özbf
Österreichisches Zentrum
für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

SCHWERPUNKT HB KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND:
ICH BIN FREMD HIER
SPRACHENLERNEN UND HOCHBEGABUNG
START-PROGRAMM

AUS DEM ÖZBF

BLICKPUNKT BURGENLAND

RESILIENZ UND HOCHBEGABUNG
IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD (TEIL 1)

BEGABTENFÖRDERUNG IN DER PRAXIS

TAGUNGSBERICHT AUS SINGAPUR

REZENSIONEN

Nr. 21 / Ausgabe 1, 2009 / ISSN: 1992-8823

INHALT

	EDITORIAL	3
Schwerpunkt Hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund	L. DUBOVAYA: ICH BIN FREMD HIER – IDENTITÄTSPROBLEME HOCHBEGABTER MIGRANTENKINDER	4
	I. TAUSCHITZ: SPRACHENLERNEN UND HOCHBEGABUNG	8
	U. HÖLLER: DER INTEGRATION EIN GESICHT GEBEN – START-WIEN	12
Aus dem özbf	E. HANY/C. RESCH/W. ROSNER/W. WEILGUNY: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH: EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE – TEIL 2	13
	INFORMATIONSBROSCHÜRE: „PROFESSIONELLE BEGABTENFÖRDERUNG“	16
	DAS WAR DER ÖZBF-KONGRESS 2008	17
	ÖZBF-KONGRESS 2008: GENERALBERICHT	18
	JUBILÄUMSLETTER: 10 JAHRE JUNIOR ALPBACH	23
	BLENDED-LEARNING-DIDAKTIK	23
Blickpunkt Burgenland	G. RESCH: BEGABUNG IST KEIN SCHLAGWORT	24
	K. KLEMENT: VOM KONSTRUKT ZUM POTENZIAL	24
	K. HÜTTERER: BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM BURGENLAND	25
	J. GETTINGER: VOLKSSCHULE – DEUTSCH JAHRNDORF	26
	H. LUDWIG: BURGENLÄNDISCHE SOMMERAKADEMIE	27
	J. SCHWARZ: INTERESSEN- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG IN KURS- UND WORKSHOPFORM	28
	E. TOPPEL/B. PECK: BEGABUNGEN ERKENNEN UND FÖRDERN – BHAK/BHAS FRAUENKIRCHEN	30
	F. FLAMISCH: GYMNASIUM GÜSSING – KARRIERE MIT MATURA & LEHRE	31
science	M. STAMM: RESILIENZ UND HOCHBEGABUNG	32
	B. KRETZ: IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD	38
Begabtenförderung in der Praxis	G. SCHMID: INFORMATIKOLYMPIADE	42
	G. WEIGAND/CH. SCHENZ: SEGREGATION, INTEGRATION ODER INKLUSION?	43
	H. RUCKER: INTERESSEN WECKEN – BEGABUNGEN ERKENNEN – BEGABTE FÖRDERN	47
	ANKÜNDIGUNG: STUDIENKONFERENZ	48
	J. RAFFAN: IMPROVING PROVISION FOR ABLE, GIFTED AND TALENTED PUPILS THROUGH WHOLE-SCHOOL SELF-EVALUATION	49
	R. MAIA-PINTO: ASSISTANCE TO GIFTED STUDENTS IN BRAZIL	51
	H. PFEIFER: WE CREATE – THEREFORE WE ARE – A CREATIVE APPROACH TO LITERATURE	53
	C. FRASZ: LEHRE MIT MATURA	56
Tagung	P. SUMMER: „FROM GIFTEDNESS IN CHILDHOOD TO SUCCESSFUL INTELLIGENCE IN ADULTHOOD“	57
Rezensionen	W. HUBER: POTENZIAL UND PERFORMANZ (KÖHLER)	59
	ANKÜNDIGUNG: 10. ECHA-TAGE, 13.–15. MAI 2009 IN SALZBURG	61
	V. MÜLLER-OPPLIGER: MYTHOS BEGABUNG – VOM POTENZIAL ZUM ERFOLG (STEDTNITZ)	62
	IMPRESSUM	63

Titelfoto: © Chrs Fertnig, istock-foto.com

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Ich hoffe, Sie haben die Feiertage angenehm verbracht und sind gut ins neue Jahr gestartet!

Die 21. Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung" widmet sich einer sehr speziellen aber auch sehr dringlichen Thematik, den (hoch) begabten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Migrantenkinder werden an unseren Schulen vielfach nicht optimal gefördert.
„Kinder türkischer Zuwanderer werden [z. B.] mit mehr als dreifacher Wahrscheinlichkeit ihre Bildungslaufbahn in einer Sonderschule abschließen: Das zeigt die Auswertung eines Vergleichs der unterschiedlichen Nationalitäten in österreichischen Schulen." (Die Presse, 15.11.07)

In den USA musste man sich, aufgrund der kulturell heterogenen Bevölkerungsstruktur, bereits sehr früh mit dem Thema kultureller Diversität auseinandersetzen und stellte im Zuge dessen fest, dass die Gruppe der Migrantinnen und Migranten in den Hochbegabtenprogrammen stark unterrepräsentiert ist. Wie weit sich die schlechteren Bildungschancen von Migrantenkindern in der Erkennung und Förderung von (hohen) Begabungen in Österreich niederschlagen, ist kaum erforscht.

Fest steht, dass der Anteil der Einwanderer an der Gesamtpopulation in unserem Land weiter ansteigt und auch in Österreich eine kulturell deutlich heterogene Bevölkerungsstruktur entsteht. Insbesondere der Bildungssektor hat die große Verantwortung, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und im Hinblick auf die Chancengleichheit und die ausgeglichene Entwicklung der Gesellschaft aktiv zu werden.

Die Sensibilisierung für die Thematik der (hoch) begabten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit den spezifischen Einflüssen fremder Kulturen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen bilden eine wichtige Basis für Lehrer/innen, um auch den Bedürfnissen von Migrantinnen und Migranten gerecht zu werden, und sie dabei zu unterstützen, ihre Potentiale voll entfalten zu können.

Die österreichische Gesellschaft kann es sich nicht leisten, Potentiale brach liegen zu lassen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund brauchen spezielle Berücksichtigung im Schulsystem. Sie sind besonders auf die optimale Förderung in der Schule angewiesen. Die Reaktion des Bildungssystems auf die Herausforderung der kulturellen Heterogenität wird die Entwicklung unserer Gesellschaft maßgeblich beeinflussen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine spannende Lektüre der vorliegenden Ausgabe und ein gutes und erfolgreiches Jahr 2009!

MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin

„ICH BIN FREMD HIER!“

IDENTITÄTSPROBLEME HOCHBEGABTER MIGRANTENKINDER

„Ich bin wie Balto: Ich bin fremd in meiner Heimat und ich bin fremd hier!“ Das sagte eines Tages völlig hoffnungslos ein hochbegabter 8-jähriger Junge. Die Gründe, die das Kind zu dieser Überzeugung geführt hatten, werden im Folgenden dargelegt.

Zunächst fragen wir: Hatten Sie einmal die Gelegenheit, den Zeichentrickfilm „Balto“ anzusehen? Wenn ja, dann können Sie sich vorstellen, was dieses Migrantenkind meinte, als es sich und sein Leben mit dem eines Halbwolfes bzw. Halbhundes namens Balto verglich. Weder eine Hundemeute noch ein Wolfsrudel wollten Balto akzeptieren und dadurch war sein Leben von Geburt an belastet, schwer und voller Erniedrigungen (bevor er sich durch Heldentaten behaupten konnte).

Mit seinem drastischen Vergleich hat das Kind in wenigen Worten den Leidensweg beschrieben, den es, wie Tausende andere (hoch) begabte Migrantenkinder und -jugendliche, verdammt ist in einem fremden Land zu gehen, um gesellschaftlich akzeptiert zu werden. Gibt es in der Realität ein Happy End für Probleme hochbegabter Migrantenkinder in Europa?

ERLEBEN HOCHBEGABTE MIGRANTENKINDER UND -JUGENDLICHE, UNABHÄNGIG VON IHRER HERKUNFT, NUR FÜR HOCHBEGABTE TYPISCHE PROBLEME?

Über diese Frage existieren zwei völlig gegensätzliche Meinungen. Die meisten Expertinnen/Experten, die sich mit Hochbegabten beschäftigen – Lehrer/innen und Erzieher/innen, Psychologinnen/Psychologen, Schulpsychologinnen und -psychologen und Psychiater/innen, mit denen die Autorin Probleme von Migrantenkindern und -jugendlichen besprochen hat –, verneinten die Existenz spezifischer Probleme dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen einstimmig. Unsere Erfahrung zeigt, dass diese These irrig ist und, wie wir glauben, auf mangelnden Informationen beruht.

Hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund haben mehrdimensionale Probleme, die man in drei Kategorien aufteilen kann:

- Typische Probleme für Hochbegabte
- Probleme, die durch kulturelle Unterschiede der Migrantenkinder verursacht sind
- Gravierende Identitätsprobleme, die spezifisch für hochbegabte Migrantenkinder sind

Allgemeine Probleme hochbegabter Kinder sind gut in der Fachliteratur geschildert. Wir möchten aus diesem Grund kurz auf Probleme der zweiten Kategorie, die hochbegabte Migrantenkinder und -jugendliche betrifft, eingehen und uns dann der letzten Kategorie zuwenden.

KULTURELL BEDINGTE, DURCH MIGRATION VERURSACHTE PROBLEME

Die durch Migration bedingten Probleme, die die Schulkinder mit Migrationshintergrund und ihre Eltern heute erleben, sind zahlreich. Diese Probleme werden zunächst systematisiert. Beratungs- und Arbeitserfahrung im pädagogischen Bereich in Deutschland ermöglicht uns u. a. Folgendes festzustellen:

- Ein Kind aus einer Familie, in der ein Elternteil deutscher Herkunft ist und/oder schulische Erfahrung in Deutschland hat, hat minimale oder gar keine Integrationsprobleme, insbesondere, wenn zu Hause korrektes Deutsch gesprochen wird.
- Auch Kinder und Jugendliche zweiter oder dritter Generation können weniger oder andere schulische Probleme haben als Migrantenkinder der ersten Generation.
- Innerhalb der letztgenannten Gruppe gibt es Unterschiede be-

Foto: © phitsajonesen, istockphoto.com

züglich Integrationsschwierigkeiten zwischen Kindern, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und Kindern, die im Ausland schon schulische Erfahrung gesammelt haben.
- Auch die verschiedenen Gründe für Migration – politische Ursachen wie z. B. Krieg, Spätaussiedlung, Kontingentflucht usw. – bestimmen bis zu einem gewissen Grad die vorschulische und schulische Vorbildung und die Leistungsmotivation des Kindes aus Migrantenfamilien.

Diesbezüglich sind die Erzieher/innen und Lehrer/innen täglich mit den folgenden Herausforderungen konfrontiert:
Mangelnde Sprachkenntnisse des Migrantenkindes können falsch oder als Sprachdefizit interpretiert werden – mit negativen Folgen für das Kind (vgl. Dubovaya, 2008, S. 9-11).
- Manchmal treten Fälle auf, in denen das Migrantenkind, das in einer anderen sprachlichen Umgebung aufgewachsen ist, so lange schweigt, bis es sich die Struktur und den Wortschatz der fremden Sprache gut aneignen konnte. Dies ist besonders für hochbegabte Kinder bestätigt worden, die mit hohen Idealen und anspruchsvollen Zielvorstellungen arbeiten.
- Manchmal zeigen Jungen aus muslimischen Familien weniger Respekt und Gehorsam gegenüber einer Lehrerin als gegenüber einem Lehrer, was sich mit der untergeordneten Position der Frau im Islam erklären lässt. Kulturell bedingte Verhaltensauffälligkeiten können sogar in ein diagnostisch schwer zu bestimmendes Feld fallen, insofern sie ADS oder ADHS-Symptomen zugeordnet werden.
- Die Anwendung von üblichen Erziehungsmethoden bringt nicht immer erwartete Resultate, weil das Vorgehen der Lehrkraft und des Elternhauses des Kindes sich wesentlich voneinander unterscheiden können.
- Erziehungsziele sowie Werte und Normen von östlichen kollektiven Gesellschaften unterscheiden sich von denen der westlichen individuellen Gesellschaften.

Die Liste der kulturell bedingten Reibungen in Schule und Kitas könnte ohne weiteres fortgesetzt werden. Zu nennen sind hier noch folgende Unterschiede, die die Zusammenarbeit der Lehrkraft mit den Schulkindern und mit deren Eltern, die schulische Erfahrung im Ausland gesammelt haben, erschweren:
- Schulsystem, Schulstruktur und Schulkonzept verschiedener Herkunftsländer unterscheiden sich wesentlich von deutschen. Das führt vielfach zu falschen gegenseitigen Erwartungen und erzeugt immer wieder Missverständnisse.
- Sogar die Rechte und Pflichten der Lehrkraft sowie der Kinder und der Eltern sind unterschiedlich definiert.[1]

Oft fühlen sich die Migrantenschulkinder und ihre Eltern verwirrt und verunsichert. Auch die Lehrkräfte können auf Einzelprobleme nicht immer eingehen. All diese Faktoren können erklären, warum sogar in ihrer Heimat erfolgreiche Schulkinder während der Eingewöhnungsphase in einer deutschen Schule einen Leistungsabfall und starke Identitätsprobleme erleben.

INSTITUTIONELLER RASSISMUS UND HOCHBEGABTE KINDER

In einer europäischen Schule – ein Ort, in dem vielfältige Kulturen und Mentalitäten aufeinander treffen – kann es aufgrund von kulturell bedingten Unterschieden zu Missverständnissen und gegenseitigen Vorurteilen kommen. Mitunter werden Migrantenkinder von der Schule in Identitätskonflikte gedrängt.

Ein Beispiel aus einem Interview: In einer 2. Klasse backte die Lehrerin Martinswecken (ein Gebäck, das zum Martinstag gegessen wird) und nahm sie mit in die Schule. In diesen Wecken ist auch Schweineschmalz enthalten. Ein Kind erzählte zu Hause: „Die Lehrerin hat Martinswecken mitgebracht und wir haben gewartet, bis die türkischen Kinder weg waren, damit wir sie essen konnten."
Die Mutter war verärgert: „Ich war traurig, dass ein paar Kinder als türkische Kinder bezeichnet und nicht mit ihrem Namen genannt werden. Alle anderen Kinder haben einen persönlichen Namen, und diese Kinder heißen ‚die türkischen Kinder'. Das ist nicht etwas, was von den Kindern kommt, sondern in der Schule erzeugt worden ist – dass alle warten mussten, bis die türkischen Kinder weg waren, damit die anderen miteinander feiern konnten. Das finde ich nicht richtig. So werden Unterschiede erzeugt und so kommen diese Kinder auch in einen Kulturkonflikt. Die türkischen Kinder, die da waren, fühlen sich verständlicherweise ausgesondert. Und mein Kind wird auch ein Problem bekommen, weil es auch mit ‚den Türken', wie das so heißt, etwas zu tun hat. Und das muss es feststellen und sich überlegen, was das für es bedeutet. Und das tut mir schon sehr Leid. Das ist etwas, womit wir umgehen müssen."

Diese Veranstaltung hätte man anders organisieren können. Zum Beispiel könnte man Martinswecken etwa mit Gänseschmalz backen. Oder man könnte aus einem solchen Anlass über unterschiedliche Religionen und Traditionen sprechen.
Dieses Beispiel zeigt, dass Lehrer/innen, die keine interkulturelle Kompetenz besitzen, manchmal Identitätskonflikte erzeugen oder fördern können. Das kann ein Verhalten mit weit reichenden Folgen sein.

HOCHBEGABTE MIGRANTENKINDER UND IDENTITÄTSZWANG VON GLEICHALTRIGEN

Identitätsbestimmung ist niemals neutral, schreibt Dursun Tan. „Sie erfolgt immer als Ab- und Ausgrenzungsprozess. Immer ist der um Identität Bestrebte auch bestrebt, sich seiner Zugehörigkeit als höherwertig zu behaupten, was immer auch einen Gegenpol konstituiert, was gering geschätzt werden muss". (Tan, 2008, S. 247)
Identität (von lat. idem: derselbe) definiert man bei Menschen als die

[1] Kulturell bedingte schulische Probleme sind beachtenswert und werden in einem separaten Artikel erläutert.

kennzeichnende und als Individuum von anderen Menschen unterscheidende Eigentümlichkeit des Wesens. Identität kann aber auch als (Wesens)Gleichheit bzw. Übereinstimmung bezeichnet werden.

Mit welcher Kindergruppe kann ein hochbegabtes Migrantenkind sich identifizieren? (vgl. Winner, 2004, S. 231) Ein hochbegabtes Migrantenkind bekommt zuallererst, wenn es noch klein ist, im Spiel mit Gleichaltrigen aus seinem Herkunftsland (falls es solche in seiner Umgebung gibt) die ersten Impulse und Rückmeldungen auf Grund seiner Andersartigkeit. Später bekommt es im Kindergarten, in der Schulklasse oder in der außerschulischen Betreuung noch weitere Anstöße, über seine Eigenheiten nachzudenken.

Als Beispiel nehmen wir einen hochbegabten 8-jährigen Migrantenjungen aus Russland. Wie seine Mutter erzählt, konnte er immer gut mit vier russischen Jungen aus seiner Nachbarschaft spielen, aber immer nur zu zweit. Käme ein Kind hinzu, würde sein Spielkamerad ihn augenblicklich aus dem Spiel ausschließen. Wollte er weiter mitspielen, wandten sich die beiden anderen sofort gegen ihn, sodass das Kind den Spielplatz oft weinend verließ. Er war nie sicher, ob diese Kinder mit ihm morgen noch spielen würden. Am nächsten Tag wiederholte sich diese Geschichte. Mit den Gleichaltrigen aus seinem Herkunftsland verbindet ihn also eine ähnliche, kulturell bedingte Mentalität, aber es trennen ihn eine andere Denkweise und unterschiedliche Interessen.

Im Folgenden werden zwei Situationen beschrieben, die denselben Jungen in kulturell heterogenen Gruppen betrafen.

SITUATION I spielt im Hort. Die Hausaufgaben sind längst erledigt, die Kinder dürfen spielen. Zwei Freunde, L. (ein Deutscher) und J. (ein Thailänder) bauen aus Legosteinen Autos. Da kommt zu beiden ein dritter Junge, M. aus Russland, und fragt: „Was macht ihr denn da?"
L., schweigend, versteckt sein Auto mit den Händen und kriecht mit dem Spielzeug unter den Tisch.
M.: „Zeig mir es doch bitte!"
L.: „Ich zeige dir mein Spielzeug nicht!"
M.: „Warum?"
L.: „Weil du ein Ausländer bist", kommt plötzlich die Antwort.
J.: „He! Ich bin auch ein Ausländer und doch dein Freund!"

Alle Kinderbetreuer/innen waren sprachlos: Etwa 2/3 aller Kinder dieses Hortes hatten einen Migrationshintergrund, waren freundlich miteinander und rassistische Aussagen waren noch nie ein Thema gewesen! Allerdings kam bei M. die Eigenschaft „Hochbegabung" hinzu, die L. dazu veranlasste, M. als gänzlich fremden Ausländer zu sehen.

SITUATION II spielt 2 Wochen später. M. spricht mit seinem Klassenkameraden N., einem Deutschen.
N.: „Wieso ärgerst du alle in der Klasse?"
M.: „Weil die Anderen mich ärgern."
N.: „Ja, stimmt." Eine Pause, er überlegt. „Ja, weil du aus Russland bist."
Die Mutter, die das hörte, war traurig. Und dann kam von ihrem Sohn dieser Vergleich mit Balto, Halbwolf und Halbhund, den wir am Anfang zitierten.

Ein anderes Beispiel: Ein 4-jähriges hochbegabtes Mädchen, Migrantin, spielt nach dem Kindergarten mit zwei Puppen. Eine Puppe „sagt" zu der anderen: „Sprich nicht schlecht über mein Land!" Das Identitätsproblem sollte keine Frage für so ein kleines Mädchen sein, es ist mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Aber dieses Kind musste zwangsläufig auch lernen: Es gehört nicht zur Gemeinschaft und zwar wegen seiner Herkunft aus einem anderen Land.

Diese Beispiele ließen sich beliebig fortsetzen. Sie zeigen deutlich, dass hochbegabte Migrantenkinder oft ausgegrenzt werden. Die Identitätsprobleme, die mit der Abstammung und/oder dem Herkunftsland verbunden sind, werden vom Umfeld leider oft an die hochbegabten Migrantenkinder herangetragen oder auch erst hervorgerufen. Die Kinder selbst würden von sich aus vielleicht gar nicht auf solche Gedanken kommen.
Wie unsere Beispiele zeigen, wollen weder einheimische noch Kinder gleicher Herkunft hochbegabte Migrantenkinder in ihrem kleinen Kollektiv akzeptieren und als gleichberechtigt behandeln. Hochbegabte Migrantenkinder können sich zwar gut mit hochbegabten einheimischen Kindern verstehen, doch auch in diesen Beziehungen sind Störungen aufgrund unterschiedlicher Mentalitäten möglich.

In Kindergruppen entsteht für ein hochbegabtes Migrantenkind häufig ein Identitätszwang. Es kann sich nicht gut sozialisieren, weil es zu wenig wesensgleiche hochbegabte Gleichaltrige, noch dazu Migrantenkinder, gibt. Es kann sich nicht mit einer Gruppe der Kinder identifizieren. Durch das Gefühl der Entfremdung und Isolierung von anderen Menschen, durch ständige Ausgrenzung, bekommen diese Kinder und Jugendlichen zahlreiche Probleme – sie können depressiv oder aggressiv werden, sind womöglich suchtgefährdet. Sogar eine Neigung zum Suizid kann entstehen (vgl. Urban, 2004, S. 293-301).

Die Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund, darunter hochbegabte Kinder, wird in den europäischen Ländern immer höher. Sie sind Träger unterschiedlicher Kulturen und können als Bereicherung der Gesellschaft angesehen werden. Andererseits können sie jedoch zur Belastung werden, wenn die Gesellschaft sich dieser Problematik nicht rechtzeitig stellt.

SCHLUSSFOLGERUNG

- Hochbegabte Migrantenkinder und -jugendliche befinden sich häufiger als andere Kindergruppen unter einem besonderen sozialen und psychologischen Druck. Sie sind oft gezwungen sich mit der Identitätsfrage zu konfrontieren. Es gibt einen Identitäts-

Foto: © Jaren Wicklund, istockphoto.com

zwang, der von außen an sie gerichtet wird. Diese Kategorie der Kinder braucht Aufmerksamkeit und qualifizierte Unterstützung von Erwachsenen.

- Die Kultur der Toleranz sollte gezielt und ständig in Kitas und in der Schule gepflegt werden.
- Weil die kulturell bedingten Missverständnisse aufgrund der Unwissenheit von Lehrerinnen/Lehrern und Erzieherinnen/Erziehern immer wieder vorkommen können, sollten Fortbildung und Beratungsangebote für Fachkräfte zum Thema „Interkulturelle Kompetenz" regelmäßig stattfinden.
- Es ist wichtig, einen Dialog zwischen der Schule und den Migrantenfamilien zu fördern und die schulischen und sozialen Integrationsmöglichkeiten für Migrantenschüler/innen, darunter Hochbegabte, zu verbessern und ihre Eingewöhnungsphase abzukürzen.
- Es ist notwendig, das bislang fast ungenutzte Potenzial der Eltern der Migrantenschulkinder (insbesondere mit pädagogischer, psychologischer, sozialwissenschaftlicher Ausbildung) maximal zu nutzen und sie zur Zusammenarbeit anzuhalten. Dazu sollte man Eltern die Möglichkeit geben, die Interessen der Migrantenkinder in den entsprechenden Einrichtungen zu vertreten.
- Interkulturelle Kompetenz zu erwerben, sollte eine wichtige Aufgabe auch für Migrantenfamilien sein.

All dies sollte der deutschen Schule helfen, die durch Migration tendenziell provozierten Probleme rechtzeitig zu definieren, um Handlungsalternativen anzubieten, mit denen Lösungsstrategien erarbeitet werden können. Die frühe Erkennung, die Unterstützung und die Förderung des wertvollen Potenzials hochbegabter Migrantenkinder versprechen einen Gewinn für die europäische Gesellschaft im selben Maße, in dem sie verlieren würde, falls sie dieses Potenzial nicht nutzte.

LITERATUR

- Dubovaya, L. Doppelt fremd. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 19/ Ausgabe 2, 2008, özbf.
- Tan, D. Migrant und missverstanden. Labyrinth 85/2005, DGhK .
- Tan, D. Migration als Chance // Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. LIT-Verlag. Berlin, 2008.
- Urban, K. Hochbegabungen. LIT-Verlag, Münster, 2004.
- Winner, E. Hochbegabt. Klett-Cotta, Stuttgart, 2004.

DR. LILIANA DUBOVAYA
Dipl. Pädagogin, Historikerin
DGhK, RV Hannover e.V.
2. Vorsitzende
d.liliana@web.de

SPRACHENLERNEN UND HOCHBEGABUNG

WIE WICHTIG SPRACHKOMPETENZ UND SPRACHENLERNEN FÜR KINDER IST

Sprachliche Fähigkeiten sind die Basis für Bildungslaufbahnen und damit für spätere Lebenschancen. Können Kinder und Jugendliche Sprache(n) nicht in all ihren Facetten nutzen, bleiben ihnen im Kontakt mit anderen und damit bei der Aneignung der Welt viele Türen verschlossen. Sprachförderung im Kindes- und Jugendalter steht mit der Förderung von Sozial- und Fachkompetenz sowie mit dem Erwerb von Methodenkompetenz in engem Zusammenhang. In diesem Artikel soll gezeigt werden, wie das Sprachenlernen begabter Kinder und Jugendlicher im Kindergarten und in der Schule kontinuierlich gefördert werden kann.

KINDER GEZIELT UND STRUKTURIERT BEOBACHTEN UND LERNANGEBOTE SETZEN

All die verschiedenen Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten macht, sind ein Grundstein für weiteres Lernen. Dies trifft im Besonderen auf den Spracherwerb zu, da Sprache die Basis für die allgemeine kognitive Entwicklung ist. Damit gehört Sprachförderung zu den grundlegenden Bildungsaufgaben einer zeitgemäßen Kindergartenpädagogik. Ihr kommt über die gesamte Kindergartenzeit hinweg gleichbleibende Bedeutung zu.

Sprachförderung kann aber nur dann gelingen, wenn die Pädagogin/der Pädagoge über das notwendige Grundlagenwissen im Bereich Spracherwerb und die didaktischen Fertigkeiten verfügt, um Sprachenlernen in die Kindergartenarbeit zu integrieren. Sie/Er muss aber auch über Instrumente verfügen, um den individuellen Sprachstand einzelner Kinder festzustellen, damit sie/er gezielt Lernangebote setzten kann. Für Deutsch stehen nun Beobachtungsbögen zur Erfassung von Sprachkompetenz[1] zur Verfügung, die seit Mai 2008 sukzessive in österreichischen Kindergärten zum Einsatz kommen. Sie basieren auf einem Kompetenzmodell, das auf theoretischen Annahmen über den Spracherwerb basiert und Sprachkompetenz durch den spezifisch sprachbezogen-kognitiven sowie allgemein-kognitiven Entwicklungsstand definiert.[2]

Hier zwei Beispiele:

> Die Kindergartenpädagogin verteilt Bildkarten (nach einem vorher festgelegten System) an zwei Kinder. Anschließend fragt sie die Kinder einzeln, ob sie zum Beispiel ein Tier, ein Spielzeug, ein Kleidungsstück, ein Möbelstück oder Obst abgebildet haben. Die Kinder dürfen die entsprechende Bildkarte ablegen. Auf diese Weise wird die Taxonomienbildung überprüft. Ein Kind von 4½ bis 5½ Jahren sollte befähigt sein, Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zuzuordnen, was als Voraussetzung für abstraktes Denken gesehen wird.
>
> Im Bewegungsraum sind die Kinder Tiere des Dschungels, die sich tagsüber frei zur Musik bewegen. Abends endet die Musik und die Tiere kehren heim – sie versammeln sich sitzend vor der Pädagogin. Sie schickt jedes Kind zu einem sicheren Schlafplatz (auf die Bank, neben den Sessel, hinter den Vorhang) und es wird ganz ruhig. Am nächsten Morgen erwachen die Kinder, sobald die Musik erklingt. Lokale Präpositionen, die Beziehungen zwischen Objekten bezeichnen, sollten von 4½ bis 5½-jährigen Kindern verstanden werden. Die Überprüfung der Raumwahrnehmung ist auch deshalb so wichtig, weil sie als mathematische Vorläuferfähigkeit gilt.

Die systematische Beobachtung der Sprachentwicklung bildet die Grundlage für adäquate pädagogische Schritte. Manche Kinder werden besondere Förderung in einzelnen Kompetenzbereichen benötigen, um zum Beispiel Deutsch als Erst- oder Zweitsprache auf einem möglichst guten Niveau zu beherrschen. Besonders Begabte fallen hingegen schon im frühen Alter durch ihren umfangreichen Wortschatz und die hohe Fähigkeit, sich präzise auszudrücken, auf. Sie lernen Sprachen schneller, weil sie eine sehr hohe Auffassungsgabe und außergewöhnliche Denk- und Merkfähigkeit haben. Sie werden in ihrer Entwicklung so weit voraus sein, dass sie durch ein zusätzliches Angebot in ihren sprachlichen und geistigen Fähigkeiten optimal gefördert werden können.

Das Erlernen von Fremdsprachen kann im Kindergarten als Zusatzangebot gesehen werden, das schon von 3-jährigen Sprachbegabten mühelos bewältigt werden kann. Ihr enormer Wissensdrang und ihre Neugier werden genutzt, um in einer in der kindlichen Sprachentwicklung besonders sensiblen Phase für den Erwerb von Grammatik und Lexik zusätzliche Lernangebote zu setzen. Es wird damit ein Grundstein für den Erwerb jeder weiteren Sprache gelegt, eine Erfahrung, die weitere Lernprozesse auch in anderen Bereichen begünstigt.

Besonders in den Grenzregionen Österreichs haben Kindergärten zum Teil sehr kreative Antworten auf die besondere geografische Situation gefunden. Kinder können bereits im Kindergarten die Sprache des Nachbarlandes oder eine Minderheitensprache erlernen. Diese Projekte verlangen ein fundiertes didaktisches Konzept, das mit einem personenbezogenen und einem phasenbezogenen Ansatz arbeitet. Dabei werden geschulte Muttersprachler eingesetzt, um z. B. die Sprache des Nachbarlandes zu vermitteln. Eine weitere Sprache kann zusätzlich etwa einmal in der Woche angeboten werden.

Als Beispiel sei hier der Kindergarten der zweisprachigen Gemeinde Hornstein genannt, wo Burgenlandkroatisch als Minderheitensprache ebenso präsent ist, wie die verschiedenen Sprachen der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. Im Projekt „Sprichst du zu Hause Deutsch?“[3] werden die Muttersprachen der Kinder spielerisch in den Tagesablauf eingebunden. Die Eltern der Kinder werden zum Teil als Native Speaker integriert und können Deutsch- oder Kroatischkurse besuchen.

Spracherziehung im Kindergartenalter bedeutet, dass auf die Besonderheiten des Ler-

[1] Breit, Simone und Petra Schneider: Beobachtungsbogen zur Erfassung von Sprachkompetenz, bm:ukk, 2008.
[2] Rössler, Barbara: Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;-jährige Vorschulkinder, im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung, 2007.
[3] Auszeichnung beim ESIS Wettbewerb 2005 (Europasiegel für Innovative Sprachenprojekte) des ÖSZ, www.sprachen.ac.at

nens in der Elementarerziehung mit der Betonung der Bereiche Bewegungserziehung, musikalische Erziehung, kreatives Gestalten und soziales Lernen eingegangen wird. Auch sollen die Sprachlern-Projekte in den Kontext der interkulturellen Erziehung eingebettet sein. Damit wird gewährleistet, dass Kinder schon sehr früh an den Umgang mit anderen Kulturen herangeführt werden. Sprachenlernen in der Vorschulerziehung kann aber nur dann gelingen, wenn die Rahmenbedingungen, wie z. B. in der Sprachvermittlung geschulte Pädagoginnen und Pädagogen, genügend Stützkräfte und eine adäquate Gruppengröße, erfüllt sind.

DIE STÄRKUNG DES SELBSTBEWUSSTSEINS ÜBER DAS SPRACHENLERNEN

An der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Volksschule ist der Dialog zwischen Pädagoginnen und Pädagogen besonders wichtig. Besteht kein Austausch über notwendige Fördermaßnahmen, sind besonders Migrantenkinder benachteiligt, da sie auf Grund ihrer Defizite in der deutschen Sprache ihre Intelligenz und besonderen Begabungen nicht erkennen lassen. Der Einsatz von geschulten Pädagoginnen und Pädagogen zur Identifizierung von Hochbegabung ist hier besonders wichtig.

Wie kann man aber die betroffenen Kinder in ihrem Selbstwert stärken? Für die Volksschule ist derzeit ein Projekt in Entwicklung, das auf einer Empfehlung des Europarates beruht. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) für die Grundstufe[4], das die verschiedenen Sprachen, die Kinder beherrschen, erfasst und deren Lernprozesse weiterführend dokumentiert, wird ab Herbst 2009 für alle Volksschulen über die Schulbuchaktion zur Verfügung stehen. Das ESP besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, in den alle erworbenen Sprachen und interkulturellen Erfahrungen eingetragen werden; der Sprachenbiografie, die Kinder bei der Reflexion des eigenen Sprachenlernens unterstützt und dem Dossier, in dem das Sprachkönnen durch ausgewählte Arbeiten dokumentiert wird.

Foto: ©Nicole S. Young, istockphoto.com

Ein Beispiel: Die Kinder einer 1. Volksschulklasse haben damit begonnen, die Sprachen, die sie bereits gelernt haben, in der Sprachenbiografie zu erfassen und zu reflektieren. Sie malen eine vorgegebene Figur so aus, dass jede Sprache ihre eigene Farbe und ihren eigenen Platz bekommt. In einem zweiten Schritt wird die Kompetenz in jeder Sprache durch eine Stiege symbolisiert, deren einzelne Stufen von den Lernenden „erklommen" werden sollen. Es stehen gleich 4 Stiegen für die verschiedenen Sprachen zur Verfügung. So besteht die Möglichkeit, dass die im Unterrichtsalltag kaum beachteten Sprachkenntnisse von Migrantenkindern thematisiert werden und damit „versteckte Mehrsprachigkeit"[5] in der Klasse aufgedeckt werden kann. Migrantenkinder machen dabei die Erfahrung, dass ihre Erstsprachen zum ersten Mal von ihren Mitschüler/innen beachtet werden. Die Arbeit mit der Sprachenbiografie unterstützt das Bedürfnis dieser Kinder nach Anerkennung und Integration. Ein positives Selbstwertgefühl ist bei Kindern die Voraussetzung, um sich im Sinne ihrer besonderen Begabungen zu entwickeln.

Besonders begabte Kinder können ab der 3. Klasse Volksschule aber schon mit dem Sprachenportfolio für die Mittelstufe[6] arbeiten, da ihre besonders gut ausgebildeten Kenntnisse in verschiedenen Sprachen bereits einer differenzierteren Einschätzung bedürfen. Die Arbeit mit dem ESP für die Mittelstufe erlaubt ihnen auch, sich Lernziele zu setzen, die von anderen Kindern erst in den folgenden Jahren in Angriff genommen werden. Hier erhält das Prinzip des „Ownerships" besonderes Gewicht, da es bedeutet, dass das ESP prinzipiell im Besitz der Schüler/innen ist, von ihnen selbstständig bearbeitet wird und sie im Sprachenlernen zu

[4] Felberbauer Maria, et al.: Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundstufe, Pilotversion, ÖSZ, 2007.
[5] Stefan, Ferdinand, Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. In: Forum Schule, 2004.
[6] Abuja, Gunther, et al.: Das Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe, Graz, 2004.

eigenverantwortlichem, selbstgesteuertem Arbeiten führt. Die Lehrkraft steht beratend und helfend zur Verfügung, wenn dies notwendig ist.

SELBSTEINSCHÄTZUNG DER EIGENEN SPRACH(EN)KOMPETENZ

Schon im neuen Lehrplan der Volksschule von 1986, aber auch in den Lehrplänen der AHS von 2000 und 2004, werden die **Lehrformen** als zentrale Begriffe eliminiert und durch die neuen **Lernformen** ersetzt. Dieser Versuch, die Aktivität von Lehrenden auf die Lernenden zu verschieben, stellt die Aneignung von Kompetenzen in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Der Weg dorthin führt über die Individualisierung von Lernprozessen.

Ein Beispiel:

Für die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz stehen im ESP für die Mittelstufe und im ESP 15+ für die Oberstufe Checklisten zur Verfügung, in denen in den einzelnen Fertigkeiten (Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen, Schreiben) der Sprachstand auf einem bestimmten Niveau durch Deskriptoren definiert wird. Diese basieren auf den 6 Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) des Europarates und nehmen gleichzeitig Bezug auf Lehrpläne und deren Umsetzung in Schulbüchern. Auf Niveau A2, das am Ende der 8. Schulstufe zu erreichen ist, würden diese Deskriptoren für Hörverständnis z. B. lauten: *„Ich kann einfache Gespräche über mir vertraute Themen verstehen, wenn deutlich gesprochen wird"* oder *„Ich kann Anweisungen, Fragen, Auskünfte in Schulsituationen meistens verstehen"*[7]. Schüler/innen kennzeichnen alle Deskriptoren, die sie bereits beherrschen, mit einem Häkchen. Jene Bereiche, an denen sie in der nächsten Zeit arbeiten möchten, markieren sie mit einem Rufzeichen. So entsteht für jede Sprache ein Profil, das individuell bearbeitet werden kann. Wichtig dabei ist, dass jedes Lernen zählt und dass die Sprachkenntnisse in den so genannten „can-do statements" positiv formuliert werden. Schüler/innen können ihr Lernen planen, indem sie sich individuell Ziele setzen.

Die Pilotierung des ESP hat gezeigt, dass besonders leistungsstarke und engagierte Schüler/innen die Selbsteinschätzung gerne als Reflexions- und Planungsinstrument verwenden und ihre Sprachkenntnisse an Hand von Arbeiten dokumentieren, die sie im Dossier des ESP ablegen. Es bedeutet, dass sie ihren eigenen Schwerpunkten und Interessen entsprechend an ihrer Kompetenz Mehrsprachigkeit arbeiten können. Damit ist das ESP sowohl produktorientiert als auch prozessorientiert, wobei der Vorteil darin besteht, dass schwer beurteilbare Prozesse besser erfahrbar gemacht werden können.

Das ESP 15+[8] für die Oberstufe stellt hier schon komplexere Instrumente zur Verfügung. Diese sind Raster für die Erstellung eines persönlichen Profils zur Arbeitshaltung und Motivation, Evaluationsbögen zu den bevorzugten Arbeitstechniken, Lernpläne und Studienpläne als Unterstützung bei den Vorbereitungen auf internationale Qualifikationen oder Sprachwettbewerbe. Im Idealfall kann das Schüler/innenportfolio in ein berufsbegleitendes Portfolio übergehen, das besondere Interessensgebiete veranschaulicht, Karriereentwicklungen dokumentiert und berufliche Entwicklungspotentiale sichtbar macht.

EXZELLENTE LEISTUNGEN FÖRDERN UND DOKUMENTIEREN

An dieser Stelle sei noch ein kurzer Einblick in weiterführende Möglichkeiten der gezielten Förderung erlaubt. Für den Sprachenbereich existieren bereits bewährte Konzepte (Sprachenwettbewerbe, internationale Sprachzertifikate, Fremdsprache als Arbeitssprache und „Pull-out" Kurse für zusätzliche Sprachen), aber auch sehr neue Initiativen, die alle zum Ziel haben, besonders begabte Kinder und Jugendliche im

[7] Ebd.
[8] Abuja, G. et al.: Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für die Oberstufe, Linz, 2006.
[9] www.certilingua.net

Sprachenlernen konkret zu fördern. Eine der jüngsten ist das CertiLingua Exzellenzlabel[9] für mehrsprachige, internationale und europäische Kompetenzen.

CertiLingua wurde von Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit den Niederlanden initiiert und wird zur Zeit in verschiedenen europäischen Ländern erprobt. In Österreich nehmen 5 Schulen an der Pilotierung teil. Die Partnerschulen in den verschiedenen Ländern arbeiten intensiv zusammen, um den gemeinsamen Standard aller Institutionen zu gewährleisten. CertiLingua Schulen erklären sich bereit, zwei Fremdsprachen auf dem Niveau B2 (Maturaniveau) anzubieten, zusätzlich Sachfächer in einer Fremdsprache als Arbeitssprache zu unterrichten sowie europäische und internationale Handlungskompetenz zu fördern. Dazu führen Schulen grenzüberschreitende Projekte durch, um interkulturelle und mehrsprachige Kompetenz als Teil des lebensbegleitenden Lernens zu fördern. Mit Ende 2009 wird die Pilotphase abgeschlossen sein und es sollen weitere Schulen in die Initiative aufgenommen werden.
Ziel des Exzellenzlabels ist es, den Absolventinnen und Absolventen den Zugang zu international orientierten Studiengängen zu erleichtern und berufliche Perspektiven im internationalen Kontext zu eröffnen. Schulen erhalten die CertiLingua Zertifizierung, wenn sie die genannten Anforderungen erfüllen und sich einer laufenden Evaluation unterziehen. Mit dem Exzellenzlabel werden nur Schüler/innen ausgezeichnet, die mit der Matura die geforderten besonderen Qualifikationen in der europäischen und internationalen Dimension erfüllen.

Mit der Initiative des Exzellenzlabels schließt sich der Kreis zu einer vorschulischen Sprachförderung in sprachlich heterogenen Kindergruppen, wo interkulturelle pädagogische Konzepte die Mehrsprachigkeit der Kinder akzeptieren und fördern. In meinen Ausführungen habe ich versucht zu zeigen, dass das anspruchsvollste Lernen in den ersten Jahren stattfindet, wo Pädagoginnen und Pädagogen beobachten, wie Sprache entsteht und wie Kinder ins Sprachenlernen einsteigen. Eine gezielte qualitätvolle Förderung unterschiedlichster Begabungen braucht hier hoch qualifiziertes Personal, fachliche Ressourcen und die Möglichkeiten der fachlichen Begleitung und Beratung. In den weiterführenden Bildungsinstitutionen wird der Zugang zu individuellen Lernwegen kontinuierlich gefördert, weil man erkannt hat, dass Fortschritte auf diesem Gebiet entscheidend zur Verwirklichung eines europäischen Raumes des lebenslangen Lernens beitragen.

Foto: © thad

LITERATUR

- Abuja, Gunther, et al.: Das Europäische Sprachenportfolio für die Mittelstufe, Graz, 2004.
- Abuja, Gunther, et al.: Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für die Oberstufe, Linz, 2006.
- Breit, Simone und Petra Schneider: Handbuch und Beobachtungsbogen zur Erfassung von Sprachkompetenz, bm:ukk, 2008.
- Certilingua: www.certilingua.net
- Felberbauer, Maria, et al.: Das Europäische Sprachenportfolio für die Grundstufe, Pilotversion, ÖSZ, 2007.
- Jampert, Karin, et al.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten, 2. Auflage, Verlag das Netz, 2007.
- Rössler, Barbara: Sprachkompetenzmodell für 4;6 bis 5;-jährige Vorschulkinder, im Auftrag des ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung, 2007.
- Stefan, Ferdinand, Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter in Österreich. In: Forum Schule, 2004.
- Tophinke, Doris: Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache, Beltz, 2003.

MAG. ISOLDE TAUSCHITZ M.A.
Bundesbildungsanstalt für
Kindergartenpädagogik, PH OÖ
ita@gmx.net

DER INTEGRATION EIN GESICHT GEBEN

START-WIEN: SCHÜLERSTIPENDIEN FÜR BEGABTE ZUWANDERERKINDER

START-Wien vergibt an begabte und engagierte Zuwandererkinder Stipendien. Zielgruppe sind Jugendliche, die die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule oder eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen. Die Aufnahmekriterien beinhalten einen guten schulischen Erfolg, gesellschaftliches Engagement und die finanzielle Bedürftigkeit.

„Der Crespo Foundation ist es ein besonderes Anliegen, die Startbedingungen für junge Einwanderer zu verbessern. Denn wir sind überzeugt, dass diese Jugendlichen in unserer Gesellschaft einen unverzichtbaren Beitrag erbringen können, dass wir sie mit ihren interkulturellen Kompetenzen, ihrem Leistungswillen und ihrem Engagement für unsere Zukunft brauchen", so die Stifterin Ulrike Crespo.

27 Zuwandererkinder mit guten schulischen Leistungen, die auch gesellschaftliches Engagement zeigen, bekommen zurzeit ein START-Stipendium. Die START-Stipendiaten erhalten zunächst ein monatliches Bildungsgeld von 100 Euro und einen Laptop mit Internetanschluss. Außerdem werden die Schüler/innen im Bereich der Ausbildungs- und Studienplanung beraten, nehmen an Seminaren und Exkursionen teil und erhalten Unterstützung bei der Suche von Praktikumsstellen. Kontakte zur Wirtschaft und der Aufbau eines Netzwerkes ehemaliger Stipendiaten ergänzen das Angebot. Ulrike Crespo: „Mit START-Wien wollen wir bessere Voraussetzungen dafür schaffen, dass Zuwandererkinder einen höheren Bildungsabschluss erlangen. Wir möchten ihnen erfolgreiche Wege in Bildung und Ausbildung ermöglichen." START gibt der Integration ein Gesicht, führt junge Menschen zur Matura und öffnet weitere Türen für ihre Zukunft.

Wichtig ist beim START-Programm auch die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur.

Die Stipendiaten des ersten Jahrgangs präsentierten im vergangenen Juni ihr Fotoprojekt, die Stipendiaten des zweiten Jahrgangs dürfen sich ab Herbst auf Tanz-Workshops freuen.

START

Schülerstipendien für begabte Zuwanderer

START ist eine Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, die das Stipendienprogramm in Deutschland äußerst erfolgreich etabliert hat. In Wien wird START von der Crespo Foundation finanziert. Darüber hinaus übernehmen zahlreiche Einzelpersonen, Unternehmen und Organisationen die Kosten für einzelne Stipendien. Unterstützt wird START-Wien weiters vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und der Wirtschaftskammer Wien.

Insgesamt hat das Projekt START-Wien ein Volumen von rund 350.000 € für den Zeitraum September 2006 bis August 2009 zur Verfügung. Für weitere Stipendien in Wien und die Fortsetzung und Ausweitung des START-Programms in die Bundesländer werden weiterhin Förderer gesucht. Die Möglichkeiten, sich für START zu engagieren, reichen von der Übernahme einzelner Stipendien bis hin zur Mitfinanzierung des Programms.

START-Wien
MQ, Museumsplatz 1, Quartier 21, e-1.4,
A-1070 Wien

Tel. +43 (0)1/585 38 96-14
www.start-stipendium.at

ULRICH HÖLLER
Projektleitung START-Wien
hoeller@promitto.at

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH

EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE – TEIL 2

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

Foto: © sdart, istockphoto.com

3. FINANZIELLE SICHERSTELLUNG

Wie jede Implementierung von Ziel führenden Maßnahmen ist auch die Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung ohne einen hohen finanziellen Aufwand nicht möglich. Kann der persönliche Einsatz engagierter Mitarbeiter/innen auch sehr viel bewirken, so ist die effektive Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung auf die Bereitstellung von finanziellen Ressourcen angewiesen.

Andere europäische Länder gehen dabei als Vorbild voran. Das **Hessische Kultusministerium** hat sich seit dem Jahr 1998 intensiv mit dem Thema Hochbegabung befasst. Die Umsetzung des Themas geschah u. a. durch die Bereitstellung zweckbestimmter jährlicher Haushaltsmittel für die Hochbegabtenförderung an hessischen Schulen.

Zusätzlich zu dieser allgemeinen Förderung für Schulen wurde das „Gütesiegel für Schulen, die hoch begabte Schüler/innen besonders fördern", entwickelt und aktiv finanziert. Seit Initiierung dieses Gütesiegels ermöglichte die Anschubfinanzierung etlichen Schulen alleine im Grundschulbereich die Entwicklung zur Gütesiegelschule. Darüber hinaus stehen finanzielle Mittel für Begabtenförderung auch für Personal- und Sachkosten im Kultusministerium, dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik sowie dem Amt für Lehrerausbildung zur Verfügung.[1]

In **England** wurde im März 1999 das Programm „Excellence in Cities" vom Ministerium ins Leben gerufen, um das Ausbildungsniveau und die Qualität an Schulen zu erhöhen. Insgesamt wurden in dieses Programm 200 Millionen Pfund (€ 295 Mill.) im Schuljahr 2001/02 und 300 Millionen Pfund (€ 440 Mill.) im Schuljahr 2002/03 investiert, bei einer Gesamtschüleranzahl von rund 8.270.000 Schüler/innen[2] (Vergleich Österreich – Gesamtschüler/innenanzahl: 1.199.207).[3] Mittlerweile werden pro Schuljahr 386 Millionen Pfund (€ 567 Mill.) in „Excellence in Cities" investiert.[4] Auch Schulen erhalten großzügige Unterstützung.[5]
2006 berichtete Tim Dracup, Assistant Director der Improving Pupil Performance Division am Department for Children, Schools and Families (DCSF), dass für das Schuljahr 2006/07 zusätzlich eine Milliarde Pfund für individualisierten Unterricht zur Verfügung standen. Von dieser Milliarde wurden explizit 14 Mill. Pfund (€ 20,5 Mill.) für die Begabungs- und Begabtenförderung bereitgestellt.[6]

WAS IN ÖSTERREICH AN FINANZIELLEN RESSOURCEN DRINGEND NÖTIG WÄRE, UMFASST:

- Ressourcen für den Aufbau von Kompetenzteams in allen Bundesländern unter Berücksichtigung einer effektiven Kompetenzenaufteilung
- Ressourcen für Schulen sowohl für die Koordination der Begabungs- und Begabtenförderung an der eigenen Schule als auch für die Durchführung spezieller curricularer und extracurricularer Fördermaßnahmen durch Lehrer/innen oder auch durch externe Expertinnen und Experten
- Ressourcen im Bereich der Schulpsychologie zur Beratung von Eltern (hoch) begabter Kinder und Jugendlicher und zur Durchführung diagnostischer Maßnahmen
- Ressourcen für Forschungsprojekte und -institutionen

1 W. Diehl (2005).
2 Office for National Statistics (2006).
3 Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Bildung - Allgemeinbildende Schulen, Schüler/innen insgesamt; Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Bildung - Berufliche Schulen, Schüler/innen insgesamt.
4 E. Morris (2003); Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2006). Interview mit Tim Dracup.
5 Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2006). Interview mit Jon Hunter.
6 T. Dracup (2006).

4. BEGABUNGSFORSCHUNG

Um Begabungs- und Begabtenförderung entsprechend zu unterstützen, bedarf es **einschlägiger Forschung**. Die Förderung begabter Schüler/innen liegt im Schnittfeld psychologischer und pädagogischer Forschungsdisziplinen. Die anthropologische Begründung der Begabung obliegt der Allgemeinen Pädagogik, ihre institutionelle Förderung ist Aufgabe der Schulpädagogik und die Umsetzung der Förderung im schulischen Geschehen wäre Pflicht der Didaktik. Die Entwicklungspsychologie beschreibt und erklärt Einflussfaktoren und Verläufe der Begabungs- und Leistungsentwicklung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter und darüber hinaus. Die Differentielle Psychologie ermittelt Begabungsfaktoren und die Diagnostik ist für Testverfahren zuständig, mit denen besonders begabte Menschen identifiziert werden können. Die Evaluationsforschung müsste die Grundlagen der Prüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen zur Begabungs- und Begabtenförderung liefern. Zusätzliche Erkenntnisse liefern die Lernwissenschaften (einschließlich der Neurowissenschaften) und die Sozialwissenschaften (Elitebegriff, schichtabhängige Begabungsentfaltung etc.).

In allen beschriebenen Wissenschaftsdisziplinen sind die Forschungsaktivitäten zur Begabtenförderung in Europa durchwegs schwach ausgeprägt. In **Deutschland** hat sich eine gewisse Zahl an Hochschulinstituten auf Begabtenförderung spezialisiert. Es gibt z. B. an den Universitäten von Erfurt, Rostock, Trier, Marburg und München bereits Zentren für Begabungsforschung. Dazu kommen vereinzelte Institute in anderen europäischen Ländern (z. B. Schweiz, Großbritannien, Spanien, Niederlande, Slowenien, Ungarn).

In der **Schweiz** wird seit Jahren an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz über Frühförderung, lebenslanges Lernen und Qualitäts- und Schulentwicklung geforscht. An der Universität Freiburg werden u. a. Studien über Frühlesen, Frührechnen und über (hoch) begabte Lehrlinge durchgeführt.

In **Großbritannien** wird Begabungsforschung an etlichen Universitäten durchgeführt, z. B. University of Derby, Manchester Metropolitan University, Oxford Brookes University und University of Warwick. Die Forschung in Großbritannien beschäftigt sich vielfach mit inklusiven und integrativen Maßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung. An der University of Warwick untersucht eine Längsstudie die verschiedenen Einflüsse, die begabte Schüler/innen in ihrem Selbstkonzept und ihrer Bildung fördern bzw. beeinträchtigen können. Besonderes Augenmerk liegt hier auf den Begabungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

In **Spanien** werden an der Universität Complutense de Madrid bereits seit 1988 Studien über die Charakteristika und die Situation von begabten und hoch begabten Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die derzeitige Forschung richtet sich besonders auf die Identifikation von begabten Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext und auf Programme der schulischen und außerschulischen Intervention.

DIE WICHTIGSTEN **FORSCHUNGSAUFGABEN** SOWOHL FÜR EUROPA ALS AUCH FÜR ÖSTERREICH IM SPEZIELLEN LASSEN SICH WIE FOLGT UMREISSEN:

- Wenngleich in vielen Ländern und an zahlreichen Schulen die Notwendigkeit der Begabungs- und Begabtenförderung erkannt und bejaht wird, fehlt es in allen Schularten und Schulstufen an didaktisch beforschtem und empirisch evaluiertem Unterrichtsmaterial, das begabte Schüler/innen nicht nur beschäftigt, sondern auch auf geringem Vorkenntnisniveau die zentralen Grundlagen der Denkdisziplinen vermittelt. **Curriculum- und Lehr-/Lernforschung** müssen hier eng mit den Fachdidaktiken zusammenarbeiten.

- Die Individualisierung von Unterricht und die Anwendung passender Fördermaßnahmen erfordern eine zielsichere Diagnostik, nicht nur von Begabungsniveaus, sondern von Förderbedürfnissen, Vorwissensbeständen, Lernstilen und Lernkapazitäten. Hier ist die **pädagogisch-psychologische Diagnostik** gefragt, Instrumente zur Status- und Veränderungsmessung zu liefern.

- Diagnostik und Förderung finden meist im institutionalisierten Rahmen der Schule statt. Schulen sollten Begabungs- und Begab-

tenförderung aber nicht nur als Zufallsthema, sondern vielmehr als grundlegende Aufgabe im Rahmen ihres Kerngeschäfts verstehen. Um diese Aufgabe umfassend, wirksam und nachhaltig in der Schule als lernende und sich selbst steuernde Institution zu verankern, bedarf es einer organisationssoziologisch und -psychologisch orientierten **Schulentwicklungsforschung**, die Ansätze, Methoden und Verfahren bereitstellt, damit Schulen diese Aufgabe möglichst eigenständig bewältigen können.

- Begabungs- und Begabtenförderung ist eine wesentliche Aufgabe von Schule, die aber im System Schule auch mit anderen Aufgaben konkurriert und mit der das System Schule nicht immer optimal zurechtkommt. Deshalb bedarf es der **Empirischen Pädagogik**, die das Schulsystem als Ganzes, vor allem unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Funktion, des sozialstrukturellen Umfeldes und der Bildungsfinanzierung analysiert. Dadurch können beispielsweise soziale Benachteiligungen, die auch in der Begabtenförderung auftreten, erkannt und wirksam bekämpft werden.

- Die Effekte der Begabungs- und Begabtenförderung sollten nicht einfach kurzfristig vermessen werden. Es gibt genügend Hinweise dafür, dass sich biographisch frühe Maßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung erst nach vielen Jahren in ihrer vollen Wirksamkeit zeigen. **Längsschnittstudien** aus entwicklungspsychologischer Sicht könnten diejenigen Befunde beschaffen, die nötig sind, um den Wert der Begabungs- und Begabtenförderung umfassend würdigen und die Bedeutung bestimmter Maßnahmen für langfristige Wirkungen einschätzen zu können.

Foto: © Jani Bryson, istockphoto.com

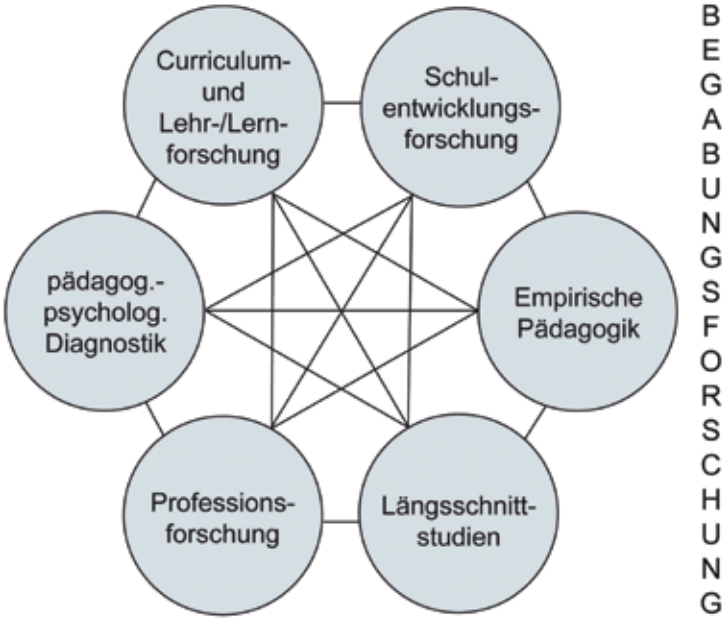

Abb.: Begabungsforschung

- Maßnahmen der Begabungs- und Begabtenförderung werden in aller Regel von Lehrpersonen an öffentlichen Schulen durchgeführt. Landauf, landab werden zahlreiche Maßnahmen der Lehrer/innenfortbildung durchgeführt, um die Begabungs- und Begabtenförderung an den Schulen zu sichern. Als Forschungsthema sind das berufliche Lernen von Lehrkräften und die Veränderung ihrer professionellen Praxis aber wenig thematisiert. Es fehlen – trotz viel versprechender Einzelstudien – systematische Studien aus Sicht der Erwachsenenbildung und **Professionsforschung** zur Lehrersozialisation, zur Expertise im Lehrerberuf und zu empirisch bewährten didaktischen Ansätzen der Lehrerfortbildung.

Um diese Forschungsdefizite rasch zu schließen, wird die Einrichtung eines **Institute of Advanced Study** empfohlen. Unter der Leitung einer/eines dazu abgeordneten Hochschullehrerin bzw. -lehrers müsste dieses Institut über Professuren für die oben genannten Forschungsbereiche verfügen. Ferner müssten Mittel für die empirische Forschung und für ein Graduiertenkolleg zur Verfügung gestellt werden. Ziel müsste es sein, mittelfristig zentrale Forschungsprojekte und zahlreiche Doktorate abgeschlossen zu haben. Eine Evaluation nach einer festgelegten Frist durch eine international besetzte Expertenkommission könnte Grundlage der Entscheidung über eine Fortsetzung des Instituts sein. Eine enge **Kooperation dieses Instituts mit Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und dem özbf** würde den Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus

der Begabungsforschung in die Praxis von Erziehung, Unterricht und Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung sicherstellen.

Die Fortsetzung dieses Artikels über weitere bedeutsame Säulen der Begabungs- und Begabtenförderung, die es zu entwickeln gilt, folgt in der nächsten Ausgabe (Nr. 22).

LITERATUR

- Diehl, W. (2005). Hessen verankert die Hochbegabtenförderung in den Schulen. newsletter des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung 10, 11-12.
- Dracup, T. (2006). The challenges of 2006-08. G+T Update (May). In: http://www.teachingexpertise.com/articles/challenges-2006-08-396 (accessed 16. April 2008)
- Morris, E. (2003). Excellence in Cities. National Literacy Trust. In: http://www.literacytrust.org.uk/Database/secondary/excellence.html (accessed 17. April 2008)
- Office for National Statistics (2006). Annual Abstract of Statistics. London: HMSO.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2006). Interview mit Jon Hunter, Direktor der St. Marylebone Schule am 5.12. 2006. London.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2006). Interview mit Tim Dracup am 4.12. 2006. London.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Bildung – Allgemeinbildende Schulen, Schüler/innen insgesamt. In: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab25sch.asp (accessed 16. April 2008)
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2006). Bildung – Berufliche Schulen, Schüler/innen insgesamt. In: http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab27sch.asp (accessed 16. April 2008)

UNIV.-PROF. DR. ERNST A. HANY
DR. CLAUDIA E. RESCH
DR. WALTRAUD ROSNER
DR. WALBURGA M. WEILGUNY
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

INFO-BROSCHÜRE

INFORMATIONSBROSCHÜRE iPEGE

„PROFESSIONELLE BEGABTENFÖRDERUNG“

Das International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) veröffentlicht demnächst eine Informationsbroschüre mit folgendem Titel:

PROFESSIONELLE BEGABTENFÖRDERUNG
EMPFEHLUNGEN ZUR QUALIFIZIERUNG VON FACHKRÄFTEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG

Das Ziel dieser Broschüre ist es, Anregungen für wirksame und nachhaltige Maßnahmen zur Qualifizierung in der Begabungs- und Begabtenförderung zu geben. Die iPEGE-Mitglieder haben gemeinsam Positionen und Stellungnahmen zu grundlegenden Fragen der Begabtenförderung erarbeitet und Standards für die Ausbildung und Qualifizierung pädagogischen Personals entwickelt. Die Broschüre enthält im Kern Empfehlungen zur Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung arbeiten.

Zielgruppen:

- Verantwortliche in Hochschulen und Bildungsverwaltungen
- Initiatoren und Träger von Masterprogrammen
- Personen, die sich für die Begabungs- und Begabtenförderung weiterbilden möchten
- Personen im europäischen Bildungsraum, die sich mit der Qualitätssicherung der Begabungs- und Begabtenförderung befassen

Im Geiste der Bologna-Erklärung zur Schaffung eines europäischen Raumes der Bildung und Qualifizierung nimmt diese Schrift explizit eine internationale Perspektive ein. Die Broschüre wird sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch erscheinen.

DAS WAR DER ÖZBF-KONGRESS 2008

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

Vom 6.–8. November veranstaltete das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf) seinen 6. internationalen özbf-Kongress, zu dem wir diesmal knapp 600 Teilnehmer/innen und 40 Referentinnen und Referenten begrüßen durften.

Das Teilnehmerspektrum war bunt: Neben ca. 350 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Österreich, nahmen auch 170 Personen aus Deutschland und 55 aus der Schweiz teil. Auch Kolleginnen und Kollegen aus den Niederlanden, den USA, Belgien, Liechtenstein, Slowenien, Italien und Ungarn reisten nach Salzburg an. Ähnlich bunt sind auch die Betätigungsfelder der Teilnehmer/innen:

Grundschule	130 (davon 56 Schulleiter/innen)
Gymnasium	109 (davon 32 Schulleiter/innen)
Sekundarstufe I	64 (davon 10 Schulleiter/innen)
Schulbehörden und Beratungsinstitutionen	50
Pädagogische Hochschule und Universitäten	48
Schulpsychologie	24
Berufsbildende Höhere Schulen	21
Sonstige	30

Der Hauptvortragende Dr. Joseph S. Renzulli im Europasaal des Salzburg Congress

Univ.-Prof. Andreas Weber stellt den Pianisten Shaun Choo vor.

Ganz herzlich bedanken möchte sich das özbf bei Landeshauptfrau Mag. Gabi Burgstaller (*„Wir haben die politische Verpflichtung, die Talente jedes Menschen ehestmöglich zu entdecken und dementsprechend zu fördern."*) und Sektionschef MinRat. Mag. Friedrich Faulhammer (*„Es ist notwendig, Wege zur Spitze zu suchen und zu finden und die (Hoch-)Begabtenförderung ist eine Möglichkeit dazu."*), die die Eröffnung in der Residenz besuchten und Grußworte sprachen. Einen herzlichen Dank aber natürlich auch allen Referentinnen und Referenten sowie dem gesamten Organisationsteam! Ein jahrelanges Mitglied des Organisationsteams, Dr. Harald Wagner vom Verein Bildung und Begabung e.V., hat den özbf-Kongress auf den folgenden Seiten kurz und prägnant zusammengefasst.

Die Dokumentation des özbf-Kongresses 2008 in Form einer Kongress-CD, die einen Großteil der Präsentationen sowie Artikel beinhaltet, wird im Frühjahr 2009 erscheinen.

ÖZBF-KONGRESS 2008

GENERALBERICHT

„BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT? Begabte(n)förderer im Lichte vielfältiger Herausforderungen" lautet der facettenreiche Titel des 6. özbf-Kongresses 2008, und durch die trickreiche Verschränkung im Wort „Begabte(n)förderer" werden die Begabten als Objekte der Förderung mit dem Begabtsein als Qualität der Förderer verbunden. Der Titel hat die beabsichtigte Reizwirkung offensichtlich entfaltet, denn die Nachfrage für den Kongress hat alle bisherigen Veranstaltungen in dieser Reihe übertroffen: 580 Wissenschafter/innen, Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieher/innen, Administratorinnen und Administratoren, Eltern und andere an dem Thema Interessierte haben sich für eineinhalb Tage im Salzburg Congress eingefunden, davon etwa 60 Prozent aus Österreich, 30 Prozent aus Deutschland und 10 Prozent aus der Schweiz.

Sie wurden mit einem reichhaltigen Programmangebot konfrontiert: Neben fünf Haupt- und Einzelvorträgen und einer Podiumsdiskussion gab es in sechs parallelen Programmschienen oder Pfaden insgesamt 40 weitere Beiträge. Stärkstes Interesse fand der Pfad „Begabungsförderung als Schulentwicklung: Qualität und Evaluation", für den sich ein Drittel der Teilnehmenden angemeldet hatte. Ein weiteres Viertel hatte sich für den Pfad „Die vielfältige Rolle des Begabtenförderers" entschieden, ein knappes Fünftel für den Themenbereich „Persönlichkeit und Professionalität". Die weiteren Pfade „Eltern als Begabungsförderer", „Erwartungen an die Begabtenförderer" und „Begabungs- und Begabtenförderung im gesellschaftlichen Kontext" zogen 11, 9 bzw. 7 Prozent der Teilnehmenden an.

Willi Stadelmann (PH Zentralschweiz, Luzern) führte am Vorabend in dem festlichen Rahmen der Salzburger Residenz mit dem ersten Hauptvortrag in das Kongressthema ein und vermittelte schon einmal einen Vorgeschmack von dem, was die Teilnehmer/innen während der folgenden zwei Tage erwarten würde. Nach einer Klärung von zentralen Begriffen wie Begabung, Potenzial, Leistung, Intelligenz und Talent nannte er als eine der großen Herausforderungen der Pädagogik den Umgang mit der Heterogenität, also die Vielfalt und Vielgestaltigkeit bezüglich dieser Begriffe in der Schüler/innenschaft. Wie kann es gelingen, möglichst allen gerecht zu werden in dem Bestreben Begabungen zu erkennen, zu entwickeln und zu „fördern, fördern, fördern"? Maßnahmen zur Begabtenförderung seien stets auch Impulse für die Schulentwicklung, der im Konferenzprogramm neben einem Pfad auch die Podiumsdiskussion am Nachmittag des folgenden Tages gewidmet war. Als weiteres zentrales Element für die Begabtenförderung nannte Stadelmann schließlich die Lehrer/innenbildung, durch die den Pädagoginnen und Pädagogen das nötige Fachwissen vermittelt werden muss.

Am folgenden Morgen stand zunächst die Begegnung mit einem der weltweit prominentesten Wissenschafter auf dem Feld der Begabtenförderung auf dem Programm: Joseph Renzulli (University of Connecticut). Die Frage, die gleichzeitig auch der Titel seines Vortrags war – „What makes giftedness?" – treibt ihn seit 30 Jahren um und zitiert zugleich den Titel eines Artikels, mit dem er 1978 sein berühmtes Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung präsentierte. Seine Modelle zur Begabtenförderung im Kontext ganz normaler Schulen haben international Anerkennung und Anwendung gefunden. Ihm geht es dabei nicht darum, ein bestehendes Curriculum durch ein anderes zu ersetzen, sondern Elemente (Materialien, Lernsituationen, Maßnahmen zur Anregung und Ermutigung) in die bestehenden Schulstrukturen einzuschleusen, die dazu dienen, dass sich „begabtes Verhalten" entwickeln kann.

Nach diesen beiden Hauptvorträgen entfaltete sich das Konferenzprogramm über seine volle Breite der sechs parallelen Pfade. Da ich ebenso wie alle übrigen Kongressteilnehmer/innen allenfalls ein Sechstel der Beiträge zu den Pfaden „live" verfolgen konnte, muss ich mich in meinem Bericht in weiten Teilen auf die vorliegenden Abstracts und auf Berichte der Pfadleiter/innen stützen. Dabei möge man es mir nachsehen, dass ich in diesem Bericht nicht jede/n Referentin/Referenten, nicht jedes Referat namentlich nenne.

ROLLENVIELFALT – ROLLENKONFLIKTE

Dies war ein ganz zentrales Thema, das viele Referentinnen und Referenten bewegte. Lehrkräfte, aber auch Erzieher/innen und Eltern sehen sich mit einer Fülle unterschiedlicher und zum Teil konfligierender

Dr. Harald Wagner beim Abschlussbericht

Anforderungen konfrontiert, für die sie in ganz unterschiedliche Rollen schlüpfen müssen. Was sollen sie nicht alles sein: Wissensvermittler, Lernbegleiter, Förderer, Mentor, Mediator, Berater, Erzieher, Beobachter, Beurteiler, Wertevermittler, Vorbild, Schul- und Unterrichtsentwickler – mit einem Wort: ein Übermensch!
Günter Schmid (Sir-Karl-Popper-Schule, Wien) plädierte für die Vermittlung eines neuen Rollenverständnisses der Lehrenden. Sie mögen den Lernenden als „Facilitator" oder „Enabler" aktiv begleiten, das Recht jedes Lernenden auf begabungsadäquate Förderung akzeptieren und ihn zur Mitgestaltung des Lernprozesses heranziehen, also zu einer „Demokratisierung des Lernprozesses" führen.

Salomé Müller-Oppliger (PH Nordwestschweiz, Basel) stellte das Berufsprofil des Begabungsspezialisten vor, der in der Klasse, in der Schule, in der Gemeinde, in regionalen und nationalen Netzwerken wirken könne. Sie zeigte, welche Konflikte im Umgang mit Schülerinnen, Schülern und Eltern, mit Lehrkräften, Schulverwaltungen und Schulpsychologie auftreten können und welche persönlichen Kompetenzen erforderlich sind, um gleichzeitig Diagnostiker, Berater, Koordinator, Schulentwickler und Prozessbegleiter sein zu können.

Besonders schwierig ist die Rolle des Wissensvermittlers und Leistungsprüfers im Dienste der Institution Schule und ihrer Normen mit der Funktion des Förderers und Lernbegleiters im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin/des Schülers zu verbinden, worauf Silvia Greiten (Geschwister-Scholl-Gymnasium Lüdenscheid) einging. Einen damit zusammenhängenden Aspekt erläuterte Wolfgang Huber (Thomasianum Institut TIBI, Wien): die religiös-ethisch-philosophische Dimension von Erziehung und Bildung und die Aufgaben der Schule hinsichtlich Sinnfindung, Lebensgestaltung und Handlungsorientierung. Gelungene Begabtenförderung sei als Ausdruck (pädagogisch) geglückter Personwerdung zu begreifen. Es bleibt zu fragen, inwieweit bei dieser Aufgabe die gleichzeitige Verpflichtung zur normorientierten Wertung für das Rollenverständnis der Lehrkraft zu Konflikten führt.

ERWARTUNGEN AN DEN FÖRDERER / PROFESSIONALITÄT

Brauchen hochbegabte Schüler/innen hochbegabte Lehrer/innen? Diese oft gestellte Frage begegnet uns natürlich auch hier wieder mehrfach: „Muss ein Begabtenförderer ein Experte in seinem Fach und in der Didaktik sein?" (Friedhelm Käpnick, Universität Münster). „Brauchen wir förderbegabte Begabtenförderer?" (Ernst Hany, Universität Erfurt). Hinter diesen eher rhetorisch gemeinten Fragen stehen natürlich weitergehende Fragen nach den erforderlichen und wünschenswerten Fähigkeiten und Eigenschaften einer Lehrkraft für Hochbegabte, denn Schulqualität definiert sich u. a. durch die Qualität des Unterrichts und diese durch die Qualität der Lehrpersonen.

Wie unterscheiden sich erfolgreiche Lehrer/innen von weniger erfolgreichen und was machen die erfolgreichen anders? Hierzu referierte James H. Stronge (College of William and Mary, Virginia) in seinem Hauptvortrag. Er sieht, ebenso wie Hany, die Chance, aus derartigen Untersuchungen Aufschlüsse für die Ausbildung und Auswahl von Lehrkräften für Hochbegabte zu gewinnen.

Podiumsdiskussion „Begabungsförderung als Schulentwicklung: Erfahrungen, Stolpersteine, unterschiedliche Sichtweisen"

Die Bedeutung einer hohen intellektuellen und emotionellen Übereinstimmung von Lehrkraft und Schüler/innen für einen begabtenfördernden Unterricht stellte Ulrike Greiner (Kirchliche PH Wien) heraus. Neben Empathie sei aber auch die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit erforderlich, „die das Singuläre und Unbestimmte des Einzelfalls jedes Kindes anerkennt".
Das Spannungsverhältnis von Professionalität und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen wurde in dem Workshop von Hilde Machowinski (Max Delbrück-Gymnasium Berlin) ebenso wie in dem Beitrag von Petra Schreiber (Frankfurt a. M.) thematisiert.

Was hochbegabte Schüler/innen von ihren Lehrkräften hinsichtlich Persönlichkeit und Kompetenz erwarten – diese Frage wurde in mehreren Beiträgen gestellt. Eva Christ (Universität Heidelberg) erwartet, dass die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern ein Vorbild sein sollten, von dem diese gern lernen. Wolfgang Hübl (özbf) referierte zu dieser Thematik vorliegende Studien. Zwar gebe es Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrkräften, die für guten Unterricht generell förderlich sind, aber gibt es spezifische Merkmale der Persönlichkeit und des Unterrichts, die für Hochbegabte besonders bedeutsam sind? Die Relevanz derartiger Studien für die Auswahl von geeigneten Lehrkräften sei evident.

Eigene Studien stellten Christoph Perleth (Universität Rostock) und Kornelia Tischler (Alpen-Adria Universität Klagenfurt) vor. Tischlers Studie repliziert im Wesentlichen frühere Befunde, indem auch von

hochbegabten Schülerinnen und Schülern die typischen Eigenschaften der „guten Lehrerin"/des „guten Lehrers" genannt werden. Der Wunsch nach Akzeptanz und nach adäquater Förderung der Begabung wird dabei aber besonders zum Ausdruck gebracht.
Den Fragen, wie Unterricht für Hochbegabte zu bewerten ist, wie die Kenntnisse und Fertigkeiten einer Lehrkraft einzuschätzen sind und welche Kriterien erreicht sein sollten, um als Experte in der Begabtenförderung gelten zu können, ging Richard Lange (Nordwestern University, Illinois) nach. Er stellte dazu einige Beurteilungsverfahren und Kriterienkataloge vor, die in den USA eingesetzt werden.

Die Bedeutung der Fortbildung von Lehrkräften auf dem Gebiet der Begabtenförderung sprach Franz Kappelmüller (Landesschulrat für Oberösterreich) an und stellte die Erfolge des ECHA-Diploms für Österreich heraus. Eine weitergehende ideelle und finanzielle Unterstützung dieses Fortbildungsprogramms durch die Schulleitungen und die Schulaufsicht sei dringlich.

HETEROGENITÄT / INDIVIDUALISIERUNG

Die Heterogenität der Lerner/innen, die „Verschiedenheit der Köpfe", so Victor Müller-Oppliger (PH Nordwestschweiz), verlange nach einem individualisierenden Lehr- und Lernverständnis. Dem stehe aber eine zunehmende Standardisierung durch Leistungsnormen entgegen. Er sieht die Begabungs- und Begabtenförderung als einen zentralen Aspekt einer umfassenden „Schule der Vielfalt" mit flexiblen Strukturen und veränderten Lernwegen. Individualisierung als übergeordnetes pädagogisches Prinzip auf dem Wege zur Optimierung von Unterrichtsqualität vertritt auch Günter Schmid, man müsse „den Einzelnen als Subjekt seines Handelns" begreifen.

Dass diese Forderungen nach Individualisierung keineswegs neu sind, belegte Edwin Scheiber (Sir-Karl-Popper-Schule). Bereits vor 100 Jahren wurde in den USA mit dem Dalton-Plan ein reformpädagogischer Ansatz zur Individualisierung von Lernprozessen und zur Erziehung zur Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit entwickelt, der in Wien mit Erfolg im naturwissenschaftlichen Unterricht zur Begabtenförderung eingesetzt wird.

SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT

Welche Beziehungen bestehen zwischen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen Hochbegabter und der pädagogischen Arbeit mit ihnen? Willi Stadelmann (PH Zentralschweiz) und Ulrike Kempter (özbf) gingen der Frage nach, ob sich Hochbegabte durch besondere Befindlichkeit (stärkeres Verlangen nach Zuwendung, Verständnis, Wertschätzung, Liebe) auszeichnen und ob dem eine begabungsfördernde Lehrperson durch besondere emotionale Zuwendung Rechnung tragen müsse.

Besondere Sensibilität bei Hochbegabten hat Wolfgang Herbst (Internatsschule Schloss Hansenberg) wahrgenommen: ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, Perfektionsstreben, besonderer Ehrgeiz, Selbstbewusstsein, Verantwortungsanspruch. Diesen Merkmalen müsse durch entsprechend angepasste vielfältige Unterrichtsstrukturen begegnet werden. Insbesondere in der Internatssituation gelte es, auch durch die Einbindung in interne und externe soziale Dienste, Tendenzen zur Arroganz oder zum Überheblichkeitsdenken entgegenzuwirken.

Wie wählt man geeignete Schüler/innen für Einrichtungen aus, die auf die Förderung Hochbegabter spezialisiert sind? Werner Esser (Gymnasium Stiftung Louisenlund, Schleswig-Holstein) erläuterte akademische, soziale und individualpsychologische Aspekte, auf die in einem Auswahlverfahren zu achten sind.

SCHULENTWICKLUNG

Wenn ein zentrales Qualitätsmerkmal von Schulen die Begabungs- und Begabtenförderung ist: Wie kann durch die Schulorganisation und durch die Personalentwicklung die Unterrichtsqualität auf dieses Merkmal hin optimiert werden – und wie kann Schulqualität überhaupt evaluiert werden? Hierzu referierte Victor Müller-Oppliger. Er sieht in der Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen und in Maßnahmen der Schulen zum Qualitätserhalt die wichtigsten Erfolgsbedingungen.

Auf dem Wege zu einer begabungsfördernden Schule sieht Günter Schmid die Hauptrollen bei der Schulleitung und dem Team der Lehrkräfte. Auch er hebt die Bedeutung der Personalentwicklung durch Weiterbildung, Teambildung und kollegiale

Dr. Ernst Hany referiert im Pfad 1 „Die vielfältigen Rollen des Begabtenförderers"

Hospitation für die Schaffung einer innovativen demokratischen Lernkultur hervor.

Eine interessante Entwicklung in Richtung Spezialisierung auf unternehmerische Talente erläuterte Inge Koch-Polagnoli (Schumpeter-Handelsakademie, Wien). Durch innovative Unterrichtsmethoden und -materialien sowie Coaching werden unternehmerische Kompetenzen gefördert. Kooperationen mit der Wirtschaft, Universitäten und Fachhochschulen gewährleisten einen frühzeitigen Praxisbezug und erleichtern die Auswahl und den Einstieg in das richtige Studium.

FEEDBACK-KULTUR

Wie können und sollen Schüler/innenleistungen bewertet werden und wie sollen den Schülerinnen und Schülern diese Bewertungen vermittelt werden? Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, um Schüler/innen durch solche Rückmeldungen zugleich auch zu fördern? Anne Sliwka (Universität Trier) stellte hierzu mit Lernverträgen, Portfolios und Kompetenzrastern Instrumente alternativer Leistungsentwicklung und -bewertung vor, die in der pädagogischen Arbeit mit Begabten von Nutzen sind.

Eine Optimierung des Beurteilungsverhaltens von Lehrkräften verfolgte Gerhard Lehwald (Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung, Leipzig), der sich davon eine Verbesserung der Lernmotivation der Schüler erwartet.

Lehrer/innen wie Eltern werden in ihren bewertenden Leistungsrückmeldungen vielfach von unbewussten Überzeugungen geleitet. So können ungünstige Ursachenzuschreibungen für Erfolg oder Misserfolg – wie zum Beispiel „Glück", „mangelnde Begabung", „zu leichte/zu schwere Aufgaben" – die Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude nachhaltig beeinträchtigen, wie Birgit Hartel (Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, Wien) darlegte. Auch Robert Grassinger (Universität Ulm) befasste sich mit der Frage, wie Feedback lernförderlich einzusetzen ist, hier im Kontext der Eltern-Kind Beziehung in den ersten Lebensjahren.

KOOPERATION SCHULE – ELTERN / GESELLSCHAFT / UNIVERSITÄT

Aspekte der Beziehung des Systems Schule zu den Eltern, zu anderen Bildungseinrichtungen, zur Wirtschaft und zu Institutionen des Umfelds wurden in zahlreichen Beiträgen diskutiert.
Dietrich Arnold und Iris Großgasteiger (Begabungspsychologische Beratungsstelle der Ludwig-Maximilians-Universität München) erläuterten, wie wichtig die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern für eine passgenaue Förderung sei. Dabei gelte es, Einstellungen und Haltungen, häufig auch Vorurteile hinsichtlich spezieller Fördermaßnahmen zu berücksichtigen: Maßnahmen der inneren Differenzierung würden beispielsweise positiver eingeschätzt als solche der äußeren Differenzierung.

Werner Sacher (vmls. Universität Erlangen-Nürnberg) bemängelte, dass der Kooperation von Schule und Eltern häufig kein hinreichend differenziertes Konzept zugrunde liege, dabei seien die Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder wichtiger als die Schule. Durch eine geschickte schulische Elternarbeit könne die Breitenförderung von Begabungen und damit auch die Förderung hochbegabter Kinder optimiert werden.
Zdislava Röhsner (Popperverein, Wien) zeigte am Beispiel der Sir-Karl-Popper-Schule und des Wiedner Gymnasiums, wo die Eltern zu einer aktiven Mitgestaltung des Schullebens ermutigt werden können, indem sie ihre Kompetenzen und Berufserfahrung einbringen, ein Mitspracherecht erhalten und auch an finanziellen Entscheidungen beteiligt werden.

Unterschiedliche Sichtweisen von Lehrerinnen/Lehrern und Eltern auf das Kind sind häufig Ursachen für Konflikte. Ian Kwietniewski und Mitra Anne Sen (Beratungsstelle besondere Begabungen, Hamburg) erarbeiteten Empfehlungen, wie Eltern und Lehrkräfte erfolgreich miteinander kommunizieren können – zum Wohle der Kinder.
Wie Schulen von einer Partnerschaft mit Unternehmen und Gemeinden profitieren können, demonstrierten mehrere Beiträge. Maria Schumm-Tschauder (Siemens AG, München) berichtete über Initiativen im Rahmen des Bildungsprogramms „Siemens Generation21", mit dem Kinder und Jugendliche für Naturwissenschaften und Technik begeistert werden sollen und begabte Studierende unterstützt und gefördert werden.

Für Shell International ist die Suche nach brillanten Köpfen, die innovative Lösungen

Pfad 3: Gesprächsrunde „Erwartungen (Hoch)Begabter aus unterschiedlichen Perspektiven"

für unsere drängendsten Probleme – Energieversorgung, Klimawechsel, Bevölkerungswachstum – finden, ein strategisches Ziel, so Hans van der Loo (Shell International, Brüssel). Eine Initiative, mit der das Interesse von Schülerinnen und Schülern an den Naturwissenschaften in den Niederlanden gestärkt werden sollte, scheint mit steigenden Zahlen von Studienanfängern in den naturwissenschaftlichen Fächern erste Früchte zu tragen.

Aus einer Begabtenförderinitiative der Universität Wien ist der Verein „Talente Österreich" entstanden. Alexander Kaltenböck und Jutta Stöttinger (Talente Österreich) legten dar, wie der Verein durch ein Mentorenprogramm, durch Seminare und Begegnungen mit Partnerunternehmen besonders talentierten Schülerinnen und Schülern den Übergang zur Universität erleichtern und einen erfolgreichen Studien- und Berufseinstieg bieten möchte.

Dass kommunale Träger sich der Begabtenförderung widmen, ist eher ungewöhnlich. So verdienen drei Berichte hierzu besondere Aufmerksamkeit: Emmerich Riesner (Bürgermeister von Neumarkt am Wallersee) schilderte das Pilotprojekt, mit dem seine Gemeinde die Begabungs- und Begabtenförderung durch Öffentlichkeitsarbeit, Fortbildungsmaßnahmen für Erzieher/innen, Lehrkräfte und Eltern, Fördermaßnahmen und durch die Entwicklung einer Anerkennungskultur für Begabungen und Begabte verankern möchte. Er verspricht sich davon auch eine stärkere Bindung der jungen Menschen an ihre Gemeinde. Ähnliche Motive verfolgt das Pilotprojekt „Neue Lernkultur in Kommunen" in Thüringen, über das Ingo Wachtmeister (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka) sprach. Hier steht die Schaffung von „Sozialräumen als Wachstum fördernde Lernlandschaften" im Zentrum, mit denen unter anderem auch die Bindung an die Kommune gestärkt werden soll.

Die Stadt Düsseldorf geht einen anderen Weg. Wie Brigitte Arens (Competence Center Begabtenförderung Düsseldorf – CCB) ausführte, wurde mit dem CCB eine zentrale kommunale Anlaufstelle geschaffen, die durch Fachberatung und Konfliktmoderation, durch Diagnostik und Bearbeitung von Anfragen nach psychologischer Beratung zur Erkennung und Förderung von hochbegabten Kindern beiträgt.

Bei aller Vielfalt der behandelten Themen fiel mir allerdings auf, dass ein Aspekt aus dem Kongresstitel „Begabt – begabend – verausgabt" gar nicht angesprochen wurde: „Verausgabt". Gibt es bei Lehrkräften, die mit Hochbegabten zu tun haben, kein „burn-out-Syndrom"? Gibt es keine Lehrkräfte, die zugestandenermaßen oder insgeheim auch Angst vor diesen Schülerinnen und Schülern haben, die nach 10 Sekunden mit der Lösung für ein Problem herausplatzen, das sie eigentlich eine halbe Stunde beschäftigen sollte? Dies mag ein Bereich sein, über den man nicht gern spricht – schon gar nicht, wenn es einen selbst betrifft. Dass freilich im intensiven Umgang mit Hochbegabten – etwa im Rahmen der Deutschen Schüler-Akademie – nach einiger Zeit Erschöpfungszustände völlig normal sind, davon konnte man sich in dem gezeigten Dokumentarfilm „Strebercamp statt Sommerferien?" überzeugen.

Letztlich gilt für Lehrer/innen wohl das gleiche, was der amerikanische Kinderpsychiater Donald Winnicott Eltern mit auf den Weg gab: „Sie müssen als Eltern nicht perfekt sein – nur gut genug."

DR. HARALD WAGNER
Bildung und Begabung e.V.
wagner@bildung-und-begabung.de

JUBILÄUMS-LETTER

JUBILÄUMSLETTER

10 JAHRE JUNIOR ALPBACH

Junior Alpbach, eine im Rahmen der Alpbacher Technologiegespräche stattfindende Veranstaltung für Jugendliche, hat 2008 ihr 10-jähriges Bestehen gefeiert. Anlässlich dieses Jubiläums wurde vom özbf im Auftrag des bm:ukk eine Broschüre erstellt, die auf der Homepage des özbf zum Downloaden zur Verfügung steht. Sie finden darin neben Grußbotschaften der Bundesminister Dr. Johannes Hahn und Dr. Claudia Schmied Worte der Initiatorin Kathryn List, der Organisatoren Dr. Martin Berndorfer, Prof. Dr. Günter Hillebrand und Dr. Thomas Oliva sowie des Präsidenten des Europäischen Forums Alpbach, Dr. Erhard Busek. Weiters können Sie sich einen Überblick über 10 Jahre Junior Alpbach verschaffen und aus Statements von ehemaligen Referentinnen und Referenten sowie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen vertieften Eindruck gewinnen.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre des Jubiläumsletters und allen an der Veranstaltung Beteiligten weiterhin viel Erfolg und alles Gute für diese gewinnbringende Initiative!

BUCH-ANKÜNDIGUNG

BLENDED-LEARNING-DIDAKTIK

BEITRÄGE ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG AM ÖZBF

Seit Herbst 2008 ist der 2. Band der „Beiträge zur Begabungs- und Begabtenförderung am özbf" mit dem Titel **Blended-Learning-Didaktik** (Hrsg. özbf) von Günter Maresch im Studienverlag erhältlich. Das Buch stellt ein didaktisches Blended-Learning-Konzept für den modernen Unterricht vor, welches basierend auf den fundamentalen Ideen des jeweiligen Faches den Einsatz moderner Werkzeuge und neuer Medien (im Speziellen Lernplattformen) optimal nutzt.

Es werden die dem Prozess des Lernens zugrunde liegenden Paradigmen und allgemein- und mediendidaktische Modelle vorgestellt sowie deren Grundpositionen, aber auch Kritikpunkte und Schlüsse für das Lernen und Lehren eingehend erörtert.

Über ELCAD (e-Learning und Computer Aided Design), einem Forschungsprojekt des özbf, wird der Transfer des didaktischen Konzeptes in die Praxis des Unterrichtens dargestellt. Für die Leser/innen werden die detaillierten Curricula und eine repräsentative Auswahl der Lernmaterialien vorgestellt, sodass der „rote Faden" von der theoretischen Entwicklung des Konzeptes bis hin zur konkreten Umsetzung in die Praxis greifbar wird.

BEGABUNG IST (K)EIN SCHLAGWORT

Begabung ist ein Begriff, der oft, leider viel zu oft, strapaziert wird: Für viele Eltern scheint „Begabung" ein alltägliches Vokabel sein, denn in Diskussionen mit Eltern hört man, wie „begabt" ihr Kind doch sei. Ich stelle immer wieder erstaunt fest, wie leichtfertig dieses Wort über die Lippen kommt, besonders bei der Beschreibung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der eigenen Sprösslinge. In Medien wird immer wieder von Begabung, auch von Hochbegabung gesprochen, ohne auch nur ansatzweise diese komplexen Begriffe zu definieren.

Es gibt, zur Beruhigung verunsicherter Lehramtsanwärter/innen und zum Glück für die Gesellschaft bzw. für das Schulwesen insgesamt, Expertinnen und Experten, die sich seriös und auf wissenschaftlicher Basis mit diesem Thema befassen. Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbf) ist eine solche Institution.

Wir im Burgenland sind uns dieser Situation durchaus bewusst, wenn wir versuchen, uns trotz relativ bescheidener Mittel möglichst intensiv und umfassend mit dieser Chance zu beschäftigen. Natürlich wäre es uns lieber, wenn wir den adäquaten Anteil der Ressourcen, die der Bund insgesamt für das özbf zur Verfügung stellt, für unser Bundesland verwenden könnten, schließlich wäre es so bedeutend leichter, die Veranstaltungen, Seminare, Workshops u. a. zu bestreiten. Dazu ist nicht mehr, aber auch nicht weniger notwendig, als eine entsprechende Entscheidung des Bundes!

Im Burgenland selbst ist Frau Mag. Dr. Karin Hütterer im Zusammenhang mit Begabtenförderung und Begabungsforschung endlich wieder das gebührende Lob auszusprechen, das sie sich redlich verdient hat. Sie ist es, die bei uns die entsprechenden Agenden organisiert und das individuelle Bildungswesen für Begabte und Hochbegabte vorantreibt. Begabung ist also für uns keine Worthülse, die beliebig für herausragende Leistungen aller Art verwendet wird, sondern Begabung ist für uns insbesondere eine Situation, die individuell erfasst und gefördert wird – die differenzierte Förderung, die sich in kein allgemeines Schema pressen lässt, steht im Vordergrund.

Interessierte Leser/innen werden in den nachfolgenden Beiträgen die Spezifika des Burgenlands kennen lernen. Ich selbst wünsche mir, dass meine Kolleginnen/Kollegen und Mitarbeiter/innen sich mit der bisherigen Intensität und im bisherigen Tempo dieser erfreulichen „prima causa" auch in Zukunft annehmen. Mehr ist im Angebotsfächer für Lehrer/innen und Schüler/innen leider nicht möglich – abgesehen von der begrenzten Quantität will ich nicht ohne Stolz auf eine permanente qualitative Steigerung hinweisen.

LSR
LANDESSCHULRAT FÜR BURGENLAND

MAG. DR. GERHARD RESCH
Amtsführender Präsident des LSR Burgenland
gerhard.resch@lsr-bgld.gv.at

VOM KONSTRUKT ZUM POTENTIAL

PERSPEKTIVENWECHSEL IN DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Begabungsforscher/innen wenden sich zunehmend von der Messung der aktualisierten Leistung ab und erproben sich in der Potentialerfassung durch strukturierte Beobachtungstätigkeit.

Begabung als psychometrische Messgröße: Reine naturwissenschaftliche Erklärungsversuche der Welt bringen auch die psychologisch-pädagogische Diagnostik immer öfter an ihre Grenzen. Dies zeigt sich insbesondere in der Begabungsdiagnostik. Löst man den Begabungsbegriff aus einer ganzheitlich-pädagogischen Sicht, übersieht man, dass Menschen innerhalb ihrer subjektiven Lebenswelten anstatt in objektiven, materiellen Umgebungen handeln.

Die besonderen Qualitäten des Begabten, die qualitative Andersartigkeit des Erlebens sind nicht in starre Formen zu gießen: *Niveauunterschiede des Erlebens lassen sich mit konventionellen Messdaten nicht objektivieren!* Dass dies doch immer wieder versucht wird, dass sich der Begabungsbegriff letztlich aus den Ergebnissen psychometrischer Rechenprozesse ableitet, erklärt auch seine partielle praktische Insuffizienz. Die Begabungsdiagnostik bewegt sich permanent in der Spirale des „Objekt-Methoden-Zirkels", ist um Verfeinerung ihres Methodenrepertoires bemüht, schafft psychometrische Mikrowelten. Folglich kann es auf die Frage, ob es Begabungen gibt, nur eine Antwort geben, nämlich *„Nein!"*[1]

Begabung als Erklärungsprinzip: Begabung als Erklärungsprinzip für außergewöhnliche bzw. ungewöhnliche Beobachtungen, die ein/e Beobachter/in – im besten Fall staunend und über einen längeren Zeitraum – registriert, dann auch systematisiert und struk-

[1] Lenzen, D. (1997): Wird unser Bildungssystem den unterschiedlichen Begabungen gerecht? In: „friends" – Informationsschrift der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz, Nr. 2/1997.

turiert, eröffnet einen neuen Forschungsansatz. Die Begabung (jenes Konstrukt, das als „Begabung" bezeichnet wird) entsteht im Auge des Beobachters (Klement, 2005).[2]
Es ist nach Wegen zu suchen, welche die transaktionale und integrative Natur der Begabung betonen. „Leistung" sollte als Resultat einer nicht additiven, wechselseitigen Beziehung zwischen Person und Situation dargestellt werden. Gesucht wird nach einer wissenschaftlichen Methode, welche subjektzentrierte Erklärungen menschlicher Potentiale ermöglicht und davon Strukturbeschreibungen liefern kann. *Das noch Verborgene, das noch nicht sichtbare Potential soll durch Provokation und Interrogation, durch herausfordernde Lernumgebungen, durch ungewöhnliche Kommunikationsverläufe und Problemorientierung geweckt und in seiner Entwicklung stimuliert werden.*

Kognitive Phänomenologie und die Tätigkeitskonzeption (activity theory) als Mittel der Wahl: Die kognitiv phänomenologische Methode nach Wolff-Michael Roth[3] erweist sich als am ehesten geeignet, dasjenige zu identifizieren, was ein Beobachter wahrnimmt und zu zeigen, wie sich die Erfahrungen durch das Angebot zusätzlicher Perspektiven über einen längeren Zeitraum hinweg verändern. Als stringenter Theorierahmen für die systematische Entwicklung von Potentialen bietet sich die Tätigkeitstheorie Vygotskijs an.[4]

Forschungskonzept zur Potentialerfassung: Tätigkeitskonzeption und kognitive Phänomenologie sind aufeinander bezogen und könnten einen entscheidenden Beitrag zu einer neuen Sicht auf das „Phänomen Begabung" leisten. Die KPH Wien, die PH Burgenland und die Hochschule für Agrarpädagogik in Wien arbeiten zusammen mit der Westungarischen Universität und der Universität Brünn in einem Forschungsprojekt an diesem viel versprechenden Ansatz.

DDR. HABIL. KARL KLEMENT
Vorsitzender des Hochschulrates der PH Burgenland
karl.klement@univie.ac.at

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM BURGENLAND

Als Landeskoordinatorin für das Burgenland bin ich Ansprechpartnerin für begabungsfördernde Anliegen und sehe meine Hauptaufgabe darin, Kolleginnen und Kollegen bei der Durchführung begabungs- und begabtenfördernder Maßnahmen zu unterstützen und zu beraten.

Regelunterricht

Bei Schuleintritt unterscheiden sich die Schulanfänger/innen hinsichtlich ihres Entwicklungsstandes, ihrer Fähigkeiten und Interessen. Diese Unterschiede müssen erkannt, beachtet und zum Ausgangspunkt für individualisierende und differenzierende Lernangebote gemacht werden.
Es gilt die Stärken und Interessen der Schüler/innen herauszufinden und im Sinne von Fördern und Fordern individuelle Fördermaßnahmen zu setzen. Im Burgenland erfolgt daher auch die Förderung besonders begabter Schüler/innen vorrangig integrativ im Regelunterricht durch **Individualisierungsmaßnahmen**. Sie sollen in einem lernförderlichen Unterricht die Möglichkeit bekommen, ihre Begabungen zu entwickeln. Durch Enrichmentangebote oder schulstufenübergreifende Fördermaßnahmen, aber auch Aufstufung und Überspringen einer Schulstufe kann das individuelle Begabungspotenzial der Schüler/innen bestmöglich ausgeschöpft und gefördert werden.

Unterstützungsmaßnahmen

Um Lehrer/innen bei der Erstellung und Umsetzung individueller Fördermaßnahmen zu unterstützen, wird in einem Beratungsgespräch direkt an der Schule die aktuelle Situation abgeklärt und im Beisein der Bezirksschulinspektorin/des Bezirksschulinspektors, der Schulpsychologin/des Schulpsychologen, der Schulleiterin/des Schulleiters, der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers und der Eltern und in meinem Beisein nach einer individuellen Lösung gesucht.

Lehrer/innenaus-, -fort- und -weiterbildung

Der Schwerpunkt „Neue Lernkultur (Individualisierung und Differenzierung einschließlich Begabungsförderung)" der PH Burgenland

hat das Ziel, über Aus-, Fort- und Weiterbildung Lehrer/innen zu begleiten und zu unterstützen.

VD MAG. DR. KARIN HÜTTERER
Volksschuldirektorin in Pöttsching
Landeskoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung im LSR für Burgenland
karin.huetterer@lsr-bgld.gv.at

[2] Klement, K. (2005): Beobachten lernen – Begabungen entdecken. Münster, LIT-Verlag.
[3] Roth, W.-M. (2004): Cognitive Phenomenology: Marriage of Phenomenology and Cognitive Science. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5 (3).
[4] Vygotskij, L. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim und Basel, Beltz.

VOLKSSCHULE – DEUTSCH JAHRNDORF

STÄRKEN STÄRKEN HILFT SCHWÄCHEN SCHWÄCHEN

Foto: nms & hs Mattersburg

Acrylmalerei-Workshop

„Optimale Förderung jedes Kindes ist kein Luxusanspruch von Eltern, sondern eine kulturelle Notwendigkeit und ethische Verpflichtung vom Rang eines Menschenrechtes".

Um dem Leitsatz unserer Schule gerecht zu werden, erhält jedes Kind einen individuellen Förderplan. Durch bestimmte und für die Schule adaptierte Unterrichtsformen – offener Unterricht verschiedenster Arten in heterogenen Lerngruppen – wird es möglich, die Schüler/innen zielgerichtet und somit individuell zu fördern. Als Prinzip unseres Unterrichts muss gelten:

„STÄRKEN STÄRKEN HILFT SCHWÄCHEN SCHWÄCHEN!"

Das Lehrer/innen- und Betreuer/innenteam fördert die Kinder nach dem „Ist-Zustand", d. h. nach deren sozialen, emotionalen und kognitiven Möglichkeiten. Unsere Aufgabe als Pädagoginnen und Pädagogen ist nicht die Position eines „Be-Lehrers" inne zu haben, sondern als Gestalter von Lernsituationen zu agieren, in denen Schüler/innen handlungsorientiert und ganzheitlich lernen können.

Die Organisationsform unserer Schule gibt uns die Chance, nach dem Grundsatz der Montessori-Pädagogik zu arbeiten. Jedes Kind entwickelt sich besser und schneller, wenn man es individuell fördert, auf seine persönlichen Entwicklungsphasen und Wünsche eingeht und ihm spezielle Materialien zur Verfügung stellt.

„Fordern und Fördern" – Anforderungen und individuelle Hilfestellung stehen in Balance! Die Verdeutlichung der Wichtigkeit des Wissens im Schulalltag wird durch entsprechende Ereignisse (Projekte), durch Ausstattungsmerkmale der Schule und durch die Sprache den Schüler/innen als selbstverständliche Tätigkeit nahe gebracht. Dieses „Procedere" hängt in erster Linie von der Integration, dem Mitgehen, Mitdenken, der Mitverantwortung für die Gestaltung des schulischen Lebens und dem Mittun der Schüler/innen und deren Eltern ab.

Auf die unterschiedlichen Leistungssituationen – bedingt durch Muttersprache, soziale Herkunft, Kultur, Behinderung – wird durch vielfältige Formen der Unterstützung eingegangen.

Dieses Profil lässt sich weder verordnen, noch kann es für längere Zeit vom Engagement Einzelner getragen werden. Kreative Kooperation im Team, Problemlösefähigkeit und die Bereitschaft, sich in den Prozess einzulassen, bilden die Basis unserer Arbeit. Schule wird in diesem Sinne zu einer lehrenden und auch zu einer lernenden Institution, in der die Ziele der Arbeit beschrieben, nachhaltig geprüft und, falls erforderlich, zweckmäßige Änderungen in den Zielsetzungen und Methoden eingeleitet werden.

Unsere Schule ist immer in Bewegung und arbeitet an ihrer nachhaltigen Weiterentwicklung. Unser Schulprofil versteht sich nicht als eine ewig gültige Vorgabe. Deshalb wird eine Kooperation, u. a. sichtbar durch gemeinsame, grenzüberschreitende Projekte aus allen Richtungen, untermauert. So machten sich Schüler/innen, Lehrer/innen, Betreuer/innen und Eltern auf den Weg, um sich bei den Grenzsteinen im Niemandsland des Dreiländerecks Ungarn, Slowakei und Österreich zu treffen.

Adresse:
Volksschule – Deutsch Jahrndorf
Neubaug. 27
A-2423 Deutsch Jahrndorf
www.volksschule-deutschjahrndorf.at

VDIR. JOSEF GETTINGER
Direktor der VS Deutsch Jahrndorf
vs.deutschjahrndorf@bildungsserver.com

BURGENLÄNDISCHE SOMMERAKADEMIE

MIT DER VERWIRKLICHUNG DREISPRACHIGER SOMMERAKADEMIEN ERÖFFNEN SICH NEUE HORIZONTE IN DER BEGABTENFÖRDERUNG!

Im Jahr 2003 entschloss sich ein engagiertes Pädagoginnen- und Pädagogenteam unter der Leitung von Mag. Dr. Karin Hütterer, die erste dreisprachige Sommerakademie für begabte und interessierte Schüler/innen der Grundstufe II zu planen. Wir konnten Herrn Landeshauptmann Hans Niessl von der Notwendigkeit einer Erweiterung der Begabungsförderung im Burgenland überzeugen und ihn darauf aufmerksam machen, dass das Potential an außergewöhnlich begabten jungen Menschen in unserem Bundesland ziemlich groß sei – er sagte finanzielle Unterstützung zu.

Unter dem Motto „Feuer, Erde, Wasser und Luft" wurde die dreisprachige Sommerakademie ausgeschrieben. Die Ausschreibung erging an alle Volksschulen des Burgenlandes, an den Verein „Begabt.ok"-Landesgruppe Wien und gelangte über interessierte ungarische Kolleginnen und Kollegen in ungarische Grundschulen. Besonders angesprochen wurden die zweisprachigen Schulen Burgenlands. Durch die Teilnahme ungarischer Schüler/innen erhielt die Sommerakademie zusätzlich grenzüberschreitenden Kooperationscharakter.

Es wurden drei Kurse in den Sprachen Kroatisch, Deutsch und Ungarisch angeboten. Die Teilnehmer/innen wählten den ihren Interessen entsprechenden Kurs aus. Die Gruppen arbeiteten an dem gemeinsamen Überthema „Elemente", sodass das vernetzte und kreative Denken gefördert wurde.

Anlässlich der Eröffnung der Sommerakademie hielt Univ.-Prof. Dr. Friedrich Oswald das Eröffnungsreferat und strich die Notwendigkeit der Förderung begabter Kinder hervor. Dazu betonte er, dass der Sommerakademie 2004 im Vergleich mit anderen solchen Unternehmungen noch zusätzliche besondere Bedeutung zukomme: Indem sie als erste dreisprachige Sommerakademie für begabte Volksschüler/innen in Erscheinung trete, verwirkliche sie den überregional wirksamen Anspruch des Bundeslandes, wie er seiner Sendung in Mitteleuropa entsprechen würde.

Die mittlerweile schon fünf stattgefundenen Sommerakademien zeigen, wie viel Spaß die Teilnehmer/innen und auch die Kursleiter/innen in der gemeinsamen Zeit hatten. Fünf Tage lang haben die Kinder Gelegenheit zu forschen, zu musizieren, zu malen, mit Sprache zu experimentieren oder sich mit außergewöhnlichen mathematischen Aufgaben zu beschäftigen. Auch das Freizeitprogramm kann sich sehen lassen. Nordic Walking stand ebenso auf dem Programm wie ein Trommelworkshop, der Besuch im Römersteinbruch St. Margarethen, das Singen ungarischer und kroatischer Lieder, Volkstänze und das Schnuppern in anderen Werkstätten.

Der Erfolg der Sommerakademie zeigt, dass dieses außerschulische Angebot zur Förderung begabter und interessierter Schüler/innen gut angenommen wird und eine Lücke im Bildungsangebot füllt.

VD HELGA LUDWIG
Leiterin der Sommerakademie
helga.ludwig@gmx.at

Übung mit den Streichhölzern: Turbo Mathematik

INTERESSEN- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG IN KURS- UND WORKSHOPFORM

EIN SCHULVERSUCH DER NMS MATTERSBURG

Geologische Spürnasen im Kreidesteinbruch

Foto: nms & hs Mattersburg

ALLGEMEINE GRUNDLAGEN UND VORAUSSETZUNGEN

Im Rahmen der Schulentwicklung, konkret bei der Erstellung unserer ersten Wissensbilanz, diskutierten wir seit 2006 über die Notwendigkeit von Zusatzangeboten im Bereich der Interessens- und Begabungsförderung. Seit Jahren arbeiteten wir sehr erfolgreich für Kinder mit speziellen (sonder-)pädagogischen Bedürfnissen. Wir wollten nun das Förderkonzept erweitern, indem wir Zusatzangebote für besonders interessierte und begabte Kinder schaffen, damit diese ihre Begabungen und Leistungsfähigkeit noch weiter ausbauen und reflektieren können. Wir waren auf der Suche nach Möglichkeiten für zusätzliche Angebote zur Förderung der dynamischen Fähigkeiten einerseits und zur flexiblen und bedürfnisorientierten Förderung interessierter und begabter Schüler/innen andererseits. Dazu brauchten wir zeitliche Ressourcen, die wir durch Umschichtung gewinnen wollten. Die Umsetzung dieser Idee beruht auf einem Schulversuch.

UMSCHICHTUNG DER ZUR VERFÜGUNG STEHENDEN RESSOURCEN

Durch die Einführung von 30-, 45- und 90-Minuten-Einheiten und Umschichtung der zur Verfügung stehenden Lehrer/innenarbeitszeit ergab sich eine Bandbreite von zusätzlichen und flexiblen Förderangeboten. Bedingung von Lehrer/innenseite war, dass der Zeitaufwand für die Erfüllung der Lehrverpflichtung gleich bliebe. Durch Umschichtung der Lehrer/innenarbeitszeit im Schulalltag gelang es zusätzliche, individualisierende Angebote im Bereich der Interessen- und Begabungsförderung (IBF) zu erstellen. An unserer Schule gibt es Lehrer/innen, die im Rahmen der IBF jedes Semester Kurse und Workshops zu verschiedenen Themen anbieten. Je nach didaktischem Setting des Kurses bzw. Workshops werden auch Fachleute von außen in das Förderprogramm einbezogen. Dies sind z. B. Eltern, die künstlerisch tätig sind, der Schulfotograf oder Vereine aus unserer Umgebung.

ORGANISATORISCHES

Die Liste mit den Angeboten wird zu Semesterbeginn in den Klassen und an der Informationswand ausgehängt bzw. über die Homepage veröffentlicht. Die Klassenvorstände bzw. die Kursleiter/innen besprechen die Angebote auch mit interessierten Kindern. Nach einer Anmeldefrist – die Kinder müssen die Anmeldung in Absprache mit ihren Eltern in Eigenregie durchführen – erfolgt die Kurseinteilung.

Im Folgenden eine Übersicht über die bisher angebotenen Zusatzangebote im Bereich der IBF: Englisch für weiterführende Schulen, English Conversation, Kniffel-Mathematik, Mathematik für kaufmännische Schulen, Mathematik für höhere technische Schulen, Vorstellungsgespräche, Quiz Politische Bildung, Elektronikbaukasten, Reime und Rap, Homepage als Ausdruck der Persönlichkeit, English Drama, Geo-Trail, Chemie und Küche, Theatergruppe, Mountainbiking, Nordic Walking, Analog & Digital – Fotoworkshop, Acryl-Öl-Kreide-Lehmbilder, Trommeln, Mathematik-Olympiade, Buchbinden, Tischtennis, Tischfußball usw.

ERFAHRUNGEN

Kinder, die die Workshops und Kurse besucht haben, können ihr Expertenwissen im herkömmlichen Unterricht im Helfersystem einsetzen oder aber auch als Lehrer/innen fungieren. Dies hat wiederum motivierende Wirkung auf Mitschüler/innen, die auch an den Workshops teilnehmen möchten.
Die Lehrer/innen bieten diese Kurse und Workshops an, weil sie ihre Expertise gerne weitergeben wollen und die Mehrarbeit durch die Vorbereitung nicht scheuen. Andererseits melden sich interessierte und motivierte Kinder zur Teilnahme an dem Angebot.
In einem beurteilungsfreien Raum ergeben sich unter motivierten und engagierten Menschen qualitativ hoch stehende und kreative Leistungen und Ergebnisse innerhalb kürzester Zeit. Es gibt keine disziplinären Schwierigkeiten.

Weitere Erfahrungen:

- Manche Kinder melden sich für zu viele Kurse, andere für gar keine.
- Den Lehrer/innen bereitet es Spaß, in motivierten und interessierten Kindern die Bereitschaft zu höheren Leistungen zu erwecken und ihnen durch individuelle Angebote auf unterschiedlichen Niveaus Freude am Lernen zu vermitteln.
- Durch Organisation der Workshops bzw. Kurse in jahrgangsübergreifenden Gruppen mit maximal 10–15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern entstehen heterogene und zum Teil nach Geschlecht getrennte oder gemischte Gruppen, die das soziale Lernen und das Lernen von- und miteinander fördern.

- Manche Angebote erfolgen im Teamteaching, andere werden durch eine/n Lehrer/in betreut. Daher ergaben sich sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Arrangements.
- Vorbereitung auf weiterführende Schulen, Berufsorientierung
- Die Schüler/innen erhalten am Ende des Kurses bzw. Workshops eine Teilnahmebestätigung bzw. Urkunde als Leistungsnachweis.
- Die Angebote der IBF werden z. T. mit den Angeboten der schulischen Tagesbetreuung verknüpft. So können Synergien besonders gut genützt werden.

REFLEXION

Bei der gemeinsamen Abschlussreflexion und Evaluation unserer Unternehmung fiel uns auf, dass sich die Kinder besonders bei den ihnen bekannten Lehrer/innen zum Kurs anmelden. Es gibt Kinder, die sich für zu viele Kurse melden, obwohl sie maximal zwei Kurse pro Semester buchen dürfen. Sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen und Eltern sind begeistert von diesen Kursangeboten. Außerschulisch spricht es sich sehr positiv herum, welche Vielfalt an unserer Schule für interessierte Kinder geboten wird.

Die kleine Gruppengröße ermöglicht eine intensivere Lernbegleitung und Reflexion, die Kinder sind motivierter etwas auszuprobieren, zu suchen und zu erkunden – auch wegen des beurteilungsfreien Raumes. Wir haben beschlossen, diese Angebotsstruktur auch für die folgenden Schuljahre aufrecht zu erhalten. Manche Lehrer/innen haben bereits neue Ideen.
Die Erfahrungen des Pionierjahres haben gezeigt, dass es sinnvoll ist, eine ausgewogene Verteilung der Angebote über beide Semester zu erstellen. Jahrgangsübergreifende Gruppen fördern das Helfersystem und das soziale Klima in der Schule. Manche Kinder, die als Außenseiter gelten, holen sich Erfolgserlebnisse und mehr Selbstwertgefühl. Selbständiges und selbsttätiges Lernen wird angeregt.

Adresse:
nmsm & hsm
Wulkalände 4
A-7210 Mattersburg
www.nms-mattersburg.at

WIR MACHEN PÄDAGOGIK
nmsm
neuemittelschulemattersburg

JOHANNA SCHWARZ M.A.
Schulleiterin
nms-hs.mattersburg@bildungsserver.com

Foto: nms & hs Mattersburg

Biologische Erkundungen

BEGABUNGEN ERKENNEN UND FÖRDERN

BHAK/BHAS FRAUENKIRCHEN

Was kann ich besonders gut? Wo liegen meine Stärken? Jungen Menschen zu helfen, diese Fragen zu beantworten, ist eines der Kernziele unserer Schule – der BHAK und BHAS Frauenkirchen. Da die Begabungen der Schüler/innen breit gestreut sind, bieten wir ein breites Spektrum an Förderungen und Zusatzqualifikationen an.

Jugendliche, die im IT-Bereich besonders engagiert und talentiert sind, haben die Möglichkeit, sich auf verschiedene Zertifikate vorzubereiten und diese auch abzulegen, wie z. B. den ECDL und das Zertifikat der CISCO Networking Academy. Jene Computerspezialisten, die auch im Sprachenbereich besondere Begabungen aufweisen, können sowohl den CISCO Vorbereitungskurs als auch die Prüfung in Englisch absolvieren.

FI Mag.Dr. Ingeborg Kanz, Schulleiterin Mag. Emilie Toppel, Mag. Brigitte Peck und die Schülerinnen und Schüler mit den BEC Vantage Zertifikaten.

Auch für Jugendliche, deren Stärken im musisch-kreativen Bereich liegen, bietet unsere Schule Entfaltungs- und Fördermöglichkeiten. Sie können in der Schulband mitwirken, an Mal- und anderen Kreativworkshops teilnehmen und wesentliche Beiträge bei der Organisation und Gestaltung von verschiedensten Veranstaltungen leisten.

Darüber hinaus werden auch verschiedene Sprachzertifikate angeboten. Im 2., 3. bzw. 4. Jahrgang der Handelsakademie werden begabte Schüler/innen im Rahmen des Regelunterrichts durch zusätzliche Aufgaben und Fördermaßnahmen auf DELF-Prüfungen, (Diplôme d'Etudes en langue française, staatliche Sprachdiplome, die vom französischen Erziehungsministerium vergeben werden) auf verschiedenen Niveaus vorbereitet. Im 4. Jahrgang haben besonders sprachbegabte Schüler/innen zudem die Möglichkeit, sich im Freigegenstand „English: International Qualifications" auf die anspruchsvolle Prüfung „Business English Certificate Vantage" der University of Cambridge vorzubereiten. In diesem Kurs und auch bei der Prüfung werden Kandidatinnen und Kandidaten in Englisch mit verschiedensten Situationen aus dem Berufsleben konfrontiert.

Als besondere Maßnahme der Förderung von begabten Jugendlichen gründete die BHAK Frauenkirchen gemeinsam mit der Porpáczy-Aladár Középiskola in Fertőd in Ungarn eine außergewöhnliche Schule: die grenzüberschreitende, zweisprachige Österreichisch-Ungarische Handelsakademie. Dabei handelt es sich um eine Kombination aus einem ungarischen Gymnasium und einer österreichischen Handelsakademie. Der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern erfolgt durch ungarische Lehrer/innen, die typenbildenden und praktischen Fächer sowie die Sprachen Deutsch und Englisch werden von österreichischen Lehrer/innen unterrichtet, die zweimal pro Woche nach Ungarn pendeln. Im 3., 4. und 5. Jahrgang besuchen die Schüler/innen der zweisprachigen HAK den Ausbildungsschwerpunkt („Kommunikationsmanagement und neue Informationstechnologien", „Entrepreneurship und Management" oder „Controlling und Jahresabschluss") in der Schule in Frauenkirchen, gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen der Handelsakademie Frauenkirchen.

Nach dem 4. Jahrgang legen die Schüler/innen die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden Fächern und Ungarisch nach ungarischem Recht ab und nach dem 5. Jahrgang treten sie zur Reifeprüfung in den fachspezifischen Fächern sowie Deutsch und Englisch nach österreichischem Recht an.

Nach 14-jährigem Bestehen dieses einzigartigen Schultyps können seine Stärken folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Überdurchschnittliche Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz der Schüler/innen
- Förderung der Flexibilität der Schüler/innen durch Anwendung von zwei sehr unterschiedlichen pädagogischen und methodischen Systemen
- Förderung der europäischen Integration
- Hervorragende Jobchancen für Absolventinnen und Absolventen aufgrund der einzigartigen bilingualen, praxisnahen und zukunftsorientierten Ausbildung

Begabtenförderung spielt an der BHAK/BHAS Frauenkirchen eine zentrale Rolle. Denn ein/e Absolvent/in, die/der nicht nur über Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, sondern sich auch ihrer/seiner Stärken bewusst ist, kann selbstbewusst und engagiert ihre/seine Berufskarriere beginnen.

MAG. EMILIE TOPPEL (SCHULLEITERIN)
MAG. BRIGITTE PECK
BHAK/BHAS Frauenkirchen
emilie.toppel@lsr-bgld.gv.at
brigitte.peck@gmx.at

GYMNASIUM GÜSSING

KARRIERE MIT MATURA & LEHRE

Das Gewerbegymnasium Güssing bietet als einziges Gymnasium die Möglichkeit, neben der Matura auch einen Beruf zu erlernen. Die Berufsausbildung erfolgt in den ersten vier Jahren parallel zum Unterricht im Gymnasium. Einmal pro Woche verbringen die Schüler/innen einen Nachmittag in den diversen Werkstätten, um die praktischen Fähigkeiten ihres gewählten Berufes zu erlernen. Im Anschluss an die Matura, also im 5. Jahr der Ausbildung, vervollständigen die Schüler/innen ihr theoretisches Wissen in der Berufsschule und ihre praktischen Fähigkeiten in einschlägigen Fachbetrieben. In diesem Jahr ist der Lehrling sozialversichert. Am Ende dieses Jahres erfolgt der Lehrabschluss in den gewählten Berufen. Damit ist die Ausbildung zur/zum Facharbeiter/in abgeschlossen.

Wir bieten folgende Ausbildungsmöglichkeiten:
Elektroinstallationstechniker/in, Elektrobetriebstechniker/in, Solarteur/in, Tischler/in, Tapezierer/in.

SOFORTIGER BERUFSEINSTIEG NACH DER AUSBILDUNG

Das Gewerbegymnasium wurde geschaffen, um den Schülerinnen und Schülern eine Ausbildung zu bieten, die auf den Bedarf abgestimmt ist und die Absolventinnen/Absolventen befähigen soll, ihre Qualifikationen und Fertigkeiten in der Wirtschaft zu entfalten, um vor allem einen sofortigen Berufseinstieg nach der Matura zu ermöglichen.

MODERNE, PRAXISBEZOGENE AUSBILDUNG

Die Ausbildung in den Fachbereichen wird von Berufsschullehrerinnen und -lehrern und Fachleuten aus der Wirtschaft vermittelt. Dadurch wird besonders der Bezug zur Praxis betont und die neuesten Erkenntnisse und Entwicklungen in der Technik werden berücksichtigt.

ZUKUNFTSORIENTIERTE AUSBILDUNG ZUR SOLATEURIN/ZUM SOLARTEUR – SPEZIELL IN DER REGION GÜSSING

Mittels eines flexiblen Ausbildungssystems haben die Schulungsteilnehmer/innen die Möglichkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten in der alternativen Energiegewinnung zu erlangen. Ziel der Ausbildung ist es, sämtliche Arbeitsschritte – von der Planung, Installation bis zur Inbetriebnahme und Überprüfung einer Anlage – professionell durchführen zu können. Die Teilnehmer/innen können dadurch folgende Qualifikationen erlangen: Solarteur/in, Solarfachkraft, EU-Fachkraft für regenerierbare, Ressourcen schonende Energietechnik, EU-Fachkraft für neue Energietechnik, EU-Fachkraft für umweltschonende Energietechnik.

Die Tätigkeit der Solatuerin/des Solarteurs umfasst:

- die Optimierung von Energiesystemen durch Nutzung alternativer Energiequellen

Tischlerin

- Planen und Auslegen von Energiesystemen
- Montage und fachkundige Beratung

KARRIERE MIT MATURA UND LEHRE

Die durchwegs positiven Rückmeldungen der bisherigen Absolventinnen und Absolventen und der betreffenden Betriebe lassen optimistisch in die Zukunft blicken. Ein Großteil arbeitet in Betrieben im Südburgenland. Aus dieser regionalpolitischen Notwendigkeit heraus fördern und finanzieren das Land Burgenland, die Stadt Güssing, die Arbeiterkammer und die Wirtschaftskammer die Ausbildung im Gewerbe-Gymnasium Güssing. Unsere Absolventinnen und Absolventen sollen neue, erfrischende Impulse im burgenländischen Wirtschaftsleben setzen.

Adresse:
Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing
Schulstraße 7
A-7540 Güssing
www.borg-gs.at

DIR. PROF. FRANZ FLAMISCH
Schulleiter
borg-gs@bnet.at

RESILIENZ UND HOCHBEGABUNG

EIN BLICK AUF UNERWARTETE ZUSAMMENHÄNGE

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag richtet den Blick auf Kinder und Jugendliche, die trotz widrigster Umstände schul- und lebenserfolgreich sind. Die Forschung nennt dieses Phänomen «Resilienz». Im Mittelpunkt steht ihre Verbindung mit Hochbegabung. Aufgezeigt wird, dass insbesondere Hochbegabte aus bildungsfernen Milieus und kulturellen und linguistischen Minoritäten auf personale und soziale Schutzfaktoren angewiesen sind, damit sie sich gesund entfalten können. Resilienz ist somit keine vom Individuum selbst herzustellende personale Eigenheit oder Fähigkeit, die Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt aus eigener Kraft die soziale Benachteiligung wettmachen zu können.

Heute spricht alle Welt von Risikogesellschaft (Beck, 1986) oder seit PISA auch von Risikogruppen (Stanat & Schneider, 2004). Unzweifelhaft hat die Forschung in diesem Zusammenhang große Verdienste erworben. Aber ihre nahezu exklusive Aufmerksamkeit für Risikofaktoren verhindert den Blick auf den Schul- und Lebenserfolg eines spezifischen Teils unserer Kinder und Jugendlichen in zweifacher Hinsicht: (1) Wenn sie unhinterfragt davon ausgeht, dass der Mensch ausschließlich Produkt seiner Sozialisation ist und sich nicht aus eigener Kraft entwickeln kann und (2) wenn sie die Tatsache verdunkelt, dass es Kinder und Jugendliche gibt, welche trotz schwieriger Lebensumstände sehr gute Schüler/innen sind und sich auf sozial akzeptiertem Weg erfreulich entwickeln und ein positives Leben aufbauen.

Kritik an der Dominanz des Risikobegriffs ist das eine – was jedoch kann ihr entgegengestellt werden? Eine eher zugespitzte Antwort ist das Konzept der Resilienz. Es untersucht, wie und warum Kinder und Jugendliche einen positiven und gesunden Entwicklungsgang nehmen und ungünstigen Lebensumständen trotzen können, obwohl sie mehrfach Risikofaktoren wie Armut, Vernachlässigung, Misshandlung oder Alkoholkrankheit der Eltern ausgesetzt waren. Insbesondere im angelsächsischen Sprachraum hat der Zusammenhang von Hochbegabung und Resilienz besondere Beachtung gefunden (Bland, Sowa & Callahan, 1994; Neihart, 2001). Besonderes Interesse gilt dabei jugendlichen Hochbegabten aus bildungsfernen Milieus und kulturellen und linguistischen Minoritäten, die nicht entsprechend ihren Fähigkeiten gefördert werden und deshalb in höherem Ausmaß zu den Risikogruppen zu zählen sind als dies für andere Populationen Hochbegabter zutrifft. Solchen Jugendlichen aus benachteiligten Milieus steht weder ökonomisches noch soziales oder kulturelles Kapital in ausreichendem Maß zur Verfügung, sodass ihnen deutliche Nachteile erwachsen, die ihren Wissensstand, ihre Fertigkeiten, ihre Motivation und ihr Selbstbild beeinflussen. Begabte Jugendliche aus bildungsfernen und kulturell benachteiligten Familien gehören deshalb besonders häufig zur Gruppe der Underachiever (Stamm, 2007).

1. CHARAKTERISTIKA VON RESILIENZ

In der Literatur lassen sich viele Beispiele berühmter resilienter Persönlichkeiten finden. Dazu gehören Adalbert Stifter und Leo Trotzki (Prause, 2007). Beide kamen aus bescheidenen Verhältnissen und mussten aufgrund schwieriger familiärer Bedingungen früh schon in Haus und Hof mithelfen und mitverdienen. Obwohl ihre Eltern kaum lesen und schreiben konnten, durften sie dank der Unterstützung durch eine Drittperson (durch den Großvater bei Stifter und einen nahen Verwandten bei Trotzki) trotzdem eine Ausbildung absolvieren, die ihnen das Tor zum Erfolg öffnete. Die Namen dieser beiden Persönlichkeiten stehen stellvertretend für resiliente Entwicklungsverläufe von Men-

Foto: © Andrea Gingerich, www.stockphoto.com

schen, die sich durch die Fähigkeit auszeichnen, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu vermindern respektive zu kompensieren, negative Einflüsse zu neutralisieren und sich bewältigungsrelevante Kompetenzen anzueignen. Die nachfolgend dargestellten Portraits von Peter und Maria stammen aus der Schweizer Längsschnittstudie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen", in deren Mittelpunkt die Frage der Wirkungen des vorschulischen Kompetenzerwerbs auf die Berufsentwicklung und seines Zusammenhangs mit Hochbegabung steht (Stamm, 2005).

PETER (18 JAHRE)

Peter, Sohn einer minderjährigen Mutter, war eine Frühgeburt und verbrachte die ersten zwei Monate im Spital. Zwar kannte er seinen leiblichen Vater nie, da dieser schon vor der Geburt untergetaucht war, doch bekam Peter durch die Heirat der Mutter einen Stiefvater und auch zwei kleine Geschwister. Er lebte zuerst mit seinen Geschwistern bei der Mutter. Ihre zunehmenden Alkoholprobleme führten jedoch dazu, dass sie einen Großteil der Zeit in Entziehungsanstalten verbringen musste und, als Peter vier Jahre alt war, die Ehe geschieden wurde. Seit seinem siebten Lebensjahr lebt Peter mit seinen Geschwistern beim Vater. Mit der Mutter hat er heute fast keinen Kontakt mehr. Vor allem die Versuche der Mutter, Peter an sich zu binden und ihn zu verpflichten, bei ihr zu wohnen, lösten bei ihm verschiedene Stressepisoden aus, die mit Leistungseinbußen und verstocktem Verhalten einhergingen. Heute, mit 18 Jahren, ist Peter ein groß gewachsener, athletischer junger Mann, der mitten in einer kaufmännischen Lehre steckt und daneben die Berufsmatura absolviert. Sein Ziel ist die Fachhochschule, an der er ein betriebsökonomisches Studium absolvieren will. Auch im außerschulischen Bereich ist Peter aktiv. Er leitet eine Jungscharabteilung und engagiert sich daneben noch freiwillig im Jugendkirchenchor. Der Leiter ist seit Jahren sein Mentor, der ihn begleitet und stützt. Aber auch der Lehrer hatte eine ähnliche Rolle während der ersten Schulzeit und auch noch später.

MARIA (18 JAHRE)

Maria ist eine heute 18-jährige Diplommittelschülerin. Sie will Kinderkrankenschwester werden und hat bereits eine Lehrstelle in einem Regionalspital in Aussicht. Momentan ist sie daran, ihr Französisch als AuPair in Paris aufzufrischen. Maria hat eine schwierige Kindheit und Jugendzeit hinter sich. Als erstes Kind einer übergewichtigen, nervösen und psychisch stark angeschlagenen Mutter und eines zwar liebevollen, aber hilflosen Vaters geboren, musste sie beide Eltern in den ersten Lebensjahren häufig entbehren. Die Mutter wurde verschiedentlich über längere Zeit hospitalisiert oder auf psychiatrischen Stationen betreut, der Vater – er hat keinen Schulabschluss und arbeitet als Hilfschauffeur – war arbeitshalber teilweise mehrere Wochen hintereinander von zu Hause abwesend. Maria und die um ein Jahr später geborene Schwester wurden in dieser Zeit von der Schwester der Mutter betreut. Die Schulzeit wurde für Maria ein sehr schöner und erfolgreicher Zeitabschnitt, nicht zuletzt, weil sie sich hier wohl fühlte und auch die chronischen, elterlichen Konflikte vergessen konnte. Insbesondere die Werklehrerin wurde für sie eine Vertrauensperson, die nicht nur ihr handwerkliches Talent förderte, sondern sie auch in schulischen Belangen unterstützte. Dazu kam, dass Maria nun eine Tagesmutter bekam, bei der sie sich sehr wohl fühlte. In der Schule war dies jedoch nicht in allen Teilen der Fall. Insbesondere hinsichtlich der sozialen Kontakte bekam Maria zunehmend Mühe, weil sie nur schwer Freundschaften schließen konnte und häufig Außenseiterin blieb. Anders war es jedoch in Bezug auf ihre schulische Leistungsfähigkeit. Maria gehörte während der ganzen Schulzeit zu den guten bis sehr guten Schüler/innen.

Was macht Peter und Maria derart stark? Über welche entscheidenden Ressourcen verfügen sie, dass sie im Vergleich zu anderen Heranwachsenden diese schwerwiegenden Lebensbelastungen so erfolgreich bewältigen konnten und können? In beiden Portraits scheinen verschiedene Charakteristika auf, die uns auch die aktuelle Resilienzforschung lehrt: Peter und Maria sind Individuen mit einem hohen Selbstkonzept, welche die Fähigkeit besitzen, bedrohliche Erfahrungen in den Griff zu kriegen und mit ihnen konstruktiv umzugehen, auch wenn damit Unangenehmes oder gar Leid verbunden ist. Ebenso gelingt es ihnen, von anderen Personen positive Aufmerksamkeit zu gewinnen und den Glauben an eine Vision für ein bedeutungsvolles Leben zu entwickeln. Sowohl bei Peter als auch bei Maria zeigt sich aber auch, dass emotionale Gesundheit und soziale Kompetenz weniger ein Ergebnis individueller Charakteristik ist, sondern mehr durch die Wechselwirkungen von Schule und der weiteren Umgebung bestimmt wird.

2. ERKENNTNISSE AUS DER RESILIENZFORSCHUNG

2.1. LÄNGSSCHNITTSTUDIEN

Bedeutsame Erkenntnisse stammen von den wenigen verfügbaren Längsschnittstudien, von denen die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith (1977; 1982) die berühmteste ist. Sie untersuchten rund 700 der im Jahre 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geborenen Kinder und dokumentierten ihre Entwicklung über vierzig Jahre hinweg. Im Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses standen vor allem die ca. 25 Prozent der Kinder, die unter schwierigen Bedingungen aufwuchsen. Zwei Drittel dieser Risikokinder kamen mit ihren ungünstigen Bedingungen nicht zurecht und bekamen Schul- oder Drogenprobleme, wurden auffällig aggressiv oder gar straffällig. Aber ein Drittel wuchs unbeschadet von allen widrigen Umständen auf und entwickelte sich zu viel versprechenden Jugendlichen, die auch im Erwachsenenalter erfolgreich blieben und große Selbstsicherheit, Lebenszuversicht und Leistungsfähigkeit zeigten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Studie von Festinger (1983). Sie untersuchte die Entwicklung von 277 jungen Männern, die von früher Kindheit an bis zu ihrer Volljährigkeit immer wieder in Heimen New Yorks lebten und von denen 68 Prozent drei oder mehr Aufenthalte vorzuweisen hatten. Gründe für ihre Heimaufenthalte waren Krankheiten der Eltern, Vernachlässigung, Missbrauch oder Misshandlung. Solche Widerwärtigkeiten prägten ihre Lebenswege und beeinflussten auch ihre Schullaufbahnen. Im Alter von dreißig Jahren wurden sie erneut untersucht und mit einer landesrepräsentativen Kontrollgruppe gleichaltriger Männer verglichen. Im Ergebnis unterschieden sich diese beiden Gruppen weder in den Arbeitslosenraten noch im Gesundheitsstatus oder in den Zukunftserwartungen. Solche Erkenntnisse führten Antonovsky (1979) zum Konzept der Salutogenese. Die Grundidee dieses Konzepts ist, dass es sich nicht mehr auf die Ursachenforschung von Krankheiten, sondern auf die Erforschung von Gesundheitsfaktoren konzentriert und davon ausgeht, dass alle mobilisierbaren Ressourcen in ihrer Wirksamkeit letztlich von einer zentralen Kompetenz abhängen: dem Kohärenzgefühl. Dieser Sense of Coherence (SOC) gilt als Schlüssel, als generalisierte Bewältigungsressource, die letztendlich darüber entscheidet, ob und wie ein Mensch fähig ist, die allgemeinen Widerstandsressourcen zum Ausbalancieren von gesundheitsbedrohenden Belastungen einzusetzen. Ein solches Kohärenzgefühl scheint auch in unseren beiden Portraits auf. Sowohl Peter als auch Maria verfügen über eine grundlegende Lebenseinstellung, die stellvertretend für ein überdauerndes und durchdringendes Gefühl an Zuversicht steht. Beide erachten es als notwendig, sich mit den vom Leben gestellten Problemen zu beschäftigen und Energie in sie zu investieren.

Die aktuelle Forschung verlagert ihren Fokus von der empirischen Beforschung isolierter Faktoren zu einer systemisch orientierten Betrachtung von Risikosituationen (Gabriel, 2005; Kronig, 2006). Dazu gehören sowohl die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht et al. (2000) oder die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel (Lösel & Bender, 1999). Laucht et al. (2000) zeigen auf, dass sich frühe Umwelteinflüsse als besonders wirksam erweisen, da sie bei positiver Ausprägung die Ausbildung von Bewältigungskompetenzen wesentlich begünstigen.

Wie bereits vermerkt, ist der Zusammenhang von Resilienz und Hochbegabung noch wenig untersucht. Erstaunlich ist dies insofern, als kognitive Attribute wie eine überdurchschnittliche Intelligenz sowie gute Problemlösefähigkeiten für eine Vielzahl resilienter Kinder schon vor Jahren herausgearbeitet worden sind. Diese Assoziationen sind jedoch erst in den 1990er Jahren von Kline und Short (1991), Egeland et al. (1993), Radke-Yarrow und Brown (1993), Ford (1994), Arellano und Padilla (1996), Neihart (2001) und Reis et al. (2005) untersucht worden. Diese Autoren geben Einsichten in Lebensgeschichten resilienter hochbegabter Kinder und Jugendlicher und zeigen auf, dass eine hohe Intelligenz mögliche Risiken für antisoziale Entwicklungen abpuffern kann. Gemeinsam ist ihnen auch die Beobachtung, dass schulerfolgreiche Hochbegabte aus benachteiligten Milieus über eine Anzahl persönlichkeitsspezifischer Qualitäten verfügen, die mit Resilienz in Beziehung stehen. Dies trifft auch für unsere Fallbeispiele Peter und Maria zu.

Welches jedoch sind protektive Wirkfaktoren? Es gibt zwei Arten: die personalen Schutzfaktoren und die soziokulturellen Schutzfaktoren. Erstere liegen in der Person selbst, letztere umfassen Ressourcen innerhalb der Familie des Umfeldes.

2.2. PERSONALE SCHUTZFAKTOREN

Zunächst einmal unterscheiden sich resiliente Kinder und Jugendliche von anderen durch ihren Status in der Familie. So haben Erstgeborene eine größere Chance, negative Lebensumstände erfolgreich zu überstehen, während bei spätgeborenen Kindern mit mehreren älteren Geschwistern eine Risikobelastung besteht (Werner, 1999). In na-

hezu allen Resilienzstudien zeigt sich ferner, dass ein positives, eher zurückhaltendes Temperament dienlich ist, um negative Lebensumstände erfolgreich zu überstehen. Resiliente Kinder werden meist schon als Säuglinge und Kleinkinder als freundlich, gut gelaunt und herzlich charakterisiert (Grossmann & Grossmann, 2001; Masten, 2001). Sie spielen lebhaft, zeigen ein aktives Bewältigungsverhalten, suchen neue Erfahrungen und zeigen keine Furcht. Zudem sind sie selbstverantwortlich, aber bereit bei Bedarf bei Erwachsenen und Peers Hilfe zu holen, wenn sie diese brauchen. Viele von ihnen zeichnen sich im Entwicklungsverlauf durch Flexibilität und Anpassungsfähigkeit aus, die mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Pflichtbewusstsein, Disziplin, Ehrgeiz, Fähigkeit zur Selbstsorge, intellektueller Neugier und Besonnenheit sowie sozialer Verträglichkeit, Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme einhergehen (Julius & Prater, 1996; Lösel & Bender, 1999; Masten, 2001).

Gemäß Neihart (2001) und Reis et al. (2005) haben resiliente und hochbegabte Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus einiges gemeinsam, so etwa die intellektuelle Neugier, das Selbstwirksamkeitsstreben, eine hohe Moralität oder auch positive Attributionsstile und besondere Problemlösekompetenzen. Gemeinsam ist ihnen häufig auch eine eigene Lebenswelt, ein Refugium, das ihnen als Quelle der Inspiration zur Verwirklichung ihrer Hobbies und kreativen Interessen dient. In der Adoleszenz übernehmen zudem viele persönliche Verantwortung, indem sie sich in organisatorischer Hilfe organisieren, auf jüngere Geschwister aufpassen, Haushaltsverantwortung oder Teilzeitarbeit übernehmen. Aber auch wenn sich solche Kinder und Jugendlichen stark in ihrem Nahraum engagieren, so sind Befunde doch auffällig, wonach viele von ihnen bereits kurz nach der Schulzeit das belastende Milieu ihrer Familie oder ihrer Gemeinde verlassen und sich eine Umwelt suchen, die ihren Lebensvorstellungen und ihren Fähigkeiten besser entspricht (Werner & Smith, 1992; Reis et al., 2005).

Foto: Studio1one, istockphoto.com

2.3. SOZIALE SCHUTZFAKTOREN

Risikoübernahme und die Ausbildung resilienzfördernder Eigenschaften wie Eigenverantwortung, der Aufbau eines positiven Selbstbildes und Komponenten der Selbstwirksamkeit sind nur auf der Basis einer sicheren emotionalen Unterstützung möglich (Wustmann, 2005). Dies trifft für eine Vielzahl der als resilient Identifizierten zu. Trotz chronischer Armut, Familienzerrüttung oder psychischer Krankheiten in der Familie gelingt es vielen von ihnen, zu mindestens einer Bezugsperson innerhalb des sozialen Nahraumes einen engen und stabilen Bezug aufzubauen. Diese Bezugsperson – es kann sich um einen Großvater, eine Tante, eine Lehrperson, eine/n Sozialarbeiter/in oder einen Pfarrer handeln – übernimmt die Funktion von Ersatzeltern. Sie bildet damit nicht nur eine gute Basis, um eine Vertrauensgrundlage zu entwickeln, sondern spielt auch eine wichtige Rolle als Identifikationsmodell oder auch als problemreduzierender Coach. Aber seit Rutter et al. (1979) und Maughan (1989) wissen wir, dass auch die Institution Schule resilienzfördernd konzipiert sein kann. Wesentliche Komponenten sind hohe Leistungsanforderungen, klare Strukturen, Regeln und angewiesene Pflichten, eine geeignete Binnendifferenzierung mit Variation von Lehrinhalten und Lehrformen, schülergerechte Angebote mit Relevanz für Lebensbewältigung, eine zielgerichtete Führung durch eine Klassenlehrperson, die sich als Bezugsperson definiert und die Folgen von Deprivation und Benachteiligung dämpft und Gefühle des Halts und der Sicherheit vermittelt. Unter solchen Bedingungen kann Schule für resiliente Heranwachsende zu einer zweiten Heimat werden. Ganz besonders notwendig

für hochbegabte Heranwachsende ohne bildungsnahen Hintergrund und ohne kulturelles Elternkapital ist ein herausfordernder Unterricht. Niedrige Leistungsansprüche, unangemessene Lernzeit oder das Fehlen ähnlich interessierter Peers können zu Unterforderung und damit zu emotionalen und sozialen Anpassungsproblemen führen.

3. DIE GRENZEN DES RESILIENZKONZEPTS

Dieser Aufsatz hat deutlich gemacht, dass Resilienz auf der Koordination verschiedener endogener und exogener Faktoren basiert, die in ihrem Zusammenspiel aber noch nicht wirklich erforscht sind. Wir wissen vorerst lediglich, dass Resilienz nicht nur von der Stärke der Risiko- oder Schutzfaktoren abhängig ist, sondern ebenso von den genetischen Anlagen, den früheren biografischen Erfahrungen und vorteilhaften Wendepunkten. Resilienz ist somit keine einheitliche, ‚glückliche' Eigenschaft, die Kinder und Jugendliche zufällig besitzen oder nicht. Sie enthält viele Facetten, die risikospezifisch und kontextabhängig sind und ein Ergebnis des Zusammenspiels von Person und Umwelt darstellen. Resilienz ist auch kein lineares Phänomen. So kann der Wiederaufbau nach Schicksalsschlägen unvollständig sein und möglicherweise sogar eine gestiegene Verwundbarkeit nach sich ziehen.

Wo liegen die Grenzen des Resilienzkonzepts? Neben dem Umstand, dass seine theoretische Verortung noch lange nicht abgeschlossen ist und viele Fragen offen sind, liegen sie vor allem in der enormen Popularität, die Resilienz zu einem Modethema gemacht hat. Der Grund liegt in den zahlreichen populärwissenschaftlichen Abhandlungen, die meist auf journalistischem Bemühen basieren, der Leserschaft möglichst dramatische Einzelfälle zu präsentieren. Resiliente Heranwachsende werden dort als aus sich selbst heraus widerstandsfähig beschrieben, die in der Lage seien, am Morgen im Spiegel „…[ein] fröhliches und kein verbittertes, trauriges oder zorniges Ich [zu] sehen" (Doubek, 2003, S. 18). Eine solche Sichtweise des resilienten Verhaltens als individuelles Charakteristikum entspricht auch der Vorstellung des American dream of life. Er setzt auf ein hohes individuelles Entwicklungspotenzial, unterschlägt jedoch sozial-strukturelle Risikofaktoren und genetische Bedingtheiten. Solche Interpretationen sind gefährlich, weil sie Resilienz als vom Individuum selbst herzustellende personale Eigenheit definieren und mit einer Pathologisierung der nicht widerstandsfähigen Individuen einhergehen. Bildungspolitisch gewendet, wäre es denn auch fatal, resiliente Heranwachsende als Modelle gesunder Heranwachsender zu kennzeichnen, die aus eigener Kraft ihre soziale Benachteiligung wettmachen können. Resilienz ist ohne unterstützende Interaktion im sozialen Kontext nicht zu denken. Dies gilt in erster Linie auch für Resilienz im Zusammenhang mit Hochbegabung.

LITERATUR

- Antonovsky, A. (1979). Health, stress and coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arellano, A. R. & Padilla, A. M. (1996). Academic invulnerability among a select group of Latino university students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 18, 485-507.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bland, L. C., Sowa, C. J. & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. Roeper Review, 17, 77-80.
- Doubek, K. (2003). Was uns nicht umbringt, macht uns stark. Reinbek: rororo.
- Egeland, B., Carlsson, E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. Development and Psychopathology, 5, 1080-1088.
- Festinger, T. (1983). No one ever asked us. New York: Columbia University Press.
- Ford, D. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. Roeper Review, 17, 80-85.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 207-217.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2001): Die Bedeutung sprachlicher Diskurse für die Entwicklung internaler Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.). Methoden der Bindungsforschung (S. 75-101). Bern: Huber.
- Julius, H. & Prater, M. A. (1996). Resilienz. Sonderpädagogik, 26, 228-235.
- Kline, B. & Short, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. Roeper Review, 13, 3, 118-121.
- Kronig, W. (2006). Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In G. Opp, A. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage (S. 212-226). München: Reinhardt.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Frühförderung interdisziplinär, 19, 97-108.
- Lösel, F. & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen. Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 37-58). München: Reinhardt.
- Masten, A. S. (2001). Resilienz in der Entwicklung. Wunder des Alltags. In G. Röper, C. von Hagen & G. Noam (Hrsg.). Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie (S. 192-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maughan, B. (1989). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Ed.). Studies of psychosocial risk (pp. 200-220). New York: Press Syndicate of University of Cambridge.
- Neihart, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson, & S. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 114-119). Waco, TX: Prufrock Press.
- Prause, G. (2007). Genies in der Schule. Legenden und Wahrheit über den Erfolg im Leben. Düsseldorf: Eccon.
- Radke-Yarrow, M. & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. Development & Psychopathology, 5, 581-592.

- Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. Roeper Review, 27, 110-120.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Chur/Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). Begabtenförderung und soziale Herkunft. Gedanken zu den verborgenen Mechanismen ihrer Interaktion. Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung, 3, 227-242.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 9-12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, A. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.). Was Kinder stärkt (S. 25-36). München; Basel: Reinhardt.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1977). Kauai's children come of age. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 192-206.

PROF. DR. MARGRIT STAMM
Universität von Fribourg
margrit.stamm@unifr.ch

Foto: Studio1one, istockphoto.com

IQ IM SCHULISCHEN LEISTUNGSUMFELD –

EINE KRITISCH-OPTIMISTISCHE SICHT (TEIL 1)

1. EINLEITUNG

> Dennoch zeigte sich, wie sehr ich Gott und die Menschheit beleidigt habe, denn meine Arbeit erreichte nicht die Qualität, die sie hätte haben sollen.
> (Leonardo da Vinci - Aufzeichnungen, XIX)

Intelligenz ist, wie die einzelnen individuellen Begabungen und die Kreativität, Teil der Persönlichkeit, des Selbst (Selbstkonzept und Selbstwertgefühl) und bedingt diese zugleich. Sie wird in der Regel als ein erstrebenswertes Gut betrachtet, gewissermaßen als „Gabe", weil sie zu herausragender Leistung befähigen kann. Sie kann Eltern stolz machen und wird bei hoher Ausprägung Erziehende gewiss herausfordern. Sie kann aber nur bis zu einem bestimmten Grad durch eigenes Bemühen ausgebildet werden, muss dies zugleich, um voll zur Entfaltung zu gelangen. Sie muss es zudem permanent: Die bloße Identifikation von Hochbegabung reicht als Quelle für lebenslange Leistungsfähigkeit nicht hin, sie muss stattdessen in Kontexten beständig trainiert werden. Hier ist der nicht oberflächlich zu behandelnde Begriff des Lernens angesprochen (auch Hochbegabte müssen natürlich lernen).

Die Identifikation von hoher Begabung impliziert damit Verantwortung gegenüber der sich ausbildenden Persönlichkeitsstruktur in dem Sinne, dass es eines sachgemäßen Umgangs mit den individuellen Fähigkeiten bedarf, um psychischen Dysfunktionen vorzubeugen.[1] Erziehung muss dabei an einem holistischen (die Person ganzheitlich in den Blickpunkt nehmenden) Verständnis von Persönlichkeit ansetzen, das auch (an)erkennt, dass ein Kind beispielsweise an Disziplin gewöhnt werden und Durchhaltevermögen entwickeln muss, um nicht später den Konsequenzen aus mangelnder Ausdauer zu erliegen – auch wenn dem Kind zunächst viele Lerninhalte und Bewegungsabläufe mit erstaunlicher Leichtigkeit von der Hand gehen. Es entstehen mannigfaltige Entwicklungsbilder, die an erster Stelle die Diagnostik fordern; in Abhängigkeit von der Intelligenzdiagnose und Persönlichkeitsanalyse sind bestimmte Fördermaßnahmen, namentlich schulische Entscheidungen einzuleiten.

Im schulischen Umfeld stellt sich nicht selten die Problematik, dass neben der Korrelation von hoher oder höchster Intelligenz, wohl gemerkt nach Maßgabe der durch psychometrische Instrumente diagnostizierbaren Werte, und tatsächlich hoher Leistung, ausgedrückt im Rahmen von schulischen Leistungsskalen als die hier zugänglichen Instrumente, auch diejenige von hohem IQ und nur durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Leistungen auftritt. Die Frage von Konvergenz oder Divergenz von Kompetenz und Performanz soll nachfolgend für den schulischen Bereich und damit hauptsächlich in Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit thematisiert werden.

> Intelligenz bleibt ein sehr sinnvolles wissenschaftliches Konstrukt, um die unterschiedliche geistige Leistungsfähigkeit von Menschen zu erklären, die die gleichen Lerngelegenheiten hatten. Intelligenz beeinflusst ohne Zweifel den Erfolg in der Schule und im Beruf.
> (Stern 2003)

2. ARTEN VON INTELLIGENZEN

Intelligenz ist eine theoretische Größe, die (derzeit definitiv) nicht lokalisierbar, nicht beobachtbar, nicht pauschal erkennbar – also als latente Größe lediglich voraussetzbar ist; wir nehmen nur gewisse Manifestationen als Indizien für ihre Existenz. So sagen wir Menschen gängiger Weise Intelligenz mitunter auf den Kopf zu, weil sie zu dieser oder jener Leistung fähig sind oder weil es ihnen gelang, ein einzelnes Mal einen genialen Wurf zu landen. Diese Form der mehr oder weniger intuitiven Fremdeinschätzung kann sogar zutreffend sein – aber was kann hier mit „zutreffend" überhaupt ausgesagt werden? Intelligenz ist nichts eindimensional Fassbares, sondern sie erscheint mitunter erst, wenn man das Gesamt an Fähigkeiten und Fertigkeiten, ja Persönlichkeitsmerkmalen eines Menschen betrachtet, damit als pluralische (nicht rein kognitive) Größe. Intelligenz ist überdies keine statische Dimension der Persönlichkeit, sie entwickelt sich vielmehr in Abhängigkeit vom Input, d. h. mehr oder weniger stimulierenden Impetus des Umfeldes. In Anbetracht der unbesetzten Variablen im Hinblick auf eine Beschreibung der Natur dieser Größe kann es sich ausschließlich um ein von der Psychologie ins Leben gerufenes, immerhin operables Konstrukt handeln, das in IQ-Tests gemessen werden soll. Es bleibt aber zu hinterfragen, was letzten Endes gemessen wird, was die Werte letzten Endes aussagen und wie sie zu interpretieren sind.

Im Nachfolgenden sollen drei Konzepte von Intelligenz sehr knapp vorgestellt werden: die Auffassung der multiplen Intelligenzen nach dem amerikanischen Intelligenzforscher Howard Gardner (*1943), die Theorie der Erfolgsintelligenz nach Robert J. Sternberg (*1949) sowie das Drei-Ringe-Konzept in Anlehnung an Joseph Renzulli (*1936).

2.1. HOWARD GARDNERS THEORIE DER MULTIPLEN INTELLIGENZEN

Howard Gardner kritisiert die Annahme der Existenz von nur einer einzigen Intelligenz wie bei Alfred Binet sowie die Grundprämisse von deren Messbarkeit mit psychometrischen Instrumenten. Seine Typologie sieht vielmehr acht bzw. potenziell (da noch nicht hinreichend belegt) neun voneinander unabhängige Intelligenzen vor (quasi einzuklammern wäre die existenzielle Intelligenz, cf. infra), die alle nicht nach der psychometrischen Tradition zu erfassen sind. Zu ihrer Unterscheidung gelangte Gardner über seine vorrangig neuropsychologischen und neurophysiologischen Untersuchungen u. a. zu Probanden mit Hirnläsionen mit der Argumentation, dass, wenn eine bestimmte Fähigkeit durch eine Hirnläsion zerstört oder

[1] Schüler/innen erleben den Besuch von Regelschulen mitunter als sogar „seelisch grausam", wenn ihre Begabung nicht erkannt wird und man sich ihrer besonderen Bedürfnisse nicht annimmt. Im Folgenden wird auf eine explizite Genderdifferenzierung zugunsten der besseren Lesbarkeit großteils verzichtet.

isoliert werden kann, ihre relative Unabhängigkeit von anderen Fähigkeiten wahrscheinlich ist. Intelligenzen sind ferner ausbildbar und damit förderfähig (nicht ausschließlich genetisch determiniert).

ART DER INTELLIGENZ	BERUF BEI HOHER AUSPRÄGUNG	TYPISCHE AUFGABENFORMEN
Sprachlich	Schriftsteller, Journalist, Linguist	Inanspruchnahme beim Lesen; Schreiben eines Aufsatzes, eines Gedichtes; Verständnis für gesprochene Wörter
Logisch-mathematisch	Wissenschafter, Mathematiker, Philosoph	Inanspruchnahme bei der Lösung mathematischer Probleme; ausgeglichene Gestaltung des Haushaltsbudgets; Darstellung mathematischer Beweise, logisches schlussfolgerndes Denken
Bildlich-räumlich	Bildhauer, Architekt, Schachspieler	Inanspruchnahme bei Veränderungen des Standortes, Lesen geographischer Karten, Unterbringung von Gepäck im Kofferraum, sodass eine optimale Nutzung erfolgt
Musikalisch-rhythmisch	Komponist, Musiker, Dirigent	Inanspruchnahme beim Liedersingen, bei der Komposition einer Sonate; beim Trompetenspielen oder bei Würdigung eines Musikstückes
Körperlich-kinästhetisch	Tänzer, Athlet, Chirurg	Inanspruchnahme beim Tanzen, beim Basketballspiel, beim Laufen oder beim Speerwerfen
Emotional-interpersonal	Therapeut, Verkäufer, Lehrer	Inanspruchnahme bei Kontakten mit anderen Menschen, wenn z. B. Verständnis für das Verhalten anderer gesucht wird, für ihre Motive, ihre Gefühle
Emotional-intrapersonal	Menschen mit detaillierten realistischen Selbstkenntnissen (Schauspieler, Schriftsteller, Künstler)	Inanspruchnahme beim Verstehen der eigenen Person; ist Grundlage für das Verständnis der Frage, wer wir sind, was uns „in Schwung bringt", wie wir unter den gegebenen Umständen unsere Fähigkeiten und Interessen ändern können
Naturalistisch	Biologe, Botaniker, Tierarzt, Koch	Inanspruchnahme bei der Beobachtung und Unterscheidung von Pflanzen und Lebewesen sowie der Analyse und beim Verstehen von Naturphänomenen
Existenziell-spirituell	spiritueller Führer, Philosoph	Inanspruchnahme beim Erfassen und Reflektieren grundlegender Fragen der Existenz

Tabelle 1: Howard Gardners (1983) neun Intelligenzen (vgl. Mietzel 2003, 257)

Gardners Theorie (1983)[2] lieferte einen wichtigen Impuls auch für die Pädagogik, da sie die gesellschaftlich begründbare Notwendigkeit zur Geltung bringt, schulische Förderung nicht ausschließlich an logisch-mathematischer und/oder teilweise sprachlicher Intelligenz zu orientieren.

2.2. ROBERT STERNBERGS ERFOLGSINTELLIGENZ

Sternbergs Erfolgsintelligenz lässt sich umschreiben mit der Strategie „Selbstaktivierung statt Selbstsabotage".[3] Ausgangsprämisse ist, dass die erfolgreiche Arbeit der einzige Prüfstein der Erfolgsintelligenz ist. Auch wenn Erfolg als ein relativer Begriff zu verstehen ist, verbinden Menschen mit Erfolgsintelligenz verschiedene Eigenschaften. Die folgenden – von IQ-Tests nicht erfassten – Faktoren sind entscheidend für die Selbstaktivierung und damit grundlegend für den Erfolg: die Fähigkeit zur Selbstmotivierung,[4] Eigeninitiative, der optimale Einsatz der Fähigkeiten sowie Unabhängigkeit. Menschen mit Erfolgsintelligenz haben daneben offensichtlich verschiedene Persönlichkeitsmerkmale gemein; dazu gehören:

- Umsetzen der Gedanken in Taten
- Konzentration auf die gesetzten Ziele
- Ergebnisorientiertheit
- Fähigkeit, angesichts der Einzelfaktoren das Gesamt nicht aus den Augen zu verlieren
- Durchhaltevermögen (zum rechten Zeitpunkt)
- Vollendung der Aufgaben
- Kein langes Aufschieben von Verpflichtungen
- Maßfindung zwischen Über- und Unterbelastung
- Vernünftiges Maß an Selbstvertrauen (Glauben an Erreichen der Ziele)
- Keine Angst vor Fehlschlägen
- Akzeptanz berechtigter Kritik
- Bemühen um Überwindung persönlicher Schwierigkeiten
- Ablehnung von Selbstmitleid
- Impulskontrolle
- Geduldiges Abwarten des Lohns
- Gleichermaßen analytisches, kreatives und praktisches Denken

Die positive Leistung von Sternbergs Erfolgsintelligenz ist ihre Nähe zum Begriff der „Praktischen Intelligenz". Letztere ist nicht eindeutig definiert, da sie in Abhängigkeit steht nicht nur vom Individuum, sondern

[2] Gardner (1983).
[3] Sternberg (1997).
[4] Sie meint die Fähigkeit, Motivationsverluste, die man beim Auftreten von Schwierigkeiten oder in unangenehmen Arbeitsphasen erlebt, selbstständig wieder auszugleichen.

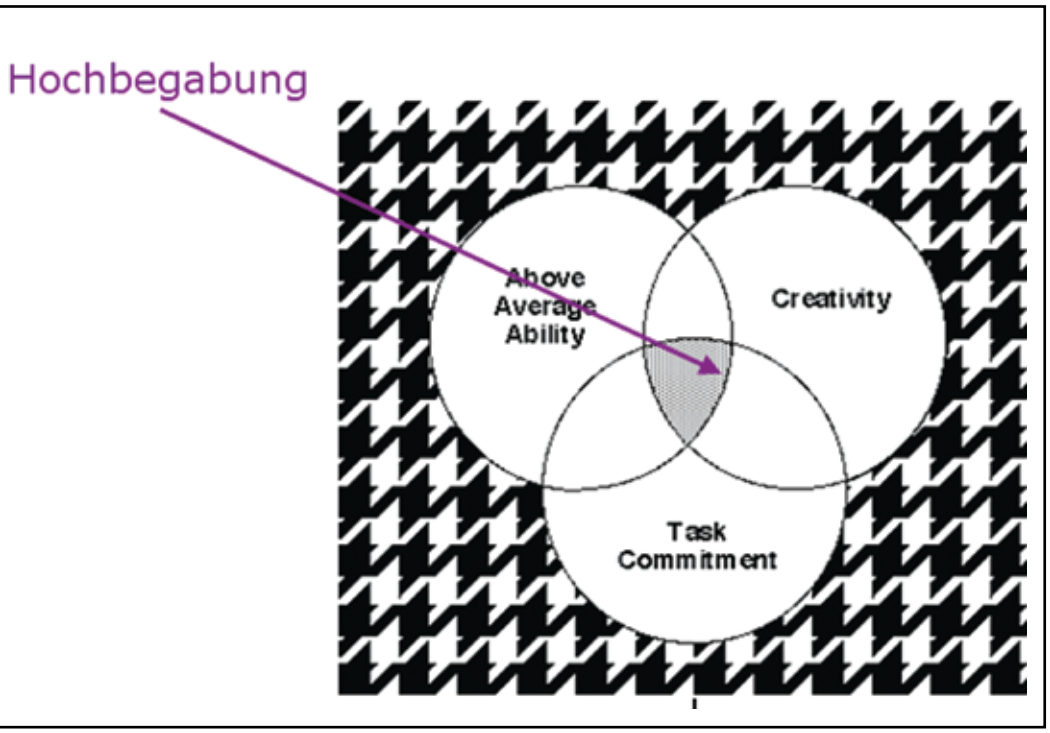

Abb. 1 Renzulli 2004, 76

auch der spezifischen Situation und ihren jeweiligen Rahmenbedingungen und daher auch mit IQ-Werten nicht zu korrelieren braucht. Im beruflichen Alltag wird sie als *tacit knowledge* (stilles Wissen) bezeichnet. Ihr Ausprägungsgrad manifestiert sich in Lebenstüchtigkeit, persönlichem Erfolg und Glück. Sternbergs Erfolgsintelligenz erweist sich auf diesem Hintergrund als alltagsnahes Konzept im aktiven Umgang mit konkreten Herausforderungen, welche unter Einbeziehung des vorhandenen Wissens- und Erfahrungsschatzes zu lösen versucht werden.

2.3. JOSEPH RENZULLIS DREI-RINGE-KONZEPTION

Die Drei-Ringe-Konzeption (vgl. Renzulli/Reis 2001, 21) bezeichnet die Begabungstheorie nach Renzulli, die auf seinen einschlägigen Aufsatz von 1978, „What Makes Giftedness: Reexamining a Definition", verweist. Hochbegabung ergibt sich hier als Schnittmenge aus der Faktorentrias *above average ability* (überdurchschnittliche, nicht notwendigerweise überragende Fähigkeit) – *creativity* – *task commitment* (Motivation/Engagement/Aufgabenverbundenheit):

Eingebettet in den Houndstooth-Hintergrund[5] (cf. www.gifted.uconn.edu) repräsentiert das Modell die Interaktion zwischen individueller Persönlichkeit bzw. individuellen nicht-kognitiven Eigenschaften und sozialer Umwelt, die als Begleitfaktoren zur Entwicklung der drei als Merkmalsbündel aufgefassten Komponenten beitragen und begabtes Verhalten (gifted behavior) kennzeichnen. Eine Erweiterung der Persönlichkeitsmerkmale (hohe intellektuelle Fähigkeiten, Motivation und Kreativität) um die Sozialbereiche Familie, Schule und - von zentraler Bedeutung - den Freundeskreis (Peers) nahm Mönks in seiner Version des triadischen Interdependenzmodells vor (vgl. z. B. Mönks & Ypenburg 2005, 26).

Andere mehrdimensionale Begabungskonzepte, wie beispielsweise das Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller und Perleth (2007)[6], tragen den einzelnen Einflussbereichen durch die Unterscheidung von Begabungsfaktoren oder Prädikatoren (vgl. die Intelligenzen nach Gardner), damit korrelierenden Leistungsbereichen (Leistungskriterien) sowie nicht-kognitiven Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen (Moderatoren) Rechnung.[7] Nur in dieser multifaktoralen Perspektive kann ein annähernd sinnvolles Verständnis von Begabung bzw. Leistung entstehen, indem die Interaktion zwischen Begabungen, Persönlichkeitsfaktoren und Umwelteinflüssen deutlich herausgestellt wird.

Was solche mehrdimensionalen Modelle in kritisches Licht rücken, ist die gängige Vorstellung, dass ein IQ-Testergebnis der Komplexität menschlicher Intelligenz tatsächlich gerecht werden könnte. So können niedrige Ergebnisse im IQ-Test durch verschiedene Faktoren wie Prüfungsangst, Müdigkeit, Konzentrationsschwäche etc. bedingt sein, wobei zusätzliche kulturelle Faktoren zwar durch besondere Tests berücksichtigt werden (z. B. im Culture Fair Test/CFT, wo von Sprache abstrahiert wird), dafür aber wieder

[5] Die Operation *Houndstooth* untersucht im Rahmen der Drei-Ringe-Konzeption folgende sechs Persönlichkeitsmerkmale (einschließlich 13 Unterkomponenten) – als co-kognitive Faktoren bezeichnet –, die mit den kognitiven Merkmalen interagieren und an der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten beteiligt sind: (1) Optimismus, (2) Mut, (3) Hingabe an bestimmtes Thema/Fach (*task commitment*), (4) Sensibilität für menschliche Belange, (5) körperliche und geistige Energie, (6) Zukunftsvision/Gefühl, eine Bestimmung zu besitzen. Ziel ist es, Partizipationserfahrungen zu eruieren, die das „Sozialkapital" positiv beeinflussen (als letztendlich nationales Ziel). Das Sozialkapital bestimmt die täglichen interpersonalen Beziehungen, bedingt dadurch die Lebensqualität und ist quasi als Kitt zwischen Individuum, Kleingruppe und Gesellschaft für das gesunde Funktionieren der Gesellschaft mit verantwortlich (cf. R. Labonte (1999)). Es ergeht der Appell an Schulpädagoginnen und -pädagogen und Erzieher/innen, diese Eigenschaften möglichst schon im frühen Kindesalter zu fördern. Laut R. Putnam (1993-95) trägt die Vermehrung des sozialen Kapitals zur wirtschaftlichen Entwicklung bei (vgl. Renzulli 2004).

[6] K. A. Heller/Ch. Perleth (2007).

[7] Hervorzuheben ist unter den Moderatoren das metakognitive Strategiewissen, das unter einen der Faktoren zu subsumieren wäre.

andere Unschärfen im Testergebnis zulassen. Reliabilität ist allenfalls bei sehr hohen IQ-Werten gegeben.

> Menschen mit Erfolgsintelligenz müssen nicht zwangsläufig gute Testpersonen sein, doch wissen sie, dass man gute Testwerte benötigt, um das Bildungssystem zu durchlaufen.
>
> (Sternberg)

BIBLIOGRAPHIE

- Gardner, Howard (1983): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books. Dt. Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1991.
- Heller, Kurt A./Perleth, Christoph (2007): „Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland", in: K. A. Heller/A. Ziegler (ed.): Begabt sein in Deutschland. Münster: LIT-Verlag.
- Labonte, Ronald N. (1999): „Social Capital and Community Development: Practitioner Emptor". Australian and New Zealand Journal of Public Health, (23/4), 430-433.
- Mietzel, Gerd ([7]2003): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Mönks, Franz/Ypenburg, Irene H. ([4]2005): Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Renzulli, Joseph. S. (2004): „Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung co-kognitiver Merkmale", in: Fischer, Christian/Mönks, Franz Joseph/Grindel, Esther (ed.): Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Münster: LIT-Verlag.
- Renzulli, Joseph S./Reis, Sally M. ([1]2001): Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung. Deutsche Bearbeitung von Ulrike Stedtnitz. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Stern, Elsbeth (2003): „Wissen schlägt Intelligenz". DIE ZEIT, 27. In: www.zeit.de/2003/27/C-InterviewStern
- Sternberg, Robert J. (1997): Erfolgsintelligenz – warum wir mehr brauchen als EQ und IQ. München: Lichtenberg.

BETTINA KRETZ
Leonardo da Vinci Gymnasium
bettinakretz@web.de

Anmerkung der Redaktion:
Der 2. Teil des Artikels von Bettina Kretz folgt in Ausgabe 22 (Mai 2009).

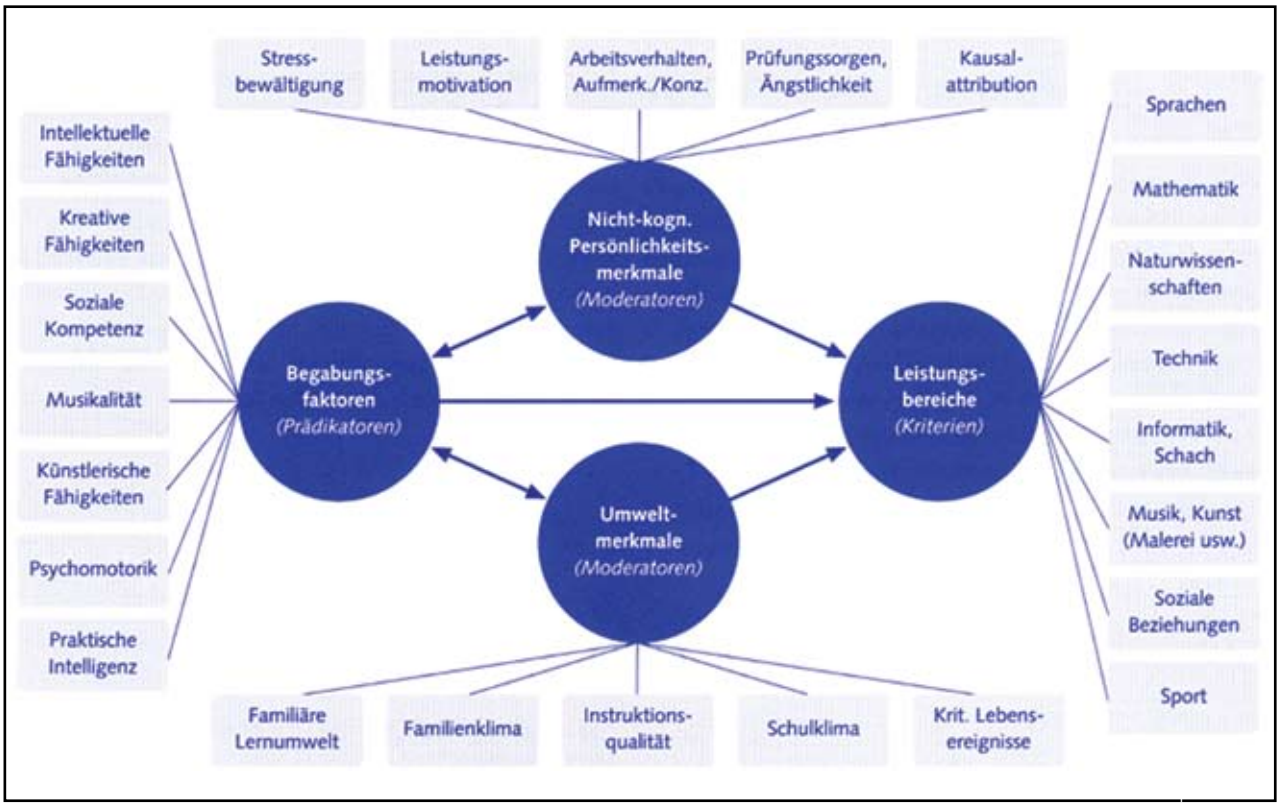

Abb. 2 Das Münchner (Hoch-) Begabungsmodell (Heller/Perleth 2007)

INFORMATIKOLYMPIADE

EIN KURZER ÜBERBLICK ÜBER DIE ÖSTERREICHISCHE INFORMATIKOLYMPIADE

Schon das dritte Mal hatte ich die Ehre, Österreich bei der Internationalen Informatikolympiade, der IOI, als Wettstreiter zu vertreten. Auch dieses Jahr galt es für rund 280 Informatiker/innen aus über 80 Ländern möglichst effiziente Lösungen für algorithmische Probleme zu finden und zu codieren. Zur Auswahl unseres internationalen Teams werden in Österreich jedes Jahr ein Vorbereitungskurs im Frühjahr, zur Einführung und zum Training von neuen Talenten sowie der Bundeswettbewerb Ende Mai abgehalten. Der erste einwöchige Vorbereitungskurs findet seit zwei Jahren an der Technischen Universität in Wien statt, der Bundeswettbewerb wird am BRG Wörgl abgehalten. Die Teilnehmer/innen werden hauptsächlich von Univ.-Prof. Dr. Gerald Futschek, Professor an der TU Wien, trainiert. Außerdem steuern ehemaligen Olympioniken und Medaillengewinner wertvolle praxisbezogene Tipps bei. Insgesamt konnten österreichische Teilnehmer/innen in der Vergangenheit schon mehrmals beachtliche Erfolge aufweisen, beispielsweise Thomas Würthinger mit einem großartigen dritten Platz im Jahre 2003 bei der IOI in Chicago.

Das österreichische Team bei der IOI 2008 in Kairo

Ich selbst durfte erstmals 2006 als damaliger Schüler einer fünften Klasse AHS in Mérida, Mexiko am Wettbewerb teilnehmen und konnte so erste Erfahrungen mit dem Ablauf des Bewerbs machen. Gleichzeitig präsentierten sich die mexikanischen Veranstalter mit großartiger Organisation und boten mit der Hauptstadt Yucatans, Maya-Ruinen mitten im Urwald und einem Ausflug zum Strand ein äußerst abwechslungsreiches Programm. Im folgenden Jahr fand die Olympiade in Kroatiens Hauptstadt Zagreb statt, wo wir im Stjepan Radic Bildungszentrum untergebracht waren und unter anderem eine Reise zum Nationalpark Plitvicer Seen, dem ältesten Nationalpark Südosteuropas, unternahmen. Erwähnenswert ist hierbei auch der reibungslose technische Ablauf, der sich in der Informatik bekanntlich nicht von selbst versteht. Ägypten stellte nun die jüngste Lokalität der IOI dar und war wohl in einigen Belangen die prägendste bisher. Klare Highlights waren die Besichtung der Pyramiden von Gizeh und der berühmten Sphinx, aber auch eine Schifffahrt auf dem Nil gehörte zum Programm außerhalb der Competition. Indessen wurde uns jedoch ebenso bewusst, dass besonders in Kairo massive Gegensätze existieren. So wurden die diversen nationalen Delegationen beispielsweise nur in Konvois von über 20 Bussen mit beträchtlicher Polizeieskorte von der Unterbringung zu den Ausflugszielen chauffiert. Selbst die Mubarak City of Education, ein Campus mit Unterbringungen und Veranstaltungssälen mitten in der Wüste, war von einer meterhohen Mauer begrenzt, um die bewaffnete Wachen patrouillierten. Unterkunft und Verpflegung erreichten hier leider nicht den bei uns üblichen Standard. Doch auch der Wettbewerb selbst gestaltete sich außergewöhnlich, nicht zuletzt aufgrund anspruchsvoller Aufgaben. Unser neues Teammitglied, Patrik Fimml vom BRG Innsbruck, erreichte eine Bronzemedaille und verfehlte Silber nur um einen einzigen Punkt.

Die IOI 2009 wird nach 20 Jahren wieder in Bulgarien, dem Ursprungsland der Informatikolympiade, stattfinden. Informationen zu den Vorbereitungskursen und grundlegendes Übungsmaterial lassen sich am einfachsten über die Organisatoren Mag. Helmut Achleitner (achi@bgamstetten.ac.at) und Dr. Hans Fellner (j.fellner@tsn.at) besorgen. Die genauen Teilnahmebedingungen erfährt man auch auf der Homepage der OCG (Österreichische Computergesellschaft – www.ocg.at).

GEORG SCHMID
BG/ BRG Amstetten

SEGREGATION, INTEGRATION ODER INKLUSION?

DISKUSSION ZUM WEITERBILDUNGSMODUL „INDIVIDUALISIERUNG UND DIFFERENZIERUNG“

1. ZUR UNTERSCHEIDUNG VON INTEGRATION UND INKLUSION

Das erste Modul, das in dem europäischen Comenius-Weiterbildungsprogramm für begabungsfördernde Lehrkräfte namens eVOCATIOn erarbeitet wird, umfasst den Bereich der „Individualisierung und Differenzierung“ im Hinblick auf begabungsförderndes Lehren und Lernen. Im vorliegenden Text soll es darum gehen, diese Frage der Individualisierung und Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems zu betrachten und Begabungsförderung vor diesem Hintergrund als Thema von Schulentwicklung näher auszuleuchten. Die Aspekte der Individualisierung und Differenzierung treffen dabei unmittelbar auf die Fragen nach Segregation, Integration und Inklusion. Sollen (hoch) begabte Schülerinnen und Schüler in eigenen Schulen oder Klassen, in integrierten Klassen innerhalb von Regelschulen oder aber in Spezialklassen unterrichtet werden? Oder will man sie gar inklusiv fördern?

Ausgehend von einem bildungstheoretischen Ansatz und einer Pädagogik der Person, die unseren Überlegungen zugrunde liegen, ist die Frage der Differenzierung in verschiedene Schularten oder eine (frühe) Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schularten unerheblich. Wenn danach gestrebt wird, die Potentiale aller Kinder und Jugendlichen zu erkennen und zu fördern, müssen Wege gesucht werden, die – streng genommen – jedem Einzelnen gerecht werden. Denn die hoch Begabten sind ebenso wenig eine homogene Gruppe wie es etwa die Regelschülerinnen und -schüler gibt, obwohl die Einteilungen in Klassen und Schulen dies unterstellen. Schon Lewis Terman hat betont, dass der beste Weg, Begabte zu fördern, über die Förderung des Einzelnen gehe: „The sensible thing to do, it seems, would be to quit crediting the individual high school or the individual college and begin crediting the individual student“ (Terman 1960, S. 50).

Und auch in der weiteren Diskussion findet man die Überlegungen, dass aufgrund der Schwierigkeit, Begabungen zu definieren, die genaue Beobachtung des Einzelnen über die Schulzeit hinweg die angemessene Form des Umgangs mit Begabungen sei. „The real problem with identification is that the borders, between the ‘gifted’ and the ‘ungifted’, are arbitrary, blurred at the edges and if Gardner and others are on the right track there will be many separate borders – not just for each of the ‘seven intelligences’ but also for the various combinations of these that constitute potential talent domaines. While identification is not a corridor of receding mirrors it remains wise to see it as a never-ending process, though mainly with a diagnostic purpose rather than a labelling one. That is, it becomes part of the ongoing teaching process, rather than being seen as a task that must be completed before any form of provision is attempted.“ (Bailey, Knigth, Riley 1995, S. 27).

Ein Blick auf andere Länder, etwa Finnland, die USA oder Australien zeigt uns, dass Schulen vielfach nach dem Prinzip der Inklusion organisiert sind, d. h. dass alle Kinder und Jugendlichen bis zu einem gewissen Alter (meist bis zur 10. oder 12. Jahrgangsstufe) in der jeweils für die Altersgruppe vorgesehenen Schulart zusammen bleiben und dort – meist in ganztägigen Einrichtungen – gemeinsam unterricht werden.

Im Unterschied zur Integration bedeutet Inklusion („Einschluss, Enthaltensein“) die Einbeziehung aller Kinder – und Erwachsenen – in eine Schule und ihre Partizipation an schulischen Lernprozessen. Das heißt, es werden Separierungen nach spezifischen Merkmalen, Interessen, Begabungen, nach Geschlecht oder auch nach spezifischen Förderbedürfnissen auf den Ebenen der Schulklasse oder der schulischen Institution vermieden (vgl. im deutschsprachigen Raum Schnell & Sander 2004, Geiling & Hinz 2005 und Heimlich 2003).

Foto: © Quavondo Nguyen

Inklusion ist die konsequente Weiterführung von Integration. Während der Begriff „Integration" nahe legt, das Hereinnehmen eines Kindes in ein bestehendes System zu verstehen, ohne das System substantiell zu verändern, geht Inklusion davon aus, dass das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist. Schulen, ebenso wie Kindertagesstätten und alle anderen erzieherischen Einrichtungen, müssen so ausgestattet werden, dass sie kein Kind aussondern. Alle – Kinder, Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Verwaltung, Politik – tragen dazu bei, dass Inklusion gelingt.

Inklusion in Erziehung und Bildung bezieht sich auf Aspekte wie die folgenden. Sie beinhaltet:

- die gleiche Wertschätzung aller Schüler/innen, Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen,
- die Steigerung der Teilhabe aller Schüler/innen an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf die Vielfalt der Schüler/innen ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schüler/innen, nicht nur solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, durch die Veränderungen zum Wohl vieler Schüler/innen bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schüler/innen Chancen für gemeinsames Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle Schüler/innen ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,

Foto: © Quavondo Nguyen

- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

2. ORGANISATORISCHE FORMEN DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM RAHMEN EINER INKLUSIV ORGANISIERTEN SCHULE

Obwohl keine der in eVOCATIOn beteiligten Schulen nach dem Prinzip der Inklusion organisiert ist, soll diese Frage im Modul 1 als eine mögliche künftige Alternative behandelt werden, ist es doch längst das zentrale Organisationsprinzip im angloamerikanischen Raum und beispielsweise auch Ausgangspunkt insbesondere für Renzullis Konzeptionen einer differenzierten Begabtenförderung. In US-amerikanischen und australischen Schulen wird das Triadische Modell von Renzulli gerne angewandt, weil es ermöglicht, Schüler/innen innerhalb des Klassenverbandes zu belassen und zu fördern.

Ein/e Lehrer/in, die/der dem Triadischen Modell folgt, sieht drei Typen von Aktivitäten vor:
Typ 1: Allgemeine Erkundungen (Motivationsphase, wobei man Expertise von außen heranziehen kann; Exkursionen; Interessen basierte Bereiche eröffnen)
Typ 2: Gruppenaktivitäten (z. B. kritisches Denken, Problemlösen, forschungsgestütztes Lernen, Kommunikationsfertigkeiten)
Typ 3: Individuelle oder Kleingruppen-Forschungen zu realen Fragen und Problemen (Renzulli & Reis 2008, S. 103 ff.).

Die Stärke des Modells von Renzulli besteht darin, dass es die Schüler/innen darauf aufmerksam macht, welche interessanten Fragestellungen es für sie geben kann, die es zu erfor-

schen gilt (Typ 1) und dass es zweitens die entsprechenden Kompetenzen für selbständiges Arbeiten und Forschen schult (Typ 2), so dass eine größere Chance besteht, dass Schüler/innen auch in der Lage sind, fundiertere Untersuchungen durchführen zu können. Vielfach trägt das Fehlen geeigneter Kompetenzen zum Misslingen eigener individueller Projekte bei. Schließlich wird großer Wert auf die Bearbeitung ganz konkreter, realer Probleme (real life problems) gelegt (Typ 3).

Eine inklusiv organisierte Schule hat sich unmittelbar mit Differenz und Heterogenität auseinanderzusetzen und man hat nicht die Möglichkeit, auf vermeintlich homogene Gruppen zurückzugreifen, wie das in einem nach besonderem Förderbedarf (Sonderpädagogik) oder nach bestimmten schulischen Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen (Trennung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium bzw. Mittelschule und Gymnasium oder ähnliches) gegliederten System – zumindest vermeintlich – der Fall ist. Das bedeutet, dass in einem auf Inklusion beruhenden Schulsystem die Frage der Differenzierung eine grundlegende ist und innerhalb von Schulen bzw. einzelner Klassen und Jahrgänge Antworten gefunden werden müssen.

Im angloamerikanischen Schulsystem gibt es zahlreiche empirische Studien, in denen Themen der inklusiven und integrativen Pädagogik behandelt werden. Obwohl in den Schulen etwa in Australien oder den USA die Inklusion vorherrscht, da alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. oder 12. Jahrgangsstufe gemeinsam beschult werden, spricht man interessanterweise auch hier von „inclusive education" in der Regel nur dann, wenn es um einen besonderen Förderbedarf geht. D. h. der Begriff, der ursprünglich aus der Sonderpädagogik stammt, wird auch im angloamerikanischen Kontext weiterhin häufig sonderpädagogisch im Sinne von Defizit-Ausgleich verwendet (vgl. etwa http://education.qld.gov.au/studentservices/inclusive/index.html; 15.11. 2008).

Gleichwohl geht man in vielen Schulen von einem schülerzentrierten Ansatz des Lernens aus (SCL: student-centered learning), der bei den spezifischen Bedürfnissen, Interessen, und Fähigkeiten des Einzelnen ansetzt. Dabei wird organisatorisch vielfach eine Kombination von Klassenunterricht, individuellem oder partnerorientiertem Lernen und Lernen in Kleingruppen empfohlen. Es handelt sich dabei um das sogenannte WIPS-Modell: Whole class instruction, Individual instruction, Paired work and Small group work (vgl. Burke 2000).

Welche Formen dann im Einzelnen in einer Schule, in einzelnen Klassen oder jahrgangsübergreifend verwendet werden, hängt immer auch von den Gegebenheiten vor Ort ab. Diese Formen sind allen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen bekannt, die sich näher mit Begabungs- und Begabtenförderung beschäftigen. Sie sollen deshalb hier nur beispielhaft aufgeführt werden: Akzeleration, Selbststudium, Contracting, Pull-out-Programme, Teilunterricht in spezifischen Klassen oder Gruppen, Unterstützung durch Mentoren oder (Peer-)Tutoren, Clusterbildungen innerhalb der Klasse, des Jahrgangs oder über verschiedene Jahrgänge hinweg (je nach Interessen, Kenntnissen, Leistungen usw.), soziale Tätigkeiten im schulischen oder lokalen Umfeld und anderes mehr.

Da im angloamerikanischen und australischen – im Unterschied zum hiesigen – Schulsystem (weitgehend) finanzielle Selbstverwaltung besteht, liegt es an den Schulen, ihre Ressourcen auf die von ihnen gewählten Schwerpunkte zu verteilen. So findet man dementsprechend häufig neben gut ausgestatteten Ressourcenräumen (Bibliotheken, Computerausstattungen, Werkstätten) auch unterstützende Lehrkräfte oder zusätzliches Personal, das Lehrpersonen auf Bedarf zuarbeitet.

3. STEHEN INKLUSION UND INTEGRATION DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG ENTGEGEN?

Bekanntlich wurde in empirischen Untersuchungen zu getrennter oder gemeinsamer Beschulung mehrfach nachgewiesen, dass intellektuell begabte Schüler/innen eher von gezielter Förderung und getrenntem Unterricht, Lehren und Lernen profitieren, soweit es ihre Lernfortschritte und -ergebnisse betrifft. Positive, wenn auch moderate Ergebnisse gibt es auch in spezifischen Begabtenklassen. Bei akzelerierten Programmen wurden besonders große Zuwächse bei begabten Kindern erhoben (vgl. zusammenfassend Bailey, Knigth, Riley 1995, S. 56).
Vor dem Hintergrund der Inklusions-Debatte wird klar, dass Begabungsförderung alle angeht und nicht an einige Spezialistinnen und Spezialisten oder an spezialisierte Schulen allein delegiert werden darf. Begabungsförderung gehört in jeden Unterricht, in jede Schule, in jede Erziehung.

Begabungsförderung schließt immer Reflexion der Überzeugungen und Werte ein, die wir generell in unsere Förderarbeit einbringen, und darüber, wie wir unser Handeln mit den Werten der Begabungsförderung in Verbindung setzen. Solche Werte haben mit Gleichheit und Fairness, der Bedeutung von Partizipation, dem Aufbau von sozialen Beziehungen und dem Recht auf gute sozialräumliche Unterstützungssysteme, mit Mitgefühl und Respekt vor Unterschieden zu tun. Unser Handeln mit unseren Werten zu verbinden, kann ein praktischer Schritt zu Verbesserungen in unseren Einrichtungen sein.

Begabungsförderung beginnt mit der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Kindern und Jugendlichen, aber sie sorgt auch für gemeinsame Erfahrungen. Die Entwicklung von begabungsfördernden Einrichtungen respektiert und schätzt Unterschiede. Dies kann tiefgreifende Veränderungen der Aktivitäten und der Beziehungen innerhalb der Einrichtung und im Verhältnis zu den Eltern nach sich ziehen.

Ein konkretes Instrument für die Umsetzung der Begabungsförderung liefert der sog. Index für Inklusion (vgl. Booth, Ainscow, Kingston 2006). Er stellt einen Ansatz dar, sich im Rahmen begabungsfördernder Praxen mehr nach inklusiven Maßstäben zu richten und sich nicht mehr nur mit einer bestimmten Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu befassen. Tony Booth, Mel Ainscow und Denise Kingston haben überzeugend dargelegt, wie Inklusion, eingebunden in eine humanistische Wertehaltung, gesellschaftlich entfaltet werden kann und sie verbinden diese grundlegenden konzeptionellen Ausführungen mit praktischen und detaillierten Anregungen und Hilfestellungen zur Umsetzung etwa im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses. In der folgenden Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung" wird dieser Index näher vorgestellt und in seiner Bedeutung für eine begabungsfördernde Schule erläutert.

LITERATUR

- Bailey Stan, Knight Bruce Allen, Riley Dan (1995): Developing Children's talents: Guidelines for Schools. Highett: Hawker Brownlow Education. Australia.
- Booth Tony, Ainscow Mel, Kingston Denise (2006). Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (Orig.: Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare; adapted for early years and childcare. Bristol: CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education).
- Burke Kathleen (2000). What To Do With A Kid Who...: Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom. Genview, Illinois: Pearson Professional Development. 2. Aufl.
- Geiling Ute, Hinz Andreas (Hg.) (2003): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Heimlich Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft Band 13).
- Queensland Government (2008). Inclusive Education. http://education.qld.gov.au/studentservices/inclusive/index.html; 15.11.2008.
- Renzulli Joseph S., Reis Sally M. (2008): Enriching Curriculum for all students. Thousand Oaks: Corwin Press. 2. Aufl.
- Schnell Irmtraud, Sander Alfred (Hg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt.
- Terman Lewis (1960): The Discovery and Encouragement of exceptional Talent. In: Joseph French (Ed.). Educating the Gifted. A Book of Readings. New York: Henry Holt and Company, S. 41-57.
- Zafferann Ronald T., Colangelo Nick (1980). Counseling with gifted and talented students. In: Educating the Ablest. A book of readings on the education of gifted children. Ed. by John Curtis Gowan, Joe Khatena, E. Paul Torrance. F. E. Peacock Publishers, INC, Library of Congress, 1979, 2. Aufl. 1980, S. 167-181.

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

INTERESSEN WECKEN – BEGABUNGEN ERKENNEN – BEGABTE FÖRDERN

VORTRAG UND DISKUSSION AN DER PH STEIERMARK

Auf Einladung der Praxisschulen fand am 1. Oktober 2008 in der Aula der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Anwesenheit der Vizerektorin, Frau Dr. Regina Weitlaner, und zahlreicher Vertreter/innen der Institute der PH Steiermark ein Vortrag über das Thema „Interessen wecken – Begabungen erkennen – Begabte fördern" statt. Die Leiterin der Praxisvolksschule, Frau Prof. Marianne Baumann, und der Leiter der Praxishauptschule, Herr Prof. Harald Scheiber, hatten als Zielgruppe vor allem die Eltern und Lehrer/innen sowie interessierte Studierende im Auge, um den an der PH etablierten Schwerpunkt der „Begabungsförderung und Potenzialentwicklung" näher vorzustellen.

DIE PRAXISSCHULEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE STEIERMARK

Die Praxisschulen sind verantwortlich für die Planung, Organisation und Durchführung der „Schulpraktischen Studien" im Bereich der Volks-, Haupt- und Sonderschullehrer/innenausbildung. Sie sind Modellschulen und haben sich die Aufgabe der Erprobung innovativer schulpädagogischer Modelle gestellt. Sie fungieren als Forschungsschulen und dienen als Forschungsfeld für Projekte mit schulpraktischer Relevanz.

An der Praxisvolksschule folgt man in erster Linie dem Konzept des Weckens von Interessen, der Individualisierung, der Binnendifferenzierung sowie der bedarfsorientierten Projektarbeiten und des offenen Lernens. Als erfolgreiches Beispiel sei die Kinder-Literatur-Werkstatt (KI LI WE) genannt, die die in der Klasse vorhandene Sprachenvielfalt zum Anlass nimmt, um die Ausdrucksfähigkeit zu steigern und um verschiedene Textformen Wirklichkeit werden zu lassen.
An der Praxishauptschule läuft der Schulversuch „Interessens- und Begabungsförderung in altersheterogenen Gruppen". Durch Teamteaching und schülerzentrierte Lernformen ist es möglich, auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen einzugehen. Die Kinder wählen aus sechs Begabungsfeldern (Naturwissenschaftlicher Bereich, Sprachen, Schauspiel, Gesundheit und Sport, Informatik, Musisch-kreativer Bereich) ein bis zwei Angebote aus, die sie an zwei Nachmittagen der Woche besuchen.

Schüler der Praxisvolksschule

DIE INHALTE DES VORTRAGS

Die Vortragende, Frau Dr. Helene Rucker, Landeskoordinatorin für Begabten- und Begabungsförderung in der Steiermark, bezog sich in ihrem Vortrag in erster Linie auf den Vorgang des „Begabens" sowie auf die Entdeckung und Anerkennung verschiedener Begabungen und auf die damit verbundenen individuellen Lernbedürfnisse. In diesem Zusammenhang sei auf einen Forschungsbericht mit Checklisten verwiesen, der im Verlag der PH Steiermark 2008 unter dem Titel: „Wahrnehmen von Begabungen im schulischen Kontext" (Autorin: Mag. Andrea Holzinger) erschienen ist.

Im Vortrag wurde auf die Intelligenzmodelle und auf die Vielfalt der Begabungstypen Bezug genommen, die zu der umfassenden Auseinandersetzung mit den „Special Needs" begabter und besonders interessierter Kinder führte, denen durch passende fördernde Maßnahmen auf Individualebene im privaten Bereich, auf Schulebene, im Unterricht und durch spezielle Zusatzangebote entsprochen werden kann. Es wurde aufgezeigt, dass die Schule der Vielfalt auf das spannende Begabungsspektrum mit differenzierenden Unterrichtsformen unter Berücksichtigung der besonderen Neigungen, der unterschiedlichen Denkstile und Lernstrategien sowie durch Motivationssteigerung reagiert. Das Wahrnehmen all dieser Faktoren ist letztendlich ausschlaggebend für den Erfolg oder das Scheitern in der Schulkarriere.

Frau Dr. Rucker verwies auf die Möglichkeiten des Einsatzes der Förderprinzipien, indem sowohl integrative als auch segregative Maßnahmen ergriffen werden. Als integrative und zugleich akzelerative Maßnahme wurde das Procedere der vorzeitigen Einschulung und des Überspringens von Klassen angesprochen, das in der Steiermark in allen Schularten vorkommt. Von den segregativen Förderungsmöglichkeiten als Enrichment wurden die Angebote der steirischen

Universitäten besonders hervorgehoben, mit dem Programm der KinderUni für Grundschulkinder, der JuniorUni für 10- bis 18-Jährige sowie mit dem Programm „Schüler/innen an die Unis“, das im vergangenen Schuljahr von 12 Schülerinnen und Schülern mit Zeugnisabschlüssen erfolgreich absolviert wurde.

Den Abschluss des Vortrags bildete ein Blick auf die herausfordernde Situation für Eltern begabter und wissensbegieriger Kinder und auf die veränderte Lehrer/innenrolle aus der Sicht der Begabungsförderung und Potenzialentwicklung. Die zahlreichen Teilnehmer/innen und die abschließende Diskussion ließen das große Interesse an der Begabungsförderung bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie bei den Studierenden deutlich erkennen. Als Ergebnis der Diskussion entstand die Vision kleiner Lerngruppen, die eine begabungsfördernde Lernsituation und eine herausfordernde Weiterentwicklung der Begabungen jederzeit möglich machen.

PROF. MAG. DR. HELENE RUCKER
Pädagogische Hochschule Steiermark
Bundesländerkoordinatorin für Begabtenförderung in der Steiermark
helene.rucker@phst.at

AN-KÜNDIGUNG

STUDIENKONFERENZ

„GESCHWINDIGKEIT IST KEINE HEXEREI.
AKZELERATION ALS MASSNAHME DER BEGABTENFÖRDERUNG“

28. bis 29. März 2009 (Sa.-So.)
Thomas-Morus-Akademie/Kardinal-Schulte-Haus, Bensberg

Themen (Auswahl)

- Theoretische Fundierung und Wirksamkeit von Akzelerationsmaßnahmen
- Akzeleration im internationalen Vergleich
- Förderung hochbegabter Kinder in der Kindertagesstätte
- Einschulung und Überspringen in der Grundschule
- Überspringen und Enrichment in der Sekundarstufe
- Frühstudium und junge Abiturienten an der Universität
- Überspringer und Frühstudierer berichten

Referentinnen und Referenten u. a.: Dr. Eva Stumpf, Dr. Annette Heinbokel, Dr. Christa Hartmann, Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Dr. Lianne Hoogeveen

Veranstalter
Bildung und Begabung e. V. (www.bildung-und-begabung.de)
Thomas-Morus-Akademie Bensberg
Katholische Akademie im Erzbistum Köln

Kostenbeitrag
135,00 € (Tagungsbeitrag, Verpflegung und Übernachtung)
125,00 € (Tagungsbeitrag, Verpflegung, aber ohne Übernachtung/Frühstück)

Nähere Informationen und Anmeldung
Thomas-Morus-Akademie Bensberg, Telefon +49 (0)2204/408472, akademie@tma-bensberg.de
www.tma-bensberg.de

IMPROVING PROVISION FOR ABLE, GIFTED AND TALENTED PUPILS THROUGH WHOLE-SCHOOL SELF-EVALUATION

NATIONAL ASSOCIATION FOR ABLE CHILDREN IN EDUCATION (NACE), UK

Deciding the best and most effective way to meet the needs of able pupils can create a major challenge for schools and Local Authorities (regions). It is not easy to determine the shape of existing practice and the best direction for development without understanding our starting points. To do this, schools and providers should ask themselves:

- How well are we doing, and how do we know?
- Where is the evidence, and how do we judge it?
- What is our next priority?

In order to answer these questions fully it is necessary to create a clear vision of what constitutes quality provision. Thousands of schools in England and Wales are successfully doing this by using a whole-school Self-Evaluation Framework provided by the National Association for Able Children in Education (NACE).

The NACE Challenge Award© is a unique and universal framework to empower schools to evaluate and develop their provision for able, gifted and talented pupils. Though written within the English education system, it is based on international understanding of good practice. It requires only minor modifications in terms of language and specific examples to enable it to be used in other countries. Wales has already adopted The NACE Challenge Award© as their Quality Standards for More Able and Talented pupils.

WHAT IS THE NACE CHALLENGE AWARD© SELF-EVALUATION FRAMEWORK?

THE FRAMEWORK:

- Consists of 10 elements which together represent whole-school provision, e.g., Element 4a: 'The school uses a range of learning styles, teaching approaches and organisational strategies to meet the needs of Able, Gifted and Talented pupils.'
- Each element contains objective criteria and suggested evidence of what to look for in auditing and evaluating practice and provision.
- Provides three levels of entry.
  I. a development tool
  II. an audit / action plan tool
  III. an assessment tool.

This makes it suitable for use by schools and regions at any stage of development.

- Gives a structure which:
  – encapsulates effective learning and teaching practice for all pupils and for meeting the needs of more able pupils,
  – gives schools, networks and regions common strategic aims,
  – supports work with pupils, parents and school boards.
- Can lead to an accredited Award.

WHY IS IT NEEDED?

The NACE Challenge Award© Framework provides criteria that enable a school, region or nation to enhance the education of their gifted pupils. It creates a cohesive and effective strategy that raises the expectations of teachers for all pupils while, at the same time, stretching the more able pupils. The Framework is designed for use by education providers for pupils aged 3 to 19 years.

BACKGROUND

PROVISION IN SCHOOLS

The increasing spotlight on gifted children presented schools in the UK with the task of demonstrating that they identify, understand and meet the needs of these pupils.
This Framework was piloted in two regions in both England and Wales and is now successfully used in thousands of schools. NACE research shows that it has provided a powerful driver for change within these schools. The practical nature of the guidance, drawn from actual experience, has ensured that it is welcomed by teachers, school leaders, local administrators and national organisations. The incentive of being accredited with 'The NACE Challenge Award©' has given particular impetus to this work.

A FRAMEWORK FOR ACTION AND SUCCESS FOR ALL

The NACE Challenge Award© was devised to support schools by providing clear guidance for whole-school provision for able, gifted and talented pupils. The Framework provides an audit tool so that schools and regions can

identify and celebrate best practice and identify areas for further work. It provides a structure for action planning and evaluating future development. The NACE Challenge Award© Framework is firmly rooted in developing day to day provision in the classroom whilst encouraging an inclusive approach to meeting the needs of more able pupils by encompassing all aspects of best practice.

Research has shown that giftedness is a developmental phenomenon that can increase or decrease over time. Young people who go on to be successful also need to have self-belief, perseverance and the courage to take risks. It is the rich educational environment that will shape these attitudes to learning, developing motivation, curiosity and love of learning and will equip young people with what Joseph Renzulli (1995) describes as the "task commitment" to succeed in life. The NACE Challenge Award© describes how schools can set about ensuring that all able, gifted and talented pupils have the educational experience that will help to lead them on to that fulfilment

NACE'S RESEARCH SHOWS THAT SCHOOLS USING THE FRAMEWORK HAVE...

...Pupils who are:

- motivated to learn and work hard
- encouraged to be self-reflective
- keen to come to lessons and are ready to learn
- confident in their ability to learn and are ambitious to succeed.

...A climate for learning where:

- Pupils' views are sought and acted upon
- The culture means everyone is a learner
- Effort and success for the whole school community are valued
- The school presents a positive, stimulating and creative learning environment
- Interpersonal relationships within the school community are warm and productive
- There is whole school ownership of the able, gifted and talented agenda and involvement of all the stakeholders including staff, governors, parents and pupils
- Breadth and balance of provision both within and beyond the curriculum
- Commitment to improving the quality of teaching and learning through continual professional development and the sharing of good practice.

Regions using The NACE Challenge Award© say:

- The Framework codifies able, gifted and talented provision in schools and raises its profile.
- It is clearly presented and easy to use.
- It is a valuable cross phase self-evaluation tool. Also possible to use in several different ways with different groups.
- It provided a basis for judgments about able, gifted and talented pupils which has credibility and can be used across any schools.
- It provides a structured framework that would show schools how much they had achieved already and give those schools that were losing some of their initial impetus a goal to aim for.
- It enables systematic development opportunities and the fact that the Framework could be used without necessarily applying for the award.
- The process of working with the Framework develops provision significantly.
- The Award assessment process is rigorous.
- Achieving the Award is tremendous for the whole school community.

COMMENTS FROM SCHOOLS GAINING THE AWARD:

" The achievement of the Challenge Award has been the focus of the whole school. Staff and pupils have worked extremely hard to ensure consistent standards in all subjects across a large comprehensive school – something of which we are all immensely proud. The award assessment also confirmed the commitment of everyone at the school to ensure that pupils of all abilities are challenged to achieve their full potential."
(Treorchy Comprehensive School, Rhondda Cynon Taf, Wales)

nace
National Association for Able Children in Education

" The whole process, not just the assessment, has been a real benefit to the school. We've talked about what we have learnt from it and what we gained in the widest sense, not just about developing practice for gifted and talented. It's been an incredibly helpful tool to steer us and has helped us so much."
(Woodside Primary School, England)

Education Departments outside England can obtain a license to purchase and use the NACE Challenge Award Framework with schools.
Read more about the NACE Challenge Award Framework on www.nace.co.uk.

If you have any queries about how you can obtain the Framework and use it with schools, email challengeaward@nace.co.uk.

JOHANNA M. RAFFAN
Founder Director of NACE
Secretary of ECHA
challengeaward@nace.co.uk

ASSISTANCE TO GIFTED STUDENTS IN BRAZIL

IMPLEMENTATION OF A NUCLUES OF ACTIVITIES FOR HIGH ABILITIES/TALENTS (NAAH/S)

Both the territorial extension as well as the large population existent in Brazil brings great challenges to the implementation of policies that may attend diversities and demands of several regions. The largest country in Latin America[1] is organized in five areas: north, northeast, west center, south and southeast, which are constituted of 26 states and a federal district. These states are divided into 5,564 municipal districts. The total population of the country is around 182 million inhabitants, of whom 60 million (33 %) are children and adolescents. This means a number of considerable challenges especially in the field of education in terms of number of students with a gifted potential who may be assisted and the number of teachers to be formed.

However, the existent laws favor the development of education policies, since gifted students have had their rights to specialized education recognized. Among other effective current laws, the National Guidelines for Special Education in Basic Education (Brazil, 2001) recognize the gifted student as one who presents "great learning facility which leads him/her to dominate concepts, procedures and attitudes quickly" and it stipulates that the assistance to those students should be organized in the regular classroom setting or in resource rooms through specialized educational services. Therefore, the implementation of a policy that may guarantee the execution of these determinations became a great concern for the Ministry of Education.

Consequently, in November 2005, the Ministry of Education implemented a Nucleus of Activities for High Abilities/Talents (NAAH/S) in each state and in the federal district. The intention was to motivate the spread of concepts and educational techniques through the services rendered by the Nuclei and to guarantee administration autonomy of educational offices in relation to the teachers' formation and to the service offered to gifted students.

To accomplish the objective of offering support to the educational systems, the Nuclei structure is organized into three service units: the Teacher Unit, which has the objective of enabling the teachers' continuous formation; the Student Unit, which aims at promoting the identification of the students' educational needs and rendering complement service so that they may explore areas of interest, learning methods as well as research and project techniques; the Family Unit, which has the function of rendering orientation and support to the family, with views to the understanding of their children's behavior. Those Nuclei work in partnership with universities, specialized centers, non-governmental organizations, institutions, councils and specialists with the Educational State Secretariats.

Before the implementation of the Nuclei, Brazil had few public assistance initiatives for the gifted. According to Alencar and Fleith (2001), only eight Brazilian states had

NAAH/S-Nuclei in Brazil

[1] Data from the Statistical Picture of Children and Adolescents Rights (2006). Brasília: Unicef, based on data from the Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) -2001 to 2005.

implemented programs to assist students that stood out in intellectual and academic areas in their capitals. Some states possessed private initiative programs. Among them, five have had their work recognized and they serve as a support for the development of public and private policies:[2]

- The Objective Program of Incentive to Talent (POIT) is a cooperation project between the University Paulista and the Objetivo School which, within the school, takes care of the identification of talented students and offers extracurricular courses, as well as orientation to the families and orientation to school professionals. For the population of the city of São Paulo, it offers psychological evaluation and guidance, family orientation and orientation regarding other schools. It contributes with production of knowledge through a research group named "Intelligence and Creation" and through the promotion of events on the issue, thus propagating society sensitization.

- The Potential and Talent Development Center (CEDET) is located in the city of Lavras, in the state of Minas Gerais, and it develops an educational program for the gifted and talented students integrated in the school system. The center's activities involve establishing a network of influence in which family, community and school are called to participate in the educational process in different moments. The ability domain stimulation is implemented by an individual working plan put together by the child with its counselor each semester.

- The Institute for Learning Optimization (INODAP) is an NGO, a non-governmental organization, which is located in the city of Curitiba, in the state of Paraná and whose mission is to support and develop actions and services for the defense and development of the human being in research, culture, science and in special education, with focus on giftedness. Its main purpose is to identify and evaluate the students' intellectual potential and to offer activities to respect their rhythm, interests and abilities. It also offers discussion groups oriented towards parents and adults and talent development groups for children and young people.

- The Maria Teles Institute (Ismart) in São Paulo has concentrated its efforts on the academic development of low-income talented young people in three projects: *The Sound Base Project*, created in partnership with private schools in the states of São Paulo, Rio de Janeiro and Fortaleza, offers 7th grade students a two-year course to prepare them for entrance examinations to these private schools and award them full high school scholarships for those who pass the exam. The *Project Scholarships for Talents* grants scholarships and other benefits to young people with an exceptional academic track record. The *Project Room for Talent* is meant for students who are already enrolled to develop projects focusing exclusively on extracurricular activities.

- The organization "Cultural and Education Assistance in Rescuing Academic Talents" (ACERTA) is located in the city of Rio de Janeiro and its mission is to assist the cultural and educational needs of children and young people with academic talents. The idea is to allow the students to have access to contents which are not part of the regular education and thus promote the discovery of interests, while learning in an extremely accelerated rhythm and in a differentiated way. It offers orientation for curricular adaptation and assistance to the needs of students with academic talents, as well as extracurricular enrichment programs for school activities. Another service concerns the orientation to family members.

These public and private efforts have been composing the Brazilian scene as regards giftedness. They are programs that try to disseminate the several theories and practices referring to the development of gifted individuals, to teachers' formation and the support to families in a developing, vast, culturally and ethnically diverse country.

REFERENCES

- Brazil. (2001). Resolution CNE/CEB, no. 02, from September 11, 2001. Law of National Guidelines for Special Education in Basic Education [National Guidelines for Special Education]. Wide Web: www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf (accessed March 2008)
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento [Gifted: Determinants, education and ajustment]. São Paulo: E.P.U.

RENATA R. MAIA-PINTO
Coordinator of NAAH/S
renatam@terra.com.br

[2] Information about these programs was sent by the responsible directors via e-mail.

WE CREATE – THEREFORE WE ARE – A CREATIVE APPROACH TO LITERATURE

WORKSHOP AT THE 10TH ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON GIFTEDNESS IN SINGAPORE: "NURTURING TALENTS FOR THE GLOBAL COMMUNITY"

Whenever I worked with gifted students in the past, what struck me most was their independence. Provided they were dealing with a topic they were interested in, they always seemed to know exactly what they wanted to do pretty quickly. Not that they were certain of the outcome they wanted, but they found their own approach and were happy if allowed to follow the ideas that arose out of this. And it has to be mentioned here that the outcome was generally a very good one. This is how I came upon the idea of developing a project that takes this urge to work along one's own lines into account. I had been working with transforming poetry into some other art form (a painting, a song and so on) for some time, but had always so far given the students clear instructions on what they had to do. For this new project, however, I decided that they should be given a lot of freedom of choice in order to be able to follow their own creative ideas. I would like to mention here that I enjoy working with poetry because I myself love poems and I wanted to share this love with my students at a precarious age, at 15 to 16 where many of them, especially boys, are not really into poetry, even though unknown to them a lot of the songs that they listen to have a lot of the elements of this genre in their lyrics.

I work at a school that focuses on arts, painting, drawing and handicraft and as a result many of my students are creatively very gifted and know how to work with different sorts of material and technical equipment. I am convinced that creativity is the driving source in all of us and letting children live their creativity should play a vital point in school education. Creativity seen as originality, non-conformity, individuality, inventiveness and the use of imagination is what we all know about inside. It is a source of inner wealth that can lighten our days if we allow it to surface and influence our lives whether we are working, playing, cooking or doing something else. Allowing students to work creatively is allowing them to be themselves. In the project, which I am going to describe in the following, I tried to combine this creative giftedness with the language of poetry. Poems very often have a high level of emotionality which makes it easy to relate to them on a personal level provided one may do so in a very individual way.

The project was carried out with students of the secondary level. It aimed at dealing with poetry as a literary genre that by itself transgresses boundaries in an unconventional way, allowing students to act according to their special talents by establishing a personal relation with the text, which they then could transform according to their individual talents.
I usually start this project with some "warm-ups" in form of short "meditations". I take the students to the gym room, quite an unfamiliar setting for a language lesson. There each of them finds a place for himself/herself. In a very low and quiet voice I tell them to focus their attention on different parts of their body, starting from

Foto: EGDigital/www.istockphoto.com

the soles of their feet, ending with their awareness on their breaths. Then they are asked to walk around, slowly, faster, very fast, changing speed and rhythm a couple of times. I ask them to greet whoever they walk by with a happy face, a smile, by touching the other's ankle with their left hand, with an angry face and so on. Every teacher can find her/his own variations for this exercise. In the end the students go back to their place, feeling themselves once more, trying to sense if there are any changes in their awareness now.

I have also worked with visualizations as warm-ups where they first are asked to sit comfortably, feel their breaths and then to imagine a place where they feel secure. What can they see there, smell there, hear in this place? It is important to address all senses in this sort of exercise. Then let them slowly come back to the classroom by counting from 1 to 10.
Whatever you may choose as "warm-ups", they are an integral part of this project since they make it possible for the students to leave their everyday mental frame and deal with the following stages from a widened perspective.

Next the students are asked to walk around the room and choose one of the poems that I have distributed all over the place. (I usually give a choice of about seven poems for 25 students and I always do this project only with students that I have known for some time so I can select the texts according to their levels and their personalities.) They choose their text without talking to each other (important!) intuitively and then sit down somewhere to have a closer look at it. Then I ask them to either work alone if that is what they want to do or to get together with other people who have chosen the same text. They are given about 15 minutes to think about or discuss the following questions:

- Which feeling does the poem convey to you?
- Can you make it visible?
- Can you make it audible?

Now the students do a body sculpture that for them conveys the essence of the poem, or they bring an object from nature that for them contains the main idea of the text, or they make a sound crystallizing the poem's soul.
This is where the first part of the project could end because I usually do not have enough time to do the whole thing in one go. So this "short glimpse" is something they can take home with in their thoughts and it provides a starting point for the next lessons. If there is enough time the whole project could be done in one unity.

In a next step I ask them what they would like to do next if they had to change the poem into something else. Questions that I use at this stage are, for example:

- What images come to your mind?
- Can you hear music while looking at the poem?
- Can you see colours or a landscape?
- Which feelings does the poem evoke in you?
- What area of your self do these lines touch?
- What does the text move you to?
- What would you like to do next; what does the poem move you to?

Then I give them some suggestions of what they could do, like:

- write a poem of your own
- create your own musical instruments to play a soundtrack
- paint a picture
- make a collage
- choreograph a dance
- go out into nature and find materials that for you symbolize the poem and assemble them to a sculpture
- talk to each other about the poem
- change it into a scene and videotape it
- write a diary entrance about your feelings
- use the poem as a starting point for a story.

Or: Would you like to do something completely different? (The suggestions mentioned above are inspired by Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences.)

The most important thing at this stage is that I am very careful with my suggestions. I generally wait if students want to be helped along of if they find their ideas on their own. And if they do come for help I try to give just a little bit so that they have a starting point from which to venture on their own journey, so to speak. The students are then given enough time to transform the poems they have chosen. By enough time I mean that each student, each group is allowed to use as much time as they need. This, of course, poses a technical problem, some will need a lot of time, others not. So ideally at this stage there should be at least two teachers working with the students. At this stage you will have to provide time, room and the technical equipment needed by the students. Also it will sometimes be necessary to discuss their ideas with them, to see how they are getting along, to encourage them if they get stuck, or to help them in finding a way to realize their ideas.

After they have all finished, the next point comes, called "SHARING YOUR ASSETS":
Each group, each student now shows the others, what he/she/they have done with the original poem, unless, as has also happened, they have e.g. written very personal diary entries. In this case they would just tell the others what they have done. I always make sure that the others watch and listen with respect, no comments are allowed at this stage. After all of them have shown their results, they are handed a sheet with some questions for self-evaluation:

- Has this approach changed your attitude towards poetry? In which way?
- Could you work according to your talents?

Foto: gregobagel

- Did you learn anything new while working with the poem in this way? What?
- In which way has viewing the results of the others enriched your experience?
- What did you learn about yourself? What did you find out about someone else?

In a final stage they discuss their self-evaluation, speaking especially about what they learned about the others' "performance" and, if they want, about what they personally learned from dealing with a poem in that way. We also discuss here what sort of work they would suggest as follow up tasks.

At the end of this article I would like to make two more points:

- First: TRUST YOUR OWN CREATIVITY IN GOING ABOUT THIS PROJECT!

- Second: TRUST YOUR STUDENTS' CREATIVITY AND ENJOY WHAT YOU AND THEY ARE DOING!

I think the most important thing in this project is that we allow the students to really follow their own inspiration and to turn the poem into whatever they want to turn it into.

They may come up with solutions that we would never even have thought of and this is probably the most rewarding thing that can happen, and it will happen, I can assure you of this. Letting students work in this way is allowing them to be themselves. Working in this way is trying to provide a situation in which creative thinking and doing is enhanced and it encourages students to really live their inner creative wealth. It is my personal wish to make students aware of this incredible inner wealth of which all art, and indeed all life, is a reflection and to promote their understanding of creativity as an infinite inner source that connects us all with ourselves, with the universe inside and outside.

Let me now, as a final note, return to the title of this article and change it into: WE CREATE; THEREFORE WE ARE CONNECTED, connected with each other and with the sources of inspiration and imagination in ourselves. Creative ways of thinking and acting need to be kept alive as they keep our selves alive.

Good luck!

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

LEHRE MIT MATURA

AB JÄNNER 2009 IM BURGENLAND

Foto: © Chris Schmidt

Vier Tage Lehre-Ausbildung im Betrieb und einen Tag die Schulbank drücken: Die Kombination Facharbeiterausbildung und Reifeprüfung ist ab 30. Jänner 2009 für Jugendliche im Burgenland möglich. Mehr als 80 Anmeldungen gab es bereits im November.

Mit der Entwicklung des neuen Ausbildungszweiges wurde im Jänner 2008 unter der Koordination von Landesrat Dr. Peter Rezar begonnen. Unter Einbeziehung der Sozialpartner – Wirtschafts- und Arbeiterkammer Burgenland – wurde beschlossen, dass die Vorbereitung für die Reifeprüfung in den Erwachsenenbildungsinstituten BFI (Oberwart), BUZ (Neutal) und WIFI (Eisenstadt) stattfinden soll. Landesrat Dr. Peter Rezar: „Der Vorteil dieser Lösung: Zum einen haben die Institute eine langjährige Erfahrung auf dem Gebiet der Berufsreifeprüfung und arbeiten eng mit Partnerschulen in der jeweiligen Region zusammen. Zum anderen besteht die Möglichkeit aufgrund dieser Kooperation die Vorbereitungslehrgänge für die Jugendlichen wohnortnahe und flächendeckend in allen Bezirken des Landes auszubauen."

Die angehenden Facharbeiter werden die Vorbereitungslehrgänge immer freitags, acht Stunden lang, 30 Mal pro Jahr, besuchen (im Gegensatz zu einigen anderen Bundesländern, in denen es diese nur abends gibt). „Die Lehrlinge dürfen nicht zu stark belastet werden und müssen auch Freizeit haben. Man darf nicht vergessen, diese Jugendlichen haben eine 40 Stunden-Woche – ohne die Stunden, in denen zusätzlich gelernt werden muss", unterstreicht Rezar.

INTENSIVE PÄDAGOGISCHE BETREUUNG

Bei der Ausarbeitung des Stundenplanes wurde besonderer Wert auf die pädagogische Betreuung und gemeinsames Lernen gelegt. Die Jugendlichen sind nur einen Tag pro Woche in den Vorbereitungskursen. Daher ist eine intensive Betreuung notwendig. So gibt es neben den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und dem Fachbereich ein Lernforum im Ausmaß von insgesamt 180 Stunden und zusätzlich noch 15 Stunden Einzelcoaching. Die Vorbereitungslehrgänge dauern in Summe 915 Stunden. Die Berufsreifeprüfung für Erwachsene dauert 640 Stunden.

VERNETZUNG DER BILDUNGSPARTNER

Die Vernetzung aller Strukturen war bei Lehre mit Matura von großer Bedeutung. Die Vorgaben des Unterrichtsministeriums wurden bei den Lehrinhalten befolgt. Auf Qualität der Kurse wird höchster Wert gelegt. Zusätzlich kooperieren die Erwachsenenbildungsinstitute in der Region mit Partnerschulen, wie das BUZ-Neutal mit der HAK Oberpullendorf. Der Bildungsserver Burgenland wird als Kommunikationsplattform zwischen Vortragenden und Schülern und auch als E-Learning-Plattform genutzt.

PROJEKT AUS BERUFSBILD

Der Fachbereich wird als Projektarbeit durchgeführt. Es wird auf eine ausgewogene Kombination aus Theorie, Informatik und praktischer Umsetzung in Lehrbetrieb und Berufsschule geachtet. Durch die Zusammenarbeit Lehrbetrieb – Berufsschule – Bildungsinstitut wird eine gemeinsame Themenfindung der Projektarbeit angestrebt, Berufsschule und Lehrbetrieb werden als Mentoren miteinbezogen. Die Abstimmung soll mit den Lernzielen des jeweiligen Berufsbildes passieren. Grundlage für die Beurteilung sind die Kenntnisse des Kandidaten im Prüfungsgebiet Informatik und die Anwendbarkeit der Projektarbeit im Beruf.

HOHE FLEXIBILITÄT

Der Einstieg in Lehre mit Matura steht allen Lehrlingen – auch jenen im zweiten oder dritten Lehrjahr offen. Kann ein Jugendlicher nicht in das Tagesmodell einsteigen, gibt es alternativ einen Abendkurs. Die Reifeprüfung ist für jeden Lehrling kostenlos. Die Eignung wird in einem Eingangsgespräch festgestellt. Während der Vorbereitungslehrgänge wird es regelmäßig Tests und Berichte über Erfolg und Misserfolg geben.
Peter Rezar dazu: „Das Interesse an Lehre mit Matura im Burgenland ist sehr groß. So gibt es bereits mehr als 80 Anmeldungen für die Kurse in Eisenstadt, Neutal und Oberwart. Unsere Erwartungen für das erste Jahr wurden mehr als erreicht. Mittelfristig kann sich dieses Modell mit Praxis im Betrieb und Reifeprüfung zu einer sehr guten Alternative zu den höheren Schulen entwickeln."

Rückfragen und weitere Infos: Mag. Christian Frasz, Amt der Bgld. Landesregierung, Büro LR Dr. Peter Rezar
(Tel.: +43 (0)2682/600/2067, E-Mail christian.frasz@bgld.gv.at)

MAG. CHRISTIAN FRASZ
Amt der Bgld. Landesregierung
christian.frasz@bgld.gv.at

„FROM GIFTEDNESS IN CHILDHOOD TO SUCCESSFUL INTELLIGENCE IN ADULTHOOD“

11. INTERNATONALE ECHA-KONFERENZ, 16.–20. SEPTEMBER 2008, PRAG

Der folgende Bericht ist eine Zusammenfassung einige jener Vorträge, die die Verfasserin bei der diesjährigen ECHA-Konferenz hörte.
Insgesamt wurden bei der 11. ECHA-World-Conference 9 Hauptvorträge, 3 Diskussionsforen, 5 Symposien, 140 Vorträge und einige Posterdarbietungen präsentiert; mehr als 300 Teilnehmer/innen aus der ganzen Welt nahmen an der Konferenz teil.

ROBERT STERNBERG (TUFTS UNIVERSITY, BOSTON): „IDENTIFICATION OF THE GIFTED IN THE NEW MILLENNIUM“

Viele (hoch) begabte Schüler/innen werden keine (hoch) begabten Erwachsenen und viele (hoch) begabte Erwachsene wurden als Kinder nicht als (hoch)begabt identifiziert, weil sich die in der Identifizierung verwendeten Merkmale mit dem Alter verändern. Sternberg und Team entwickelten daher ein Modell (WICS – wisdom, intelligence, creativitiy synthesized), das versucht, relevante Charakteristika und Merkmale, die sowohl bei jungen Menschen als auch bei Erwachsenen identifiziert werden können, zu beschreiben. Drei größere Projekte wurden dazu entwickelt – Aurora, Rainbow und Kaleidoscope – um (Hoch-)Begabte nach diesem Modell zu identifizieren.
„Aurora“ ist ein Einschätzungs- und Beurteilungsverfahren für Kinder in den höheren Pflichtschulklassen (upper elementary grades), „Rainbow“ und „Kaleidoscope“ sind Verfahren für High School-Schüler/innen. Alle diese Modellverfahren wurden an einigen tausend Personen getestet, „Aurora“ sogar weltweit.
„Rainbow“ zeigt, dass es möglich ist, Voraussagen über Noten des 1. College-Jahrganges durch SAT[1]-Ergebnisse erheblich zu verbessern und Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen zu verringern. „Kaleidoscope“ eliminierte diese ethnischen Unterschiede sogar völlig. Sternberg erläuterte weiters, wie die Identifizierung (hoch) begabter Schüler/innen durch die Verwendung dieser Verfahren verbessert werden könne.
Genauere Infos zu den Projekten finden Sie auf der Homepage der Tufts University: www.tufts.edu.

KIMBERLEY CHANDLER (CENTER FOR GIFTED EDUCATION, COLLEGE OF WILLIAM AND MARY, WILLIAMSBURG, USA): „ESSENTIALS OF CURRICULUM FOR THE GIFTED“

Inhalt dieses Vortrags waren Forschungserkenntnisse basierend auf zahlreichen Testinstrumenten (z. B. Test of Critical Thinking, Classroom Observation Scale, Student Observation Scale, Professional Development Questionnaire, Science Observation Scale), die die Auswirkungen des Einsatzes eines speziell entwickelten Lehrplans für (Hoch-)Begabte untersuchten. Die Verwendung von leistungsorientierten Beurteilungskriterien zur Gewährleistung eines anspruchsvolleren Lernens hätte, so Chandler, wichtige Ergebnisse für die Unterrichtsdidaktik in den naturwissenschaftlichen, aber auch den sprachlichen Fächern hervorgebracht.
Chandler unterschied zwischen „Assessment“ (was gelernt wird) und „Instruktion“ (wie es dargeboten wird), sprach den Konflikt zwischen Enrichment und Akzeleration an und betonte, dass auf Problemorien-

Foto: bholand, www.istockphoto.com

[1] Der SAT Reasoning Test (früher Scholastic Aptitude Test) ist ein standardisierter Test für die Zulassung zu einem College in den USA.

tierung und Problemlösung ausgerichtete Unterrichtseinheiten mehr Engagement der Schüler/innen gezeigt hatten als herkömmlich aufgebaute Stunden.
Der Einsatz von speziell auf Begabte ausgerichteten Lehrplänen hätte signifikant positive Effekte für alle Gruppen von Schüler/innen gezeigt, unabhängig von deren Fähigkeitsniveau, deren ethnischer Abstammung und deren sozio-ökonomischem Status. Ein Zuwachs an kritischer Denkleistung der Schüler/innen war zusätzlich feststellbar.
Chandler strich aber trotzdem die Rolle der einzelnen Lehrperson hervor, denn das beste Curriculum nütze nichts, wenn es von ungeeigneten Lehrerinnen und Lehrern vorgetragen werde.
Schulen sollen auf hoch qualifizierte Lehrer/innen bestehen, die mit begabten Schülerinnen und Schülern effektiv arbeiten können, ein „Updating von Knowledge" sei entscheidend.
Curricula, die sich auf Forschungsergebnisse stützen, sollen verstärkt eingesetzt werden.

TODD LUBART (UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES, PARIS): „CREATIVITY, HIGH POTENTIAL, AND ASSESSMENT ISSUES"

Kreativität, von Lubart definiert als die Fähigkeit, ein sachdienliches und nützliches Produkt herzustellen („to produce original work that is contextually relevant and useful") wird zunehmend als wichtiger Teil von (Hoch-)Begabung angesehen. Eine vielschichtige Betrachtungsweise, bei der kognitive, persönlich-motivierte und Umweltfaktoren (fördernd oder behindernd) einen entscheidenden Beitrag für Kreativität leisten, sowie das feldspezifische Wesen („domain") von Kreativität stellen für Lubart die Basis für das Verstehen der breiten Skala an Ausdrucksmöglichkeiten kreativer Performanz dar. EPoC (Evaluation of Potential Creativity (Lubart, Besancon, Barbot, 2008)), ein neues Verfahren zur Messung des kreativen Potenzials, wurde im Rahmen des Vortrags kurz vorgestellt und dabei der Gegensatz „Kreative Potenziale vs. Talent (Kreatives Produkt)" angesprochen.
Als Conclusio strich Lubart heraus, dass kreative Hochbegabung ein vielschichtiges Phänomen darstelle und theoretische Hochbegabungsmodelle, die hinter einer kreativen Begabung stehen, besser abgeklärt und adäquate Beurteilungs- und Einschätzungswerkzeuge entwickelt werden müssen.
Nähere Infos unter: www.enfants-haut-potential.com

STANISLAV ZELENDA (KARLS-UNIVERSITÄT PRAG): „ONLINE ACTIVITIES AMONG PRESENT OPPORTUNITIES FOR GIFTED – TALNET AS A LIVING SPACE FOR GIFTED"

Das Projekt TALNET-Networks wurde 2003 für Hochbegabte in Tschechien gegründet, um Aktivitäten und Methoden der Identifikation und der Förderung von an Naturwissenschaft interessierten Begabten (Altersgruppe 13–19) durchführen zu können. Dazu wurden Online- mit Face-to-Face-Aktivitäten kombiniert, die die Förderung von Begabten in Mathematik und den Naturwissenschaften stimulieren. Mehr als 400 Jugendliche und 40 Instruktoren nahmen am Projekt teil und die Erfahrung zeigte, dass Hochbegabte besondere Herausforderungen, was Anspruchshöhe und Komplexität der Aufgabenstellung betrifft, benötigen.

SYMPOSIUM: CHRISTIAN FISCHER, DAGMAR BERGS-WINKELS, PETRA SUMMER, JOELLE HUSER, LIANNE HOOGEVEEN: „EUROPEAN ADVANCED DIPLOMA IN GIFTED EDUCATION: PRESENT SITUATION AND FUTURE PERSPECTIVES"

Das ECHA-Diplom ist ein gut etabliertes Fortbildungsprogramm in verschiedenen europäischen Ländern wie etwa den Niederlanden, Ungarn, Österreich, der Schweiz oder Deutschland. Mehr als 2500 Lehrer/innen haben mittlerweile das Diplom erworben, dürfen sich „Spezialist in Gifted Education" nennen und unterstützen die Bewegung der Förderung von (Hoch-)Begabten in Europa auf eine wichtige Art und Weise. Trotz dieser erfolgreichen Bilanz sind weitere Entwicklungen notwendig und wurden in diesem Symposium diskutiert. Petra Summer präsentierte die Situation in Österreich unter dem Titel: „ECHA-Kurse in Österreich: Ein Überblick über verschiedene Entwicklungen in den 9 Bundesländern[2]", Joelle Huser schloss Evaluationsergebnisse aus der Schweiz in Form eines Films an (so wurden sechs neue Betätigungsfelder für die 90 ECHA-Lehrer/innen der Schweiz dokumentiert), Lianne Hoogeveen stellte das neue ECHA-Coach-Programm Hollands vor, Dagmar Bergs-Winkels hob die Bedeutung der ECHA-Kurse hervor, die in Deutschland und Österreich speziell für die Kindergarten- und Vorschulerzieher/innen entwickelt wurden und Christian Fischer von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz erläuterte das neue ECHA-Master-Programm für Deutschland und die Niederlande mit dem Titel „European Masters Degree in Gifted Education".

Aus der Fülle an Gehörtem und Präsentiertem abschließend noch ein Vortrag mit einem interessanten Ergebnis: Prof. Lee SOONJOO von der Universität Seoul (Südkorea) analysierte „The Relationship between Birth Season and Talent Development of Gifted Individuals in the Academic and Music Fields". Sie untersuchte vier Gruppen von erfolgreichen Erwachsenen („Great People of the 20th Century", „Nobelpreisträger/innen", „Weltberühmte Musiker/innen" und „Fields Medal Preisträger") und stellte fest, dass die meisten der „Weltberühmten Musiker/innen" im Winter geboren wurden, die meisten Nobelpreisträger/innen überdurchschnittlich oft im Sommer.

PETRA SUMMER, MSC
Bundeslandkoordinatorin für Begabtenförderung in Niederösterreich
petra.summer@lsr-noe.gv.at

[2] Die PPT finden Sie unter http://www.lsr-noe.gv.at/information/begabtenfoerderung.html.

REZENSION

POTENZIAL UND PERFORMANZ

Köhler, Thomas (Hrsg.) (2008)
POTENZIAL UND PERFORMANZ. BEGABUNGSFORSCHUNG UND BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICH UND MITTELEUROPA.
Innsbruck: Studienverlag
[212 Seiten ISBN 979-3-7065-4463-4 € 26,90]

Thomas Köhler, seit 1996 mit der Planung der Begabungsforschung und Begabtenförderung im bm:ukk betraut und nunmehr Abteilungsleiter der neu installierten Abteilung für Begabungsforschung und Begabtenförderung im bmwf, ist es gelungen, in einem ersten Sammelband eine stattliche Zahl namhafter, teils prominenter, teils avancierender Fachleute aus Politik, Wissenschaft und Unterricht zu gewinnen, die ihre Erfahrungen und Erwartungen an Österreich und Mitteleuropa im Bereich der Begabungsforschung und Begabtenförderung darlegen.

Das Buch gliedert sich in zwei Teile und verschafft einen Überblick über die gegenwärtig in Österreich und Mitteleuropa theoretischen Zugänge und praktische Initiativen:
Im ersten Teil werden Potenzial und Performanz im Spiegel von Psychologie, Pädagogik und Politik aufgezeigt. Der zweite Teil beschäftigt sich mit Potenzial und Performanz im Spiegel der Praxis an Kindergarten, Schule und Hochschule.

Das Werk streicht nach Bundesminister Johannes Hahn (Vorwort) die fächerübergreifende Interdisziplinarität in den beiden Zukunftsfeldern Begabungsforschung und Begabtenförderung besonders heraus. Politik müsse gezielt Maßnahmen setzen, um Exzellenz in möglichst allen Schichten der Bevölkerung, in allen Lernenden und Lehrenden zu wecken und zu wahren. Frau Bundesministerin Claudia Schmid fordert in ihrem Vorwort eine Art Kopernikanische Wende in der Bildung, indem sich Unterricht an den Schulen nicht länger an den Schwächen, sondern an den Stärken der Kinder orientieren soll, dass aus den Begabungen der Menschen ein stärkeres Verantwortungsgefühl für die Mitwelt erwächst und deshalb der Staat und damit die Politik die Verantwortung haben, diese Talente und Begabungen der heranwachsenden Generationen zu hegen und zu pflegen.

Der Herausgeber definiert in seinem „Einklang" die Begrifflichkeiten und gibt einen Gedanken vor, in welcher Zeit sich hoch begabte Menschen am besten vorstellen und ausdrücken können, nämlich dem Futur exact, dem „was wird gewesen sein?".

Im ersten Teil des Sammelbandes werden wissenschaftliche Überblicke über grundlegende Erkenntnisse der (Hoch-)Begabungsforschung gegeben bzw. politische Weichenstellungen für (Hoch-)Begabtenförderung vorgeschlagen. Die Artikel gliedern sich in immer konkreter werdende, interdisziplinär gestaltete Abschnitte für Medizin und Psychologie, Psychologie und Pädagogik sowie Pädagogik und Politik.

Markus Hengstschläger (Universität Wien, Schwerpunkt Genetik) beschäftigt sich mit der Bedeutung der Wechselwirkung zwischen Genetik und Umwelt für die Entstehung menschlicher Begabungen, wobei der Mensch einerseits nicht auf seine Gene reduzierbar ist, andererseits nach den neuesten Forschungserkenntnissen das individuelle Genom im Zusammenhang mit dem Auftreten besonderer Begabungen beträchtlichen Einfluss hat. Er stellt das Postulat des „Sich auf die Suche Machens" von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern nach etwaigen besonderen Begabungen der Mitglieder der kommenden Generationen auf, um optimale Voraussetzungen schaffen zu können für möglichst viele besondere schöpferische Leistungen.

Aljoscha Neubauer (Universität Graz, Schwerpunkt Neurowissenschaften und Gehirnforschung) betrachtet in seinem Beitrag die verschiedenen Ausprägungen von Intelligenz nicht nur in kognitiver, sondern auch in emotionaler und sozialer Hinsicht. Gerade die beiden

Letzteren seien dazu geeignet, begabungs- bzw. talentrelevante Phänomene wie Kreativität und Motivation besser zu erklären.

Andrea Richter (Schulpsychologie St. Pölten, Schwerpunkt Austestung, Beratung und Begleitung (Hoch-)Begabter) unterstreicht die Verbindung der intrapsychischen Verfassung eines Menschen mit den (interpsychischen) Einflüssen, welche die Mit- und Umwelt auf diesen ausüben.

Christoph Perleth (Universität Rostock, Schwerpunkt Intelligenzforschung) gibt in seinem Beitrag einen Überblick über die verschiedenen Arten einschlägiger Definitionen, nicht zuletzt bei Gardner, Sternberg, Campione und Brown u. a.
Christian Fischer (PH Luzern, Schwerpunkt Begabungsforschung) beschreibt angewandte Modelle und verweist auf eine Trennung von Potenzial und Performanz im Sinn von Begabung und Leistung.

Gerlinde Tamerl (Kunst- und Kulturvermittlerin in Innsbruck) versucht einen anderen Zugang als Perleth und Fischer. Sie befasst sich mit angewandter Kreativität in einem Exkurs zum Thema „Bildende Kunst als Performanz eines besonderen Potenzials".
Friedrich Oswald (Pädagoge in Wien, „pater familias" der österreichischen Begabtenförderung) versteht Bildungspolitik im Allgemeinen und Begabtenförderung im Besonderen als „Herausforderung durch (konstruktive) Verunsicherung", als eine Art Selbst-„Befreiung" aus starren Strukturen und als Hoffnungsträger für Schulentwicklung. Lehrer/innen sollen zu Subjekten der Forschung werden.

Christoph Neumayer (Österreichische Industriellenvereinigung in Wien, Kommunikation und Marketing) setzt das Thema Exzellenzforschung und Eliteförderung in einen sozioökonomischen Rahmen und unterstreicht die Bedeutung einer Bekämpfung des Brain Drain im Wirtschafts- und Gesellschaftsstandort Mitteleuropa. Die Zukunft der Wettbewerbsfähigkeit beginnt im Klassenzimmer.

Katharina Cortolezis-Schlager (Unternehmensberaterin, Abgeordnete zum NR) macht in ihrem Beitrag Vorschläge zur Umsetzung für ein begabungsförderndes Unterrichtswesen.
Katharina Reiche (Politikerin in Berlin, Bildung) stellt in ihrem Beitrag vor, was Begabte zu fördern aus der deutschen Perspektive bedeuten kann. Sie wendet sich entschieden gegen eine ideologisch bedingte Nivellierung und spricht sich für Chancen- und Leistungsgerechtigkeit aus; die Performanz der Potenziale beschreibt sie als „blühende Landschaften".

Im zweiten Teil kommen Praktiker/innen aus Kindergarten, Schule, Hochschule bzw. Verwaltung und Verlagswesen zu Wort.
Maria Dippelreiter (Abteilungsleiterin im bm:ukk, Schwerpunkt Kindergarten- und Sozialpädagogik) beleuchtet in ihrem Beitrag einerseits die diversen (Vor-)Urteile, andererseits die Rollenbilder der verschiedenen Akteure in der Vorschule bzw. im Kindergarten mit ihren Haltungen, Einstellungen, Verhalten und Bedürfnissen. Schon im Vorschul- bzw. Kindergartenalter entfalten sich Begabungen und bedürfen deswegen bereits hier einer speziellen Vor- und Fürsorge.
Brigitte Palmstorfer (Mitarbeiterin des Wiener Kompetenzzentrums im Stadtschulrat für Begabungsförderung mit Schwerpunkt auf Grundschulpädagogik) macht mit Hinweisen auf gelungene bzw. gelingende Maßnahmen Vorschläge für die Umsetzung eines begabungsfördernden Unterrichts. Sie weist auch auf die Thematik der Unterforderung hin.

Günter Schmid (Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule) unterstreicht die Bedeutung der pädagogischen Haltung sowie der Lehrerrollen und vergleicht seine Schule mit zwei Partnerschulen im deutschsprachigen Raum Mitteleuropas. Das Best-Practice-Modell geglückter unkonventioneller Begabtenförderung beinhaltet die Elemente „Laboratories", „Portfolio", „Teamcoaching" oder „Jahresarbeiten", sowie das Prinzip der Demokratisierung.
Bernhard Seyr (Koordinator für Begabtenförderung in NÖ bis 2007) gibt durch die Schilderung der Entstehung und Entwicklung der „Sommerakademien" am Semmering ein treffendes Enrichment-Beispiel mit interdisziplinär und international hohem Anspruch und anspruchsvollen Themen.

Ulrike Greiner (Rektorin der KPH Wien/Krems) legt in ihrem Beitrag einerseits die Bedingungen und Maßnahmen rund um die Gründung (kirchlicher) Pädagogischer Hochschulen in Österreich dar, diskutiert andererseits auch (christliche) Zugänge zu Begabungsforschung und Begabtenförderung, die einen zentralen Auftrag des Staates an die neuen „Universitäten" darstellen. Einer Performanz wird die „Performativität" gegenübergestellt.
Klaus Beckmann (ehemaliger Vizerektor der Julius-Andrassy-Universität in Budapest) beleuchtet innovative „Elite"-Studiengänge im (mittel-)europäischen Raum.

Andreas Schinko (Verleger in Wien, Schulbuchservice und Literatur) erläutert die Möglichkeit und Wirksamkeit, Gestaltung und Umsetzung eines bildungspolitischen Auftrags zur Begabtenförderung anhand des Schulbuchs. Die Rolle des Schulbuchs hänge „eng mit seinem Einsatz im Unterricht zusammen" und dieser wäre an die neuen Bedingungen anzupassen.

Christian Mertens (Wissenschafter in Wien, Mitarbeiter der Wiener Stadt- und Landesbibliothek) schreibt den Bibliotheken eine neue Rolle (Lerninsel) zu. Es komme auf den Umgang und die Bewertung von Information an, statt auf eine bewusste Aus-Lese. Bibliotheken seien ein willkommener „Bildungspartner und Informationsmanager zur Vermeidung des Brain Drain".

Mit abschließenden Betrachtungen von Thomas Köhler (wie kann man

dem Brain Drain mit einer abgestimmten Bildungspolitik in ganz Europa durch gleichberechtigte Breiten- und Spitzenförderung und vielleicht auch durch die Gründung einer Stiftung entgegenwirken) und seinem Mentor Erhard Busek (vom Zulassen des Schöpferischen, an seine Grenzen gehen, Begabung nicht als Last, sondern als Geschenk sehen) „klingt" der Sammelband „wohltemperiert aus".

Dieser gelungene Band sollte in keiner Bibliothek fehlen. Man kann durchaus auf seine Fortsetzung gespannt sein. In einem zweiten Band soll das Thema unter dem Titel „Begabung und Charisma" speziell von Philosophen, Theologen und Politikern mit bildungs- und kulturpolitischer Perspektive behandelt werden. Für einen dritten Band überlegt der Verlag und der Herausgeber die Darstellung sowohl prominenter als auch weniger prominenter personaler Karrieren und/oder Schicksale aus der näheren Geschichte und auch für eine dichtere Gegenwart des Zukünftigen (Futur exact).

PROF. MAG. WOLFGANG HUBER
Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien
Institut TIBI – Thomasianum
Kompetenzzentrum für Begabungsforschung und Begabtenförderung
wolfgang.huber@kphvie.at

AN-KÜNDIGUNG

10. ECHA-TAGE, 13.–15. MAI 2009 IN SALZBURG

„VERHALTENSAUFFÄLLIGKEIT ODER GENIALITÄT? DIE BEDEUTUNG DES UMFELDES" BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN SALZBURG, IN ÖSTERREICH UND IM ANGRENZENDEN BAYRISCHEN RAUM

In Kooperation mit mehreren Bildungsinstitutionen (bm:ukk, Universität Salzburg, LSR für Salzburg, Staatliche Schulberatung in Bayern) veranstaltet der Verein ECHA-Österreich diese Fachtagung im Mai 2009 zum zehnten Mal, diesmal in Salzburg.

TAGUNGSORT: Max Gandolph Bibliothek, Kapitelgasse, Salzburg

Die Fachtagung wird am 13. Mai 2009 um 19:00 mit einem Vortrag von Dr. Heidrun Stöger zum Thema der Veranstaltung eröffnet. Am Fortbildungstag (14. Mai 2009) erwarten Sie weitere Vorträge zum Thema sowie Referate, Workshops und Präsentationen von Schulmodellen. Als Referentinnen und Referenten haben u. a. Dr. Aljoscha Neubauer, Dr. Jörg Zumbach, Dr. Tina Hascher, Dr. Jean-Luc Patry, DDr. Rektorin Ulrike Greiner und DDr. Habil. Karl Klement zugesagt.

Am Hospitationstag (15. Mai 2009) haben Sie die Möglichkeit, konkrete Förderprojekte an Schulen in Salzburg und im angrenzenden bayrischen Raum kennen zu lernen.
Anlässlich seines 10-jährigen Bestehens lädt der Verein ECHA-Österreich am Abend des 14. Mai 2009 zum Jubiläumsempfang ein.

Genaue Informationen zum Tagungsprogramm, zu den Hospitationsmöglichkeiten und zur Anmeldung (ab Jänner 2009) finden Sie auf folgenden Websites:
www.landesschulrat.salzburg.at
www.echa-oesterreich.at

REZENSION

MYTHOS BEGABUNG – VOM POTENZIAL ZUM ERFOLG

Ulrike Stedtnitz (2008)
MYTHOS BEGABUNG – VOM POTENZIAL ZUM ERFOLG
Bern: Huber
[211 Seiten ISBN 978-3456844459 19,95]

Das leicht lesbare und gleichzeitig wissenschaftlich fundierte Buch korrigiert überfällige Mythen und Fehlauffassungen zur Entwicklung von überdurchschnittlichen Fähigkeiten. Naive Begabungskonzepte werden entkräftet und Zugänge zu komplexeren Zusammenhängen der Entwicklung von Hochleistungen in interaktiven Lernprozessen geschaffen. Dabei wird die Idee vom Genie mit dem „Goldenen Chromosom", das ohne Anstrengung erstaunliche Resultate hervorbringt, durch Beispiele von Lernbiografien widerlegt. Auch wird die Frage erörtert, „weshalb nicht alle erfolgreichen Erwachsenen begabte Kinder waren" resp. „warum nicht alle begabten Kinder sich zu erfolgreichen Erwachsenen entwickeln". Deutlich wird die Dynamik von Bildungsprozessen aufgezeigt, in denen sich Potenzial entwickeln kann oder unerkannt und ungefördert bleibt.

Im Zusammenhang mit der Entdeckung von Potenzialen wird die Thematik von Intelligenzdefinitionen und -testungen aufgegriffen, die letztlich den Menschen in seiner gesamten Intelligenz und mit all seinen Potenzialen nicht zu erfassen vermögen. Oft werden in verkürzter Interpretation bestimmte IQ-Werte (etwa IQ 130) als Indikator für die Etikettierung als hochbegabt missdeutet. Schwellenphänomene und neuere dynamische Sichtweisen der Intelligenzentwicklung werden pointiert der noch häufig eingeschränkten Praxis gegenübergestellt. Begabungsdispositionen werden in einen umfassenderen Kontext auch partieller (etwa musischer, motorischer oder sozialer) Hochleistungen gestellt und der Intelligenzquotient als alleiniges Kriterium zur Begabtenförderung hinterfragt.

Über diese Klärung hinaus wird die Begabungs-/Begabtenforschung zu neuen Forschungsergebnissen der Kognitionsforschung, der Neurowissenschaften und der Expertiseforschung in Beziehung gesetzt. Daraus ergeben sich neue Perspektiven und Schwerpunkte, die im Einzelnen aufgegriffen und zukunftsweisend erörtert werden. Speziell ausgeführt wird die Bedeutsamkeit neuer neuroanatomischer und neurophysiologischer Erkenntnisse zum Lernen und damit verbunden einer elaborierteren Betrachtungsweise von Lerntypen. Dabei werden die Hauptlinien des Forschungsstandes in leicht verständlicher Form zur Nutzung als Eltern und gleichsam als minimale Wissensbestände aktueller lerntheoretischer Ansätze für Lehrpersonen ausgeführt.

Eindrücklich wird das Zusammenspiel aufgezeigt, wie sich Hochleistung aus persönlichen und Umgebungsfaktoren sowie aus der Ermutigung und emotionalen Unterstützung des schulischen, außerschulischen und familiären Umfelds entwickeln kann. Als zentral werden dabei die Kernkompetenz „Fähigkeit zu kreativer Produktivität" sowie die Bedeutung von „Engagement" (Leidenschaft und Ausdauer) als unabdingbare Voraussetzungen für Hochleistungsverhalten herausgearbeitet. Das Selbstkonzept nimmt bei der Ausbildung von „gifted behavior" eine Schlüsselstellung ein. Dies verlangt nach Lernumgebungen, die den Aufbau von Selbstwirksamkeitserleben, Resilienz, Optimismus und positiver Einstellung zu eigener Leistung ermöglichen. Dabei werden stets mögliche Entwicklungslinien vom frühen und schulischen Lernen hin bis zu beruflichem und sozialem Erfolg künftiger Erwachsener aufgezeigt.

Begünstigende und hemmende Lernvoraussetzungen werden diskutiert. Besonders wird begründet, weshalb die Unterscheidung in „Hochbegabte" und „Nicht Hochbegabte" eher unerwünschte Folgen nach sich zieht. Aber auch, wie bedeutsam Frühförderung, multisensorische Lernerfahrungen und die Förderung durch Rollenvorbilder und Mentorinnen/Mentoren sind. Anstelle statischer Etikettierung konzentriert sich das Buch auf Lernanlässe zur sinnvollen und umfassenden Entwicklung von Interessen, Fähigkeiten, Schlüsselkompetenzen und Hochleistungseinstellungen.

In der gelungenen Verbindung von Beispielen, Erfahrungen und Beobachtungen mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen gelingt es der Autorin auf anregende Art, Eltern, Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen eine zukunftsweisende Übersicht zu vermitteln und gleichzeitig konkrete Hinweise zur täglichen Erziehungsarbeit anzubieten. „Das Wichtigste in Kürze" fasst die Kernaussagen jedes Themenbereichs zusammen und ermöglicht die Verdichtung der Ausführungen auf einen Blick. Ausgewählte Literaturangaben regen zur weiterführenden Vertiefung an. Bei alledem bleiben die Leser/innen nicht „außen vor", sondern werden involviert durch die den Kapiteln anschließenden Impulse und Anstöße zur Reflexion der eigenen Lernbiografie resp. zur individuellen oder professionellen Umsetzung.

PROF. VICTOR MÜLLER-OPPLIGER
Pädagogische Hochschule
Nordwestschweiz
victor.mueller@fhnw.ch

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

HINWEIS:
Redaktionsschluss für „news&science", Nr. 22: 15. März 2009, das Heft erscheint im Mai 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, MMag. Elke Samhaber

GESAMTKOORDINATION
MMag. Dr. Claudia Resch (geb. Weixlbaumer),
Mag. Florian Schmid
E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at
GRAPHIK/LAYOUT: Mag.ª Elisabeth Schmirl
DRUCK: Laber Druck, Oberndorf

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

özbf Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BMWF Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

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