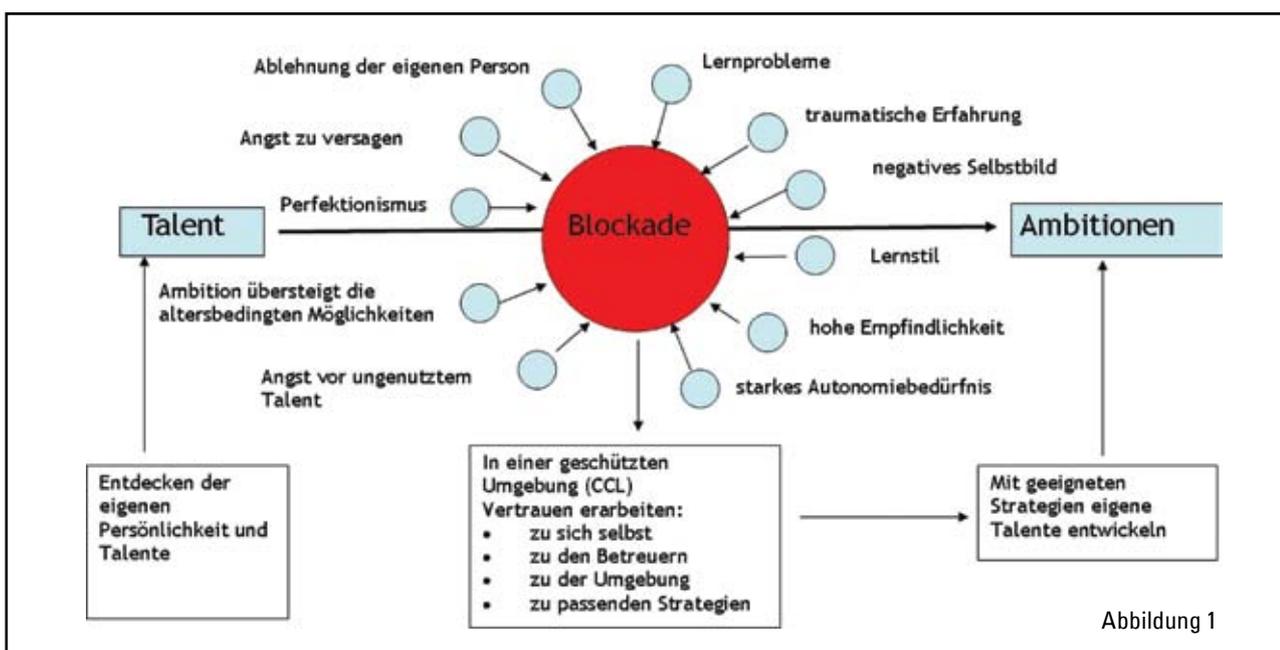


Abbildung 1

keit herauszufinden. Sie oder er wird nicht in irgendeine Schublade gesteckt, sondern als Mensch betrachtet, mit dem zu leben, zu arbeiten und zu lernen es sich lohnt.

Die Gleichstellung in einer Beziehung gewährleistet die Schaffung von Vertrauen zwischen Schülerinnen/Schülern und Betreuerinnen/Betreuern. Dieses Vertrauensverhältnis ist Voraussetzung für die Motivation einer Schülerin/eines Schülers, in eigener Regie ihre/seine Entwicklung zu gestalten und die eigene Identität wieder zu entdecken.

In der CCL-Umgebung erfährt das Kind, dass es legitim ist, anders zu sein und es trifft andere Kinder, die es sich zum Vorbild nehmen kann. Die Distanzierung von der Gesellschaft und der eigenen Persönlichkeit wird auf ein verständliches Maß verringert.

Abbildung 1 zeigt, welche Phasen die Kinder im CCL durchlaufen, angefangen beim Entdecken ihrer Talente bis hin zum Benennen ihrer Ambitionen. Das Fernziel gilt währenddessen den Ambitionen, mögen diese noch so in den Hintergrund gerückt sein. Mit dem betreffenden Kind werden die ersten

Schritte auf den Weg dorthin erarbeitet. Auf diese Weise lernt es, sein Leben in den Griff zu bekommen.

ZWEI SÄULEN, DREI PHASEN

Die Arbeit des Zentrums für kreatives Lernen stützt sich auf zwei Säulen: *Fürsorge und Lernen*.

Die *Fürsorgesäule* ist für (hoch-)begabte Kinder vorgesehen, die oft nach langem Suchen und nach einem Leidensweg aufgenommen werden. Die Fürsorgeaktivitäten konzentrieren sich auf die Selbstfindung und die Wiedergewinnung der Lernmotivation (*Erholungsphase*). In dieser Phase geht es insbesondere um experimentelles Lernen, das Sammeln von Erfahrungen auf unterschiedlichen Gebieten sowie um das Experimentieren mit den Freiräumen in der vom Zentrum gebotenen sicheren Umgebung mit dem Ziel, die Talente und Ambitionen des Kindes heraus zu finden.

Die *Entwicklungsphase* erstreckt sich auf den Übergang von Fürsorge hin zum Lernen. Hier geht es um die Wiederherstellung der

Zusammenarbeit mit der Umgebung ohne Verlust der Individualität und des Wertes der eigenen Lösungen und/oder um das Erlernen, sich auf eine solche Zusammenarbeit einzulassen (*Fürsorgesäule*). In dieser Phase werden dem Kind Lernmodelle angeboten, anhand derer es herausfinden kann, wie es lernt und auf welche Weise es das eigene Lernen gestalten und seine Ambitionen erreichen kann (*Lernsäule*).

In der *Wiedereingliederungsphase* richtet sich der Blick des (hoch-)begabten Kindes im Zuge des Lernprozesses auf die persönliche Entwicklung, das Erringen eines eigenen Platzes in dieser Welt sowie auf das Arbeiten an der eigenen Zukunft. Das Kind steigt in Lernprogramme ein, die eine Rückkehr in den regulären Schulbetrieb oder in die Arbeitswelt ermöglichen.

ENTWICKLUNGSPLAN/KOLLEGIUM

Die/der an ihrer/seiner eigenen Entwicklung interessierte Schüler/in wird von einer/einem persönlichen Betreuer/in unterstützt. Letztere/r begleitet und lenkt den Werdegang des Kindes. Sie erstellen zusammen einen Entwicklungsplan. In diesem Plan ist ein Kreis von Fachkräften vorgesehen, den das Kind bei der Suche nach seinen Talenten und Ambitionen braucht: Lehrer/innen für die Bereiche Musik, Theater, Kunst, Technik usw. Praktische Unterstützung wird von entsprechend qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geleistet. Ein/e Verhaltensforscher/in trägt die Endverantwortung für die Durchführung des gesamten Plans, oft unter Hinzuziehung einer Heilpädagogin/eines Heilpädagogen (siehe Abbildung 2).

EIN TAG IM ZENTRUM

Je nach ihrer Reisezeit (15 Minuten bis zu 3 Stunden) treffen die Schüler/innen ab 9.00 Uhr ein. Einige Schüler/innen (5–8) übernachten im Zentrum, weil sie aus zu großer Entfernung anreisen müssten. Zunächst steht eine halbe Stunde zur Verfügung, um sich über Aktuelles auszutauschen. Danach beginnt jede

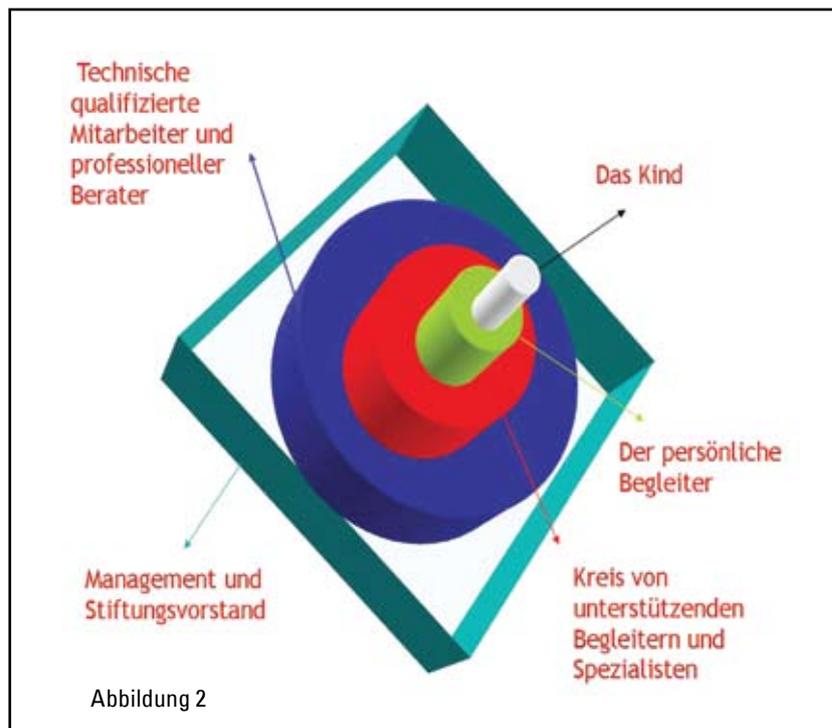


Abbildung 2

Schülerin/jeder Schüler mit den von ihr/ihm selbst ausgewählten Aktivitäten. Zu festen Zeiten (10.30/12.15/14.30 Uhr) sind Essenspausen eingeplant. Das Programm wird für jede Schülerin/jeden Schüler individuell gestaltet. Schüler/innen mit gemeinsamen Interessen arbeiten in Gruppen.

Feste Termine während der Woche sind:

- Jeden Tag Sport (Teilnahme nach Wahl)
- Nach Stundenplan eingeteilte Lehrer/innen für die Fächer Japanisch, Englisch, Niederländisch, Mathematik, Physik, Geschichte, Erdkunde, Technik und Biologie
- Workshops zu festen Terminen: Percussion, Malen, Theater, Sport, Drama

Andere Angebote während der Woche:

- Kinder vereinbaren (gegebenenfalls mit Hilfe) Termine mit Fachleuten für Unterricht in Studioteknik, Klavierunterricht, zum Lernen, zur Hausaufgabenbegleitung, für individuelle Präsentationstechniken.
- Aktivitäten, die angeboten werden: einen Film ansehen mit anschließender Besprechung, einen Film machen, Discovery-Gruppe, National Geographic-Gruppe,

Storytable, Buchbesprechung, Theater, Sport, Survival- und Waldaktivitäten

- Selbst ausgesuchte Aktivitäten: z. B. Live Action Role Playing (LARP), Bildhauerei, Kleidung entwerfen und herstellen, Malen und Zeichnen, Singen, Boardgames, Zimmern/Basteln, Spielen, Computerspiele, Programmieren, andere Computeraktivitäten

Um 15.15 verlassen die Schüler/innen das Zentrum mit dem Regionalbus, Taxi, Fahrrad oder sie werden von ihren Eltern abgeholt.

FINANZIERUNG

Jedes Kind verfügt über ein auf seine Person zugeschnittenes Budget nach dem so genannten AWBZ, dem Allgemeinen Gesetz über besondere Krankheitskosten. Zudem wird für Bücher, Unterrichtsmaterial u. ä. ein Beitrag der Eltern erbeten. Sponsoring erfolgt vornehmlich durch Geld- und Mobilitätspenden. Neben der bestehenden an das Kind gebundenen Finanzierung verhandelt das CCL zurzeit mit der Provinz über eine strukturelle Finanzierung.

ZUSAMMENARBEIT

CCL verhandelt mit einer regionalen Fürsorgeeinrichtung über eine Zusammenarbeit mit dem Ziel, zu einer einwandfreien Aufnahme von Schülerinnen und Schülern zu kommen. Auch finden Verhandlungen mit der ersten, speziell für Hochbegabte in Venlo gegründeten Schule (Leonardoschool) statt. Diese zielen ebenfalls auf eine enge Zusammenarbeit ab.

Als Fürsorgeeinrichtung ist das CCL in den Niederlanden – und womöglich in Europa – die einzige Einrichtung dieser Art, die erfolgreich mit hochbegabten Kindern arbeitet.

ZENTRUM FÜR KREATIVES LERNEN

Wolfsveld 30

5712 HG Someren (NL)

 <http://www.creatiefleren.nl>

ALBERT KAPUT

„Specialist in gifted education“

Berater und Lehrer im

„Zentrum für kreatives Lernen“

albert.kaput@planet.nl

DIAGNOSE UND SCHULALLTAG

BEGABTENFÖRDERUNG AM LEONARDO DA VINCI GYMNASIUM

DIE SCHULE

Das Leonardo da Vinci Gymnasium (LdVG) in Neckargemünd (Baden-Württemberg) wurde ab 2002 als Ganztagschule mit Internat entwickelt. Die Erfahrungen seit der Unterrichtsaufnahme 2004 konnten in eine ständige Feinjustierung des pädagogischen Konzeptes eingebracht werden und finden ihren Niederschlag in einem breiten Angebot an Enrichments, freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und im Unterrichtsalltag. Eltern, Schüler/innen, Architektinnen/Architekten, Lehrkräfte, Psychologinnen/Psychologen und pädagogische Betreuer/innen wirkten bei dieser Gestaltung mit.

QUALITÄT BRAUCHT EINE GRUNDLAGE – DIAGNOSTISCHE ERHEBUNG FÜR EIN FÖRDERPROGRAMM

Das Konzept des LdVG ermöglicht durch die einzelne Diagnose eine bessere Förderung und andere Lernmöglichkeiten. Damit steigen die Chancen, individualisierter auf Interessen, Stärken und Fähigkeiten der Schüler/innen einzugehen, weil mehr Zeit und Raum für vielfältige Ansprüche da ist. Für dieses Vorhaben werden beim Aufnahmeverfahren an das LdVG außer dem Intelligenztest noch weitere Erhebungen durchgeführt. In Zusammenarbeit mit der Universität Tübingen wur-

de speziell für unsere Schule ein Fragebogen für Eltern (TÜEF-S) und ein Fragebogen für Lehrer/innen (TÜL) entwickelt. Diese Fragebögen, das persönliche Elterngespräch (Anamnese) und der Schüler/inneninteressefragebogen sind weitere Mosaiksteine, um ein Gesamtbild des Kindes zu erhalten. Dabei stellte sich im Laufe der zurückliegenden Jahre heraus, dass das Vertrauen auf die Testdiagnostik alleine keine Aussage über das Leistungsbild eines Kindes valide abgeben konnte. Leider musste man mitunter eine starke Diskrepanz zwischen dem Leistungsvermögen (Kompetenz) der Kinder und dem tatsächlichen Einsatz (Performanz) im Unterricht verzeichnen. Motivationale Faktoren



fallen in der Testdiagnostik zu wenig ins Gewicht, bestimmen hingegen den Schulalltag maßgeblich.

Informelle Daten wie Zeugnisse, weitere schulische Beurteilungen sowie Wettbewerbsergebnisse oder zusätzliche Qualifikationen musikalischer, künstlerisch-gestalterischer, sportlicher oder sozialer Art aus dem außerschulischen Bereich vervollständigen das Gesamtbild. Bei unseren Kennenlerntagen erhalten wir durch verschiedene Methoden, wie Verhaltensbeobachtung, Probeunterricht und Lehrer/innenurteil ein noch besseres Persönlichkeits- und Fähigkeitsprofil der Kinder.

ERGEBNISSE UND FOLGERUNGEN

Die Auswertung unserer Elternfragebögen (TÜE-F), Schüler/innenprofilbögen und des Profilbogens des AID2 ergeben Begabungs- und Interessenprofile der Schüler/innen, deren Kenntnis den Lehrkräften im täglichen Arbeitsalltag sehr von Nutzen ist. Beispielsweise werden oft von Eltern, Leh-

rerinnen/Lehrern und dem Kind selbst deckungsgleiche Interessen und Freizeitpräferenzen angegeben, so dass es in Besprechungen zwischen dem Centrum für Begabtenförderung und dem Kollegium zu klaren Zielvorstellungen kommen kann, wie ein Kind idealiter gefördert oder wo es noch Lücken haben wird. Selbstverständlich können so auch Schwankungen in der Leistungsbereitschaft erklärt werden und man kann sich als Lehrkraft auf die einzelnen Schüler/innen mit passender Methodik einstellen.

ENRICHMENT – ZEIT FÜR MEHR QUALITÄT IN EINEM DYNAMISCHEN SYSTEM

Mit den eben beschriebenen Erhebungsmethoden steht dem Kollegium schon vor dem ersten Schultag eine detaillierte Beschreibung der/des zukünftigen Schülerin/Schülers zur Verfügung und gemeinsam kann man sich so einem differenzierten Enrichmentangebot für jedes Kind widmen. Um den vielfältigen Interessen der Schüler/innen gerecht zu werden, steht ein reichhaltiges Angebot an Enrichment zur Auswahl. Gerade hier soll auch die Verzahnung zwischen außerschulischem und schulischem Lernfeld stattfinden, indem Expertinnen und Experten aus Wirtschaft und Forschung in unserer Schule Kurse anbieten oder unsere Schüler/innen in deren jeweilige Einrichtungen gehen.

Im Anschluss an jedes Enrichment, das von den Schülerinnen und Schülern verpflichtend besucht werden muss, folgt fakultativ das AG-Angebot. Der Zuspruch, den diese Angebote erfahren, ist – trotz des fortgeschrittenen Nachmittags – hoch. Favoriten sind bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern meist Robotik, die Schach-AG und natürlich Sport; die älteren Schüler/innen haben die Möglichkeit, ihren Chinesisch-Unterricht aus dem Enrichment noch um eine Stunde zu verlängern. Besonders reizvoll ist der Bau des Moduls eines Satelliten, der im September 2009 auf seine Umlaufbahn geschossen wird und dort kosmische Strahlungen messen soll. Das Projekt findet in Kooperation mit der Hochschule Heidelberg statt und begeistert

die Schüler/innen seit langem. Derzeit erwerben alle Schüler/innen innerhalb dieser AG eine Funklizenz, um später den Kontakt zum Objekt halten zu können.

GRENZEN DER DIAGNOSE

Zwischen der Diagnose der Hochbegabung und der Einschulung an einer speziellen Schule wie der unseren vergehen oft Jahre. Vielfach erleben wir, dass Eltern mit ihren hochbegabten Kindern nach der Diagnose weder die richtige Beratung noch die richtige Förderung finden und anderweitig Hilfe oder Leidensgenossen suchen. Da der Weg zur Testung meist über das auffällige Verhalten des Kindes führt (hier ist „auffällig“ nicht unbedingt negativ konnotiert), sind Eltern schlecht beraten, wenn sie nach der Testung die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwächen in der Hochbegabung begründet finden oder darin zu begründen suchen. Zugespißt erlebt man dann von 10-jährigen Schülerinnen und Schülern beim Vokabellernen Aussagen wie: „Aber wissen Sie denn nicht, dass Hochbegabte nicht gerne wiederholen?“ – eine Entwicklung, die das Pferd von hinten aufzäumt und der Leistungsmotivation des hochbegabten Kindes abträglich ist. Mehrfach wurde in unserer Erfahrung die einmal gemessene Hochbegabung zum unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes erhoben und eine weitere Förderung nicht verfolgt.

Hier würde mehr Aufklärung der Eltern und getesteten Kinder eine erste Hilfestellung bieten und dem Einbüßen des kognitiven Vorsprungs könnte Einhalt geboten werden. Überzogene Erwartungen dahingehend, dass hochbegabte Schüler/innen ohne Anstrengung lernen könnten, müssten dann nicht durch die Schulen in einem für alle Beteiligten reibungsreichen Prozess enttäuscht werden.

ULRICH MÜLLER

Schulleiter

Leonardo da Vinci Gymnasium
ulrich.mueller@ldvg.srh.de

WEGE ZUR PROFESSIONELLEN BEGABTEN-FÖRDERUNG IM BODENSEERAUM

PERSPEKTIVEN ZUR TALENTENTWICKLUNG IN NATURWISSENSCHAFT UND TECHNIK

„Ich habe keine besondere Begabung, sondern bin nur leidenschaftlich neugierig“, meinte Albert Einstein. Damit vermeintliche Neugier der Schüler/innen als Hochbegabung erkannt und gefördert wird, braucht unsere Gesellschaft darauf ausgerichtete Institutionen. Eine solche ist der Verein ECHA (European Council of High Ability), der europäische Rat zur Förderung von Hochbegabung.

Wie Hochbegabtenförderung vor allem in Vorarlberg und den angrenzenden Bodenseestaaten funktioniert – das stand im Mittelpunkt der zweitägigen ECHA-Fachtagung zum Thema „Wege zur professionellen Begabtenförderung – Perspektiven zur Talententwicklung in Naturwissenschaft und Technik“ vom 3. bis 4. April 2008 im Festspielhaus in Bregenz.

Univ.-Prof. Dr. Ernst Hany (Universität Erfurt) referierte vor zahlreichen interessierten Lehrpersonen über anthropologische und gesellschaftliche Ursachen und Hintergründe der Begabtenförderung. Ansprüche an die Begabtenförderung in Form von Entfaltung von Leistungsvoraussetzungen, von der Bereitstellung von angemessenen Lern- und Leistungsmöglichkeiten sowie Information, Anerkennung und Beratung standen bei seinen Ausführungen im Mittelpunkt.

 (www.schlauseite.de)

Joelle Huser (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) zeigte in ihrem Vortrag auf, dass kluge Mädchen noch immer weniger erkannt und gefördert werden. Dabei kann bereits im frühen Alter

das Interesse für technische Spielereien und Experimente geweckt und gefördert, Berufsideen erweitert und genährt werden. Später ist es wichtig, Mentorinnen und Frauennetze aufzubauen.

Der weitere Ablauf der Tagung widmete sich Projekten zur Förderung von Hochbegabten im Bodenseeraum. Folgende Expertinnen und Experten aus der „Lernregion Bodensee“ präsentierten ihre Arbeiten:

Thomas Peter, Geschäftsführer und Projektleiter, LernSee e. V., und Lernende Region Bodensee, Konstanz

Im Rahmen des BMBF-Bildungsprojektes „Lernende Region Bodensee“ entstand ein trägerübergreifendes Netzwerk von Bildungsanbietern aus drei Landkreisen – Bodenseekreis, Landkreis Konstanz, Landkreis



Lindau – und zwei deutschen Bundesländern (Bayern und Baden-Württemberg).

Mag. Verena Chlumetzky-Schmid, Koordinatorin für Begabtenförderung des Landes-schulrates für Vorarlberg

Drehtürmodell am Gymnasium Feldkirch

Die Schüler/innen verlassen den regulären Unterricht und arbeiten freiwillig und selbstständig an einem Projekt.

Mag. Roman Ilg, Verein Initiative Begabung *Sommerakademie*

Die Vorarlberger Sommerakademie wurde zum ersten Mal 2006 durchgeführt. Mit Unterstützung der Vorarlberger Wirtschaft und des Landesschulrates für Vorarlberg wird ein umfangreiches Kursprogramm zusammengestellt, das weit über schulische Inhalte hinausgeht und die Interessen der talentierten Teilnehmer/innen erfasst.

LSI Mag. Johannes Küng
High Intensity Kurse

Seit 2005 wird an allen Gymnasien das Programm der „High-Intensity“-Kurse angeboten. An den Wochenenden haben Schüler/innen die Möglichkeit, eine Vertiefung in einem bestimmten Bereich vorzunehmen. Diese reichen von Mathematik bis Sprachen.

Mag. Elisabeth Schallenberg, Sprachzentrum „SpEAK“ der PH in Feldkirch

SpEAK ist eine Einrichtung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Das SpEAK engagiert sich für Sprachen und Sprachenlernen im Rahmen zahlreicher Veranstaltungen und Aktivitäten.

www.speak.at 

Dir. Mag. Gerhard Frontull, Mag. Maria Gehrman, Andrea Rothmund und Nora Domig

EDuCARE – Die europäische Dimension der Kinderbetreuung, Kindergartenpraxis in England, Irland und Schweden

Die beiden Schülerinnen berichteten über ihre Praxisaufenthalte in den Ländern England, Irland und Schweden und die Erfahrungen, die sie dort gewonnen haben.

www.bakip-feldkirch.at 

Mag. Georg Erich Stemer

An der Handelsakademie Bludenz haben begabte Schüler/innen die Möglichkeit, sofort in der 2. Klasse der Handelsakademie einzusteigen. Die HAK wird in vier Jahren abgeschlossen, das Überspringen einer Schulstufe erfolgt an der Nahtstelle (§ 26a SchUG).

Informationen: www.bhak-bludenz.ac.at 

Bettina Waibel, „FLIP“ – Begabungsförderung

Die Zielsetzungen des Vereins sind die Begabungsförderung von Kindern und Jugendlichen außerhalb von Kindergarten und Schule, die Stärkung und Förderung der intellektuellen und sozialen Fähigkeiten, Sensibilisierung der Öffentlichkeit und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen; Informationsstelle für Eltern, Pädagogen und Interessierte.

www.verein-flip.info 

Dir. Ferdinand Orschulik

Förderung von Begabungen an der Hauptschule Hittisau

In der Lern- und Merkwerkstatt der Hauptschule Hittisau haben alle Schüler/innen die Möglichkeit, ihre Talente und Fähigkeiten im Rahmen von Zusatzaktivitäten zu entwickeln.

<http://cms.vobs.at/hs-hittisau/> 

Dir. Arno Eugster, Talenthauptschule Doren

Derzeit werden acht Klassen an der THS Doren unterrichtet. Insgesamt besuchen 186 Schüler/innen die Schule in Doren im Bregenzerwald. Diese werden nicht benotet, sind aber in den Zeugnissen vermerkt.

Informationen: <http://cms.vobs.at/thd-doren/index.php?id=18> 

Esther Ruest und Susi Schnueriger, Lern- und Forschungsatelier des Schulhauses Schönbrunn in Rorschach

Im Schulhaus Schönbrunn in der Stadt Rorschach wurde ein Lern- und Forschungsatelier eingerichtet, das allen Schülerinnen und Schülern offen steht. Das LFA bietet einen Raum, in dem den Kindern die Möglichkeit geboten wird, selbstständig und selbsttätig zu lernen – nach freier Wahl.

Informationen: <http://www.schoenbrunn.ch/sites/schoenbrunn/> 

Prof. Dr. Tanja Eiselen, Mag. Martin Hefel
Die Vorarlberger Kinderuni

Die Fachhochschule Vorarlberg startete das Projekt KinderUni im Herbst 2005, die Projektleitung hat Frau Prof. (FH) Dr. Tanja Eiselen inne. Seit dem Wintersemester 2005 werden pro Semester an vier Terminen Kinderuni-Vorlesungen angeboten.

Informationen: www.kinderuni.fhv.at 

Dir. Prof. Jörg Maria Ortwein

Hochbegabtenförderung im Musik-Lernnetzwerk am Vorarlberger Landeskonservatorium

Die Lern- und Förderfelder für musikalische Hochbegabungen sind sowohl lokal – auf der Ebene der Musikschulen und Pflichtschulen – als auch auf der überregionalen Ebene der Konservatorien angesiedelt.

Informationen: <http://www.vorarlbergerlandeskonservatorium.ac.at> 

Prof. Judith Bechter, Vorarlberger KinderMusikUni des Landeskonservatoriums

Die Vorarlberger KinderMusikUni gibt 8–12 Jahre alten Kindern die Möglichkeit, in Vorlesungen und praktischen Übungen in die spannende Welt der Musik geführt zu werden.

Informationen: www.kindermusikuni.at 

Nach den theoretischen Ausführungen folgte am zweiten Veranstaltungstag die Praxis: Interessierte Tagungsteilnehmer/innen hospitierten an Vorarlberger Schulen und konnten so die unterschiedlichsten Formen und Zugänge zur Begabtenförderung kennenlernen.

VOL KARIN AMMANN
MAG. SUSANNE EMERICH
ammann_karin@hotmail.com
susanne.emerich@lsvr-vbg.gv.at

NURTURING TALENTS FOR THE GLOBAL COMMUNITY

10TH ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON GIFTEDNESS, JULY 14–17 2008

The 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness of 2008 from July 14th to 17th took me to Singapore this year. Landing at Changi Airport a few minutes after seven o'clock in the morning we were welcomed by a barely visible airport sign – thick mist was covering everything and the sun was only just rising. The MRT (Mass Rapid Transit) took us to our hotel in Orchard Road where we would be staying for the next few days. Fortunately, we were here two days before the start of the conference which left us some time to adjust to the jet lag and to visit some of Singapore's lovely sights. I will never forget the morning in the Botanic Gardens where breathtaking beauties of orchids abound, an incredible sight for someone like me coming from a more temperate climate, and the inspiring guided tour in the Asian Civilisations Museum with its wonderful artefacts impressed me a lot.

Foreign delegates met for the first time at the Welcome Cocktail Reception at the Swissotel Merchant Court in the evening of July 13th. Monday was the first day of the conference and a shuttle picked us up at our hotel at 7.15 in the morning and took us to the conference site at NIE (National Institute of Education, Nanyang Technological University). In his opening speech, Dr. Ng Eng Hen, Minister for Education and Second Minister for Defense, pointed out that our "present day global problems like climate change, food and energy shor-

tages will need scientific breakthroughs for solutions and that as educators we need to orient the young and gifted to be in tune with global developments".

Prof. Kuo Ching-Chih, President of the Asia-Pacific Federation of the World Council for Gifted and Talented Children, stressed the need to "cultivate each and every individual as a wise, caring, altruistic, optimistic and responsible human being and in doing so, bringing a 'new image' of giftedness to society". It was this responsibility for global issues that ran like a red thread through many of the speeches and workshops of the conference which, in the words of Miss Seah Jiak Choo, Director General of Education, aimed at "exploring ways to develop our talented youth holistically, to bring them as high as they can fly". Prof. Lee Sing Kong, Director of NIE, stated that "creating a relevant curriculum requires an understanding of the need for global interdependencies and global values of respect for diversity of perspectives". Ms Sum Chee Wah, Director of Education Programmes, Ministry of Education, and Prof. Cheah Horn Mun, Dean of Foundation Programmes at NIE, in their welcoming message expressed the thought that "as future leaders of the new age, it is important that gifted individuals develop a deep sensitivity to the needs of their own community and contribute meaningfully to the society that has nur-



Skyline von Singapur



tured them. Given the dynamic interactions between local and global forces, the good that they do would have a significant impact on the global issues of their time.”

1600 delegates from 25 nations were taking part in this conference and each of the stimulating speeches and concurrent sessions delivered during the following days would deserve to be printed here in full but I can only try to take out some ideas.

Professor Kishore Mahubani from the National University of Singapore outlined that globalisation had destroyed distance; we are all in one boat and are directly affected by each other. He stressed the importance of East and West understanding each other and the necessity that arises out of this challenge, namely that every child should learn at least two languages, one from their culture and one from an outside culture in order to be able to get outside their own cultural box – and the best way to understand a different culture was to step inside by using the language. He also made it clear that children should be taught the history and culture of at least four civilisations (Western, Chinese, Indian and Islamic) and emphasized the need to study Arabic languages. In his speech, Professor Robert Sternberg from Tufts University outlined the need to teach for leadership including the ethical challenge implied in this issue and defined leadership as making a positive, meaningful and enduring difference to the world at some level. Prof. Kirsi Tirri from the University of Helsinki outlined that we could

not be global if we were not local first and emphasized that peace education should play a key note in supporting global citizenship starting by conflict resolution in the classroom and by providing role models and moral examples of global citizens.

Of the many interesting workshops and concurrent sessions I would like to mention one on conducting a Socratic seminar delivered by Joyce Soh. In such a Socratic seminar participants seek deeper understanding of complex ideas through rigorously thoughtful dialogue. Students prepare at home, they have been given written or visual material which has to be rich enough to enable dialectic dialogue. Mrs Soh stated that it was more important to enable students to think for themselves than to merely fill their heads with “right” answers. Therefore it was a question of divergent vs. convergent thinking, questions vs. answers and dialogue vs. debate.

For me personally it was a pleasure to be able to take part in Dr. Maureen Neihart’s interesting post-conference workshop “Preparing Gifted Children to Deal with Emotional and Mental Demands of High Performance” in which she emphasized the need to teach gifted children about stress management and to expose them to a lot of things so that they can find out what they can fall in love with. I would like to mention her new useful book *Peak Performance for Smart Kids*.

The exhibitions by some of Singapore’s schools for the gifted (among them Nanyang Girls’ High and Raffles Institution) were also well worth seeing.

But the Singapore experience did not only provide mental food but also food for the soul and the senses. On Tuesday, a sumptuous conference dinner awaited us at the Polytechnic, followed by an amazing performance by the participants of the Singapore Youth Festival. It was a fairy tale of colour, sound and movements that enthralled all our senses. To think that all this was being danced by Primary School children is unbelievable, absolute precision, an incredibly high mastery of dancing; it was a thoroughly lovely and unforgettable experience. Thank you, youths of Singapore. I would also like to express my thanks to the people of Singapore who were always friendly and incredibly helpful. (A family we met in one of the Hawker centres at night even took us to Geylang to eat Durian, a local fruit). And thanks, of course, to the organising committee for a wonderfully well organised conference that was filled with valuable information. I do hope that this was not my last visit to Singapore, a bustling city full of life, friendly people, splendid vegetation and a lot of warmth. There could not have been a better place for a conference on nurturing talents for the global society than this multicultural city with its inspiring optimistic belief in a better future for all of us.

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

REZENSION

VON DER AKTIVIERUNG DER BEGABUNGSRESERVEN ZUR HOCHBEGABTENFÖRDERUNG

Kurt A. Heller (2007).

VON DER AKTIVIERUNG DER BEGABUNGSRESERVEN ZUR HOCHBEGABTENFÖRDERUNG. Berlin. LIT-Verlag.
382 Seiten ISBN 978-3825810139
€ 39,90

Der zweite Band „Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung“ ist in der neuen LIT-Schriftenreihe „Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz“ erschienen, die von Prof. Dr. Kurt A. Heller und Prof. Dr. Albert Ziegler herausgegeben wird. Ergebnisse aus vier Dekaden einer vielfältigen Begabungsforschung werden von Prof. Heller präsentiert und unter neuen Aspekten der Theorie- und Methodenentwicklung sowie unter Bezugnahme auf nationale und internationale Schulleistungsvergleichsstudien diskutiert.

Heller hat bereits vor gut vierzig Jahren (!) die Tür zur Hochbegabungsforschung mit dem Thema „Bildungsreserven“ (Heller, 1966) aufgestoßen und trotz des Gegenwindes immer weiter geöffnet, bis es dazu kam, dass letztlich jede Begabungsforscherin/jeder Begabungsforscher durch dieses „Tor“ gehen muss, um beispielsweise zur Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) oder den Ergebnissen der MINT-Evaluationsstudie (2001–2009) zu kommen!

Das vorliegende Buch gliedert sich in zwanzig Kapitel einer weit gespannten Forschungsthematik beginnend mit theoretischen Grundlagen zum Begabungsbegriff, von methodologischen Aspekten der Begabungsdiagnostik zu ausgewählten Feldstudien bis hin zu Förderkonzepten. Die wissenschaftliche Bearbeitung von Originalbeiträgen aus den Jahren 1970 bis 2006 (vgl. Quellenverzeichnis, S. 372) stellt eine außerordentliche Leistung dar, zumal diese Forschungsergebnisse erneut theoretisch reflektiert, methodenkritisch analysiert und bildungspolitisch im Fokus neuer internationaler Vergleichsstudien bewertet werden.

Die wissenschaftshistorische Betrachtung der Theorie- und Methodenentwicklung von den verschiedenen Begabungsmodellen hin zur Evaluierung von Förderkonzepten ist ein-

malig und stellt besonders für den wissenschaftlichen Nachwuchs eine unverzichtbare Wissensbasis dar.

Für die heutigen Begabungsforscher/innen und Lehrer/innen sind die bisher noch nicht veröffentlichten Beiträge über die Evaluationsberichte zum MINT-Projekt und zur Diagnosekompetenz von Lehrkräften (Kapitel 7, 8 und 13) besonders hervorzuheben.

Im ersten Teil werden die konzeptionellen Erweiterungen des Hochbegabungsbegriffes und verwandter Konstrukte wie Intelligenz, Kreativität und Expertise in einem vierzigjährigen Erkenntnisweg dargelegt. Diese Zusammenstellung ist besonders für die lernpsychologische Ausbildung von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten geeignet!

Die in Kapitel 3 angeführten Forschungsergebnisse zeigen die Verflechtung einer Begabung in relativ komplexe Verhaltensphänomene und die Zusammenhänge zwischen Hochbegabung und Kreativität. Überzeugend wird herausgearbeitet, dass mit eindimensionalen Fähigkeitskonstrukten so komplexe Problemlösungen wie z. B. technische Neuheiten nicht erklärt werden können. So sind in dem Modell zur technischen Kreativität von Hany konvergente und divergente Denkfaktoren und weitere Persönlichkeitsmerkmale enthalten. Andererseits wird konstatiert, dass in den bisherigen Tests die Kreativitätsprädiktoren zu unspezifisch seien, um intraindividuelle Kreativitätsvoraussetzungen zu erfassen. In Bezug auf den gegenwärtigen Forschungsstand zweifelt Heller, ob bei einer Prognose kreativer Leistungen jemals der Präzisionsgrad erreicht werden kann, wie dieser beispielsweise bei intellektuellen Leistungsprognosen bereits möglich ist? Weiterhin hebt Heller hervor, dass die Kreativitätsforschung heute noch nicht erklären kann, warum einerseits Menschen mit guten kognitiven Fähigkeiten und umfangreichem Wissen kreative Leistungen erbringen und andere mit vergleichbaren Voraussetzungen wiederum nicht.

In Kapitel 4 wird die nationale und internationale Entwicklung in den letzten zwanzig Jahren hin zu mehrdimensionalen Hochbegabungsmodellen aufgezeigt, wobei Perleths MDAA-Mo-



dell als eine Weiterentwicklung des Münchner Hochbegabungsmodells nach Heller et al. eine validere Erklärung als Grenzwertmodelle (z. B. IQ-basierte) bietet, um komplexe Kompetenzentwicklungen Hochbegabter zu erforschen (vgl. Kapitel 10).

Durch die Begabungsforschung wurden unterschiedliche Begabungsformen bei Schülerinnen und Schülern mit wissenschaftlichen Methoden nachgewiesen. Begabungsunterschiede basieren auf individuellen Potentialen, die erst durch eine begabungsgerechte Förderung entwickelt werden können. Von dieser Tatsache ausgehend, haben Pädagoginnen/Pädagogen und Bildungspolitiker/innen die Probleme zu lösen, wie begabungsspezifische schulische Lernumwelten bereitstellen sind.

Der erste Teil wird mit sechs Thesen zur Hochbegabtenförderung abgeschlossen, wobei Heller von dem empirisch bestätigten Postulat der „Passung“ zwischen individuellen Lernfähigkeiten und Lernbedürfnissen sowie schulischen Lernumwelten ausgehend für eine schulische Differenzierung spätestens nach der vierjährigen Grundschulzeit argumentiert.

Im zweiten Teil werden ausführlich methodologische Fragen der Hochbegabungsdiagnostik diskutiert. Dieser Teil ist für alle diagnostisch arbeitenden Psychologinnen/Psychologen und Bildungsberater unverzichtbar! Heller fokussiert auf die speziellen Probleme des Konstruktes Hochbegabung, indem das diagnostische Vorgehen so angelegt werden muss, um Fähigkeitsdispositionen, kognitive Persönlichkeitsmerkmale und auch dynamische Entwicklungspotentiale, zum Beispiel denkpsychologische Prozessvariablen, zu erfassen.

Von prozessanalytischen Untersuchungen verspricht man sich vor allem Aufschluss über förderliche vs. hemmende Bedingungsfaktoren, dies ist auch bei sog. Risikogruppen zu beachten, deren psychische und/oder soziale Situation es nicht erlauben, ihre Begabungspotentiale in schulische Leistungen umzusetzen. Die Probleme der hochbegabten Mädchen im MINT-Bereich werden

dabei intensiv diskutiert (vgl. Kapitel 17).

Für Gymnasiallehrer/innen dürfte das 7. Kapitel besonders interessant sein, in dem das Verfahren zur Talentsuche am Beispiel des Enrichmentprogramms der Hector-Seminare erläutert wird.

Durchgängig setzt sich Heller mit so genannten Mythen gegen eine Begabungsförderung (vgl. Kapitel 15) auseinander, beispielsweise dass individualisierte Bildungsangebote im Widerspruch zum demokratischen Grundrecht auf gleiche Bildungschancen stünden. Heller zeigt faktenbasiert, dass die Begabungsentwicklung sich in einem komplizierten Interaktionsprozess vollzieht. Die Optimierung individueller Entwicklungschancen erfordert grundsätzlich ein differenzierendes Vorgehen von Lehrerinnen und Lehrern und dies gilt für alle Schularten! Flexible Schüler/innengruppierungen („flexible grouping“), in denen die Zuordnung der Schüler/innen aufgrund individueller Merkmalsprofile zu relevanten schulischen Anforderungsprofilen bzw. Curricula erfolgt, in ein und demselben Schulsystem sind bereits eine Tatsache.

Da schulische Lernprozesse überwiegend durch kumulative Leistungszuwächse gekennzeichnet sind, werden die Chancen für schwächere Schüler/innen, den Stoff aufzuholen, in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Nicht außer Acht zu lassen ist, dass leistungswillige Begabte durch intensive Lernerbeit ausdrücklich ihre Chancen nutzen, während andere Schüler/innen die ihnen gebotenen Chancen leider nicht immer entsprechend nutzen!

Das Prinzip der „Passung“ zwischen individuellen Lernbedürfnissen und effektiven schulischen Lernanforderungen wird leider noch zu oft verletzt, wenn befähigte Schüler/innen in undifferenzierten, heterogenen Lerngruppen andauernd unterfordert sind, können Entwicklungsstörungen auftreten. Diese Gefahr bestünde in besonderer Weise für die 10-20 % der Begabtesten unter den Gymnasiasten. Die Ergebnisse der G8-Studie und des „Hector“-Seminars bekunden ebenfalls, dass eine förderungsorientierte Ausdifferenzierung des gymnasialen Systems ebenso erforderlich ist (vgl. Kapitel 11, 13).



Bezug nehmend auf aktuelle Schulleistungsvergleichsstudien stellt Heller solche Hauptmerkmale für schulische Bildungserfolge *jenseits* schulorganisatorischer und systembedingter Rahmenbedingungen wie *die andauernde Qualität der Lernaktivität der Schülerin/des Schülers selbst*, die Unterrichtsqualität mit entsprechenden Differenzierungsmaßnahmen, die muttersprachliche Kompetenz, Lern- und Arbeitstechniken, Ausdauer, Disziplin und Anstrengungsbereitschaft u. a. heraus.

Die moderne Expertiseforschung kann belegen, dass Hochleistungen nur durch tägliches intensives Lernen erreicht werden und dass der Anstrengungsbereitschaft der Schülerin/des Schülers dabei eine Schlüsselrolle bei der Kompetenzentwicklung zukommt. Diese Ergebnisse werden erfahrene Lehrer/innen bestätigen, sie müssen dieses Buch nur lesen!

Im dritten Teil werden bekannte und neueste Längsschnittstudien zur Hochbegabtenentwicklung dargestellt, dabei dürfte die seit

2001 laufende MINT-Evaluationsstudie in Nordbaden zur Förderung gymnasialer Spitztalente von größtem Interesse sein. Beim kritischen Abwägen des Nutzens und möglicher Risiken einer Hochbegabungsdiagnostik erwies sich diese als unentbehrlich im Hinblick auf die Realisierung von Entwicklungschancen.

Diese interessanten Evaluationsergebnisse belegen bereits die Effizienz bezüglich der Leistungsentwicklung für die geförderten Hochbegabten. Auch wird als ein wichtiges Evaluationsergebnis des Akzelerationsmodells G8 die fördernde Einstellung der Lehrer/innen gegenüber ihren motivierten und leistungsbereiten Schülerinnen und Schülern hervorgehoben (vgl. Kapitel 11).

In seinem Buch wendet sich Prof. Heller durchgängig und speziell in Kapitel 8 sehr nachdrücklich an alle Lehrkräfte und deutlich wird auch die pädagogische Diagnosekompetenz angesprochen. Mit aller Klarheit wird festgestellt, dass es hier Versäumnisse in der Lehrer/innenausbildung und -fortbildung gibt, denn um alle Schüler/innen individuell fördern zu

können, müssen kontinuierlich Lernleistungskontrollen durchgeführt werden.

Zur Optimierung und Qualitätskontrolle sollten vor allem schon in der Grundschule kontinuierlich Lernleistungskontrollen durchgeführt werden, wie es in anderen Ländern bereits üblich ist (vgl. Kapitel 11). Denn eine permanente Unterforderung für begabte Schüler/innen beginnt bereits in der Grundschule, was die Daten zu „Springern“ und Beratungsanlässen (Teil V) bestätigen.

Die Effizienz von Bildungsprozessen ist nicht nur von einem geregelten Schüler/innenzugang und verbindlichen Standards für die Abschlussqualifikation abhängig, sondern von einer seriösen Evaluierung der Lern- und Lehrprozesse.

Heller wendet sich ausdrücklich an Lehrer/innen, sich von möglichen Vorurteilen zu befreien und sich engagiert bei der Talentsuche, zum Beispiel bei der Auswahl der Schüler/innen für Förderprogramme oder für eine Teilnahme an Schülerolympiaden zu beteiligen (vgl. Kapitel 12).

Dieses Fachbuch mit den bekanntesten Studien zur Hochbegabtenforschung ist sowohl wissenschaftshistorisch besonders wertvoll als auch hochaktuell, weil die engagierte pädagogisch-psychologische Argumentation Hellers geradezu auffordert, eine grundlegende Weiterentwicklung effizienter schulischer Lehr-Lernprozesse nicht mehr aufzuschieben!

LITERATUR:

Heller, Kurt A. (1966): Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages. In: Schule und Psychologie, No. 13: S. 321-338.

DR. MARGIT RINCK

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



REZENSION

BESONDERS BEGABTE KINDER IN DER REGELSCHULE FÖRDERN

Susan Winebrenner (2007).

BESONDERS BEGABTE KINDER IN DER REGELSCHULE FÖRDERN. PRAKTISCHE STRATEGIEN FÜR DIE GRUNDSCHULE UND SEKUNDARSTUFE I. MIT EINEM VORWORT VON SYLVIA B. RIMM.

Donauwörth: Auer Verlag.

[192 Seiten ISBN 978-3-403-04760-5 € 22,80]

Amerikanische Originalausgabe:

Susan Winebrenner (2000).

TEACHING GIFTED KIDS IN THE REGULAR CLASSROOM: STRATEGIES AND TECHNIQUES EVERY TEACHER CAN USE TO MEET THE ACADEMIC NEEDS OF THE GIFTED AND TALENTED (Revised, Expanded and Updated Edition).

Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing.

Wie im Untertitel angekündigt, liefert die US-amerikanische Autorin Susan Winebrenner mit ihrem leicht geschriebenen und übersichtlich gegliederten Arbeitsbuch Lehrerinnen und Lehrern, die begabte Kinder im Regelunterricht fördern wollen, „praktische Strategien für die Grundschule und Sekundarstufe I“.

Das Buch setzt sich in einzelnen, klar strukturierten Kapiteln intensiv mit Formen der Differenzierung auseinander. Die ersten beiden Abschnitte zeigen zunächst konkrete Möglichkeiten und Methoden zur Erkennung von begabten Kindern auf. In den nächsten drei Kapiteln geht es um Compacting (Komprimierung) und Differenzierung „nach oben“ in den verschiedenen Unterrichtsfächern, wobei Winebrenner einen Schwerpunkt auf die Kernfächer und insbesondere auf

das Fach Deutsch legt. Die Autorin entfaltet dabei insgesamt fünf Elemente der Differenzierung: Lerninhalt, Lernprozess, Lernprodukt, Lernumgebung und Leistungsmessung. Unter diesen Aspekten zeigt sie auch in weiteren vier Kapiteln diverse methodisch-didaktische und organisatorische Formen auf, die eine gleichzeitige Förderung aller Schüler/innen ermöglichen, sei es in individuellen Lernszenarien oder in kooperativen Lerngruppen.

Das Buch eignet sich als Ratgeber für alle Lehrer/innen, die ihren Unterricht im Sinne einer differenzierten Förderung gestalten wollen. Es beruht auf eigenen Unterrichtserfahrungen der Autorin sowie auf Erfahrungen anderer Lehrer/innen, die mit besonders begabten Schüler/innen gearbeitet haben. Von daher enthält es zahlreiche Fallbeispiele, praktische Tipps und bewährte Formen, Techniken und Strategien zum differenzierten Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft, ohne jedoch dogmatisch oder technologisch zu sein. Jedes Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und der Beantwortung häufig gestellter Fragen. Der leichteren Anwendung dienen auch die zahlreichen Kopiervorlagen, etwa zu Compactor, Lernvertrag, Lernbegleiter, Themenplaner und anderem mehr.

Im Anhang befinden sich schließlich Spiele, Rätselaufgaben und andere Denkspiele, die nicht nur zum direkten Einsatz geeignet sind, sondern auch zu analogen Kreationen anregen können.

Insgesamt handelt es sich um ein im anglo-amerikanischen Sinn des Wortes durch und durch pragmatisches Buch mit dem Versprechen hoher Erfolgsgarantie. Inwieweit es aber tatsächlich die „Zweifel und Befürchtungen“ der Lehrer/innen zu verringern vermag und ihre „Bemühungen, besonders begabte Kinder zu unterrichten, erfolgreicher und lohnender“ (S. 11) werden lässt, wird letztlich erst die jeweils konkrete Praxis erweisen.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
weigand@ph-karlsruhe.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.
21: 20. November 2008, das Heft erscheint im
Jän./Feb. 2009

ANFRAGEN UND KONTAKT

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

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

E-mail: info@begabtenzentrum.at

www.begabtenzentrum.at 

REDAKTIONSTEAM

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

Mag. Silvia Friedl, Mag. Linda Huber

MMag. Elke Samhaber

GESAMTKOORDINATION

MMag. Dr. Claudia Resch (geb. Weixlbaumer)

Mag. Florian Schmid

E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at

GRAPHIK/LAYOUT: Mag.^a Elisabeth Schmirf

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

BMW_F^a

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
www.begabtenzentrum.at

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