

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt ÖZBF-Kongress 2010:
Wissensnutzung als verkanntes Potenzial
Qualität im Team
Rekrutierung von High Potentials in Unternehmen

Aus dem ÖZBF

Lernen, Intelligenz und Gehirn
Lauter feine Unterschiede: Heterogenität in Hochbegabtenklassen

Begabtenförderung in der Praxis

Tagungsberichte aus Gadheim & Graz

Rezensionen

INHALT

	Editorial	3	
Schwerpunkt ÖZBF-Kongress 2010	H. Mandl: Wissensnutzung als verkanntes Potenzial	4	
	K. Poostchi: Qualität im Team	6	
	Tagung: Die individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Begabungsförderung	12	
	M. Weber: Rekrutierung von High-Potentials in Unternehmen	13	
Aus dem ÖZBF	5. Regional Meeting for the Promotion of the Gifted and Talented	16	
	C. Resch: ÖZBF-Kongress 2010	17	
science	J. Weichenberger/G. Graf: Mentoring-Pilotprojekt zum Programm „Schüler/innen an die Unis“	20	
	N. Kozel: Lernen, Intelligenz und Gehirn	21	
	T. Hoyer: Lauter feine Unterschiede: Heterogenität in Hochbegabtenklassen	25	
Organisation	A. Fraundorfer: Begabung und Begabte in der Perspektive des Diversitätsansatzes	35	
Begabtenförderung in der Praxis	N. Koch-Reisser: Typisch Mädchen – Typisch Bub, aber: Wer ist wie?	37	
	V. Winkelbauer: Projekt „Frieden stiften“	38	
	H. Römer: „Sprachen verbinden“ – Begabungsförderung und Integration	39	
	H. Morche /A. Jacob: Erziehungsberatung für Familien mit besonders begabten Kindern	40	
	Buchankündigung: Begabung wagen	47	
	G. Hofferek: Physikweltmeisterschaft in Wien	48	
	Ankündigung: 12. ECHA-Tage	49	
	A. Holzinger/M. Hoffmann/M. Hassler: Angebote von Bildungspartnern zur Begabungs- und Begabtenförderung	50	
	Tagungen	V. Klaisle/C. Rönz: Ein erweiterter Leistungsbegriff für die Begabtenförderung	52
		F. Schmid: Zukunft denken – Internationaler Kinderphilosophiekongress	54
Rezensionen	G. Kleinschmidt: William Stern	56	
	G. Kleinschmidt: Mathematische Begabungen fördern	57	
	Impressum	59	

EDITORIAL

Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Von 4. bis 6. November 2010 veranstaltete das ÖZBF seinen 7. internationalen Kongress zu Begabungs- und Begabtenförderung mit dem Titel:

„Begabung – Wissen – Werte. Wege zur Leistungsexzellenz“.

Mit diesem Thema haben wir einen Diskurs-Raum geöffnet, in dem Erkenntnisse der Begabungsforschung und der Expertiseforschung stärker aufeinander bezogen werden und in dem auch die Bedeutung der Werterziehung diskutiert wird.

Ein Blick auf die Geschichte zeigt, welche Bedeutung herausragende Leistungen, aber auch moralische Exzellenz und Wertebewusstsein für die Gesellschaftsentwicklung haben: Wir sehen einerseits, wie durch Leistung blühende Kulturen geschaffen und große Errungenschaften in den verschiedensten Domänen erzielt wurden; zum anderen kennen wir aber auch die dunklen Kapitel der Geschichte, in denen hoch begabte Menschen ohne Weisheit und Verantwortung immer wieder viel Leid und Zerstörung angerichtet haben.

Um die Herausforderungen der Zukunft lösen zu können, braucht unsere Gesellschaft, wie Robert Sternberg sagt, ein umfassenderes Modell von Begabung. In der Begabtenförderung geht es darum, begabte Menschen nicht nur zu hohen Leistungen zu führen, sondern sie auch dabei zu unterstützen, ihre Kreativität und besonders ihre Weisheit und ihr Wertebewusstsein zu entwickeln.

Ich möchte noch einen weiteren Aspekt herausstreichen, der mir im Zusammenhang mit Leistung sehr wichtig erscheint: Abgesehen von intersubjektiven Leistungskriterien ist Leistung etwas sehr Persönliches, etwas, das es uns ermöglicht, immer näher an das heranzukommen, was wir zu sein vermögen. Leistung lässt uns immer wieder aufs Neue unsere Grenzen erreichen, sie sogar überschreiten und damit neue Horizonte eröffnen. Und darin liegt auch eine Quelle persönlichen Glücks. Dort wo sich Leistung und Glück verbinden, entsteht ein Fundament für eine Begabungs- und Begabtenförderung, die einen wertvollen Beitrag für die Entwicklung der Gesellschaft und des Individuums leistet.

Wir freuen uns sehr, dass so viele Teilnehmer/innen nach Salzburg gekommen sind, um im Rahmen des ÖZBF-Kongresses ihr Wissen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung zu erweitern und in der Community Informationen und Erfahrungen auszutauschen.

Die vorliegende Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ möchte schwerpunktmäßig einen Rückblick auf den ÖZBF-Kongress geben und einige der Inhalte noch einmal aufgreifen, damit auch diejenigen, die nicht teilnehmen konnten, die Möglichkeit zum Nachlesen haben.

Der ÖZBF-Kongress wird in Zukunft nur mehr alle drei Jahre stattfinden. In Kooperation mit Münster (Deutschland) und Luzern (Schweiz) werden wir ein Rotationssystem einführen, in dem jedes Jahr ein internationaler Kongress in einem der deutschsprachigen Länder stattfindet. In diesem Sinne freuen wir uns darauf, Sie in Münster oder Luzern wiederzusehen und besonders darauf, Sie 2013 zum 8. internationalen ÖZBF-Kongress in Salzburg begrüßen zu dürfen.

Das Team des ÖZBF bedankt sich wie immer ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen und interessanten Beiträge und wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!



MAG. DR. WALTRAUD ROSNER
Geschäftsführerin ÖZBF

WISSENSNUTZUNG ALS VERKANNTES PROBLEM

GRUNDANNAHMEN UND INSTRUKTIONSANSÄTZE



Dr. Heinz Mandl beim ÖZBF-Kongress 2010

Im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung ist die Nutzung von Wissen, also die Anwendung des Erlernten in einem konkreten Problemzusammenhang, bereits seit mehreren Jahrzehnten zu einem sehr intensiv erforschten Themenkomplex avanciert. Verschiedene Studien (Renkl, 1996; Gruber, Mandl & Renkl, 2000) aus dem Bereich der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie haben gezeigt, dass erworbenes Faktenwissen, trotz der Fähigkeit, dieses korrekt wiederzugeben, nicht selbstverständlich in die Praxis umgesetzt werden kann. Man spricht hierbei von einer Kluft zwischen Wissen und Handeln, die unter anderem durch das so genannte „träge Wissen“ zustande kommt (Mandl & Gerstenmaier, 2000).

Wissen gezielt zu generieren, sichtbar zu machen oder aufzubereiten, stellt durchaus eine Investition dar, die durch Evaluationsmechanismen auch einen konkreten Nutzen vorweisen muss. Von daher stellt sich die Frage, wie die Entwicklung dieses trägen Wissens vermieden werden kann.

Der Weg zu einer größeren Wahrscheinlichkeit der Anwendung des Gelernten liegt nicht in der Wissensnutzung selbst, sondern vielmehr in den Rahmenbedingungen, welche die Generierung des Wissens beeinflussen. Bereits beim Erwerb neuen Wissens können aus pädagogischer Sicht Maßnahmen implementiert werden, die eine spätere Anwendung des Gelernten unterstützen. Von daher soll die Generierung von Wissen aus pädagogischer Perspektive näher beleuchtet werden.

Der Schlüssel zu einer möglichst optimalen Anwendung des Gelernten liegt aus individueller pädagogischer Perspektive in der Schaffung optimaler Rahmenbedingungen bei der Generierung von Wissen. Ziel einer optimalen Wissensgenerierung ist es, Wissensstrukturen aufzubauen, die es ermöglichen, dieses Wissen in andere Kontexte zu transferieren, es also flexibel anzuwenden. Die Theorie der situierten Kognition (z. B. Resnick, 1991; Greeno, Smith & Moore, 1993) geht dabei auf der Basis einer konstruktivistischen Lehr-Lern-Auffassung davon aus, dass

die Ähnlichkeit der Lernsituation mit der Anwendungssituation einen wichtigen Indikator für eine Anwendung des Erlernten darstellt. Diese Annahme steht im Gegensatz zu „objektivistischen“ Vorstellungen von Wissenserwerb, wonach Wissen unabhängig von der Lernsituation so gespeichert wird, dass es in jeder beliebigen Situation abgerufen werden kann. Die Lernsituation selbst determiniert demnach, in welchen Situationen Wissen später angewandt werden kann. In diesem Sinne kann man Wissen als situations- und kontextgebunden bezeichnen (Reinmann & Mandl, 2006).

Des Weiteren wird aus diesem theoretischen Verständnis heraus Lernen als ein selbstgesteuerter Prozess begriffen, in welchem Lernende eigenständig Ziele formulieren. Ein weiterer ausschlaggebender Aspekt situierten Lernens ist die Vorstellung, dass Lernen immer ein soziales Aushandeln von Bedeutungen darstellt. Lernprozesse sind nach dieser Vorstellung nicht ausschließlich individuelle Prozesse, sondern stets von sozialen Prozessen geprägt (Resnick, 1987).

Einige Grundannahmen lassen sich für die Förderung eines optimalen Generierungsprozesses formulieren (vgl. Reinmann & Mandl, 2006):

- **Anhand authentischer Probleme lernen:** Wenn Gelerntes möglichst flexibel angewandt werden soll, bietet es sich an, keine abstrakten Inhalte zu trainieren, sondern an komplexen Fallbearbeitungen, realen Problemen und möglichen Anwendungssituationen zu lernen. Für den Lernenden stellt sich die Aufgabe, Gelegenheiten zu entdecken, in welchen dies möglich ist. Lehrende Personen hingegen haben die Aufgabe, solche Gelegenheiten anzubieten und die Lernenden beim Problemlösen zu unterstützen.
- **Multiple Perspektiven einnehmen:** Auch wenn Lerninhalte im Rahmen authentischer Probleme erarbeitet wurden, kann es förderlich sein, zudem den Lernstoff aus multiplen Perspektiven zu betrachten. Der Lernende steht hierbei vor der Aufgabe, Grundprinzipien zu verstehen und auf verschiedene Kontexte anzuwenden. Lehrende können zusätzlich Perspektiven anbieten sowie Fehlkonzepte erkennen und zu beheben versuchen.
- **Im sozialen Kontext lernen:** Gerade bei komplexen Problemen kann es sich als sinnvoll erweisen, Inhalte in einer Gruppe zu erarbeiten. Nur in Gruppen werden synergetische Lerneffekte erzielt, die eine gemeinsame Ko-Konstruktion von Wissen zur Folge haben. Dabei können je nach Aufgabe Expertengruppen, Laiengruppen oder auch gemischte Gruppen unterschiedliche Lerneffekte hervorbringen. Die Lernenden haben die Aufgabe, die gemeinsame Aushandlung zu strukturieren und Ideen auszutauschen. Lehrpersonen unterstützen den Aushandlungsprozess und führen den Lernenden notwendige Ressourcen zu.

Im Folgenden werden drei Instruktionsansätze dargestellt, die sich der Überwindung des Transferproblems angenommen und bereits in ausführlichen Feldexperimenten als viabel erwiesen haben.

Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989): Der Cognitive Apprenticeship-Ansatz lehnt sich an die Vor-

stellung des Lehrling-Meister-Prinzips aus der handwerklichen Ausbildung an. Die lehrende Person fungiert als Modell und macht dem Lernenden die einzelnen auszuführenden Schritte vor. Durch „lautes Denken“, also explizite Erklärungen der einzelnen Schritte, ihrer Gründe und auch der eventuell auftretenden Abwägungen, wird dem Lernenden das Konzept des „Meisters“ deutlicher. Mit der Zeit übernimmt der Lernende immer mehr Teilaufgaben, der „Meister“ blendet seinen Beitrag schrittweise aus und steht zuletzt nur noch unterstützend und beratend zur Verfügung.

Cognitive Flexibility-Ansatz (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992): Der Cognitive Flexibility-Ansatz geht davon aus, dass Inhalte umso besser in die Anwendungssituation transferiert werden können, je mehr multiple Perspektiven und Kontexte instruktional integriert werden. Das so erworbene Wissen wird dadurch nicht nur auf eine bestimmte Situation beschränkt, sondern weist einen hohen Grad an Flexibilität auf. Eine bekannte Methode im Rahmen der Cognitive Flexibility-Theorie ist das so genannte „Landscape criss-crossing“, in welchem identische Lerninhalte zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen behandelt werden. Untersuchungen zur Cognitive Flexibility-Theorie zeigten, dass bei diesem Ansatz eine relativ starke instruktionale Unterstützung durch eine Expertin/einen Experten notwendig ist (Gräsel, 1997).

Anchored Instruction-Ansatz (CTGV, 1990): Nach dem Anchored Instruction-Ansatz wird die Merkleistung und Übertragbarkeit von erlerntem Wissen durch das Setzen von Anker erhöht. Ein Beispiel für einen solchen Anker ist das in den USA entwickelte Computerszenario „The Adventures of Jasper Woodbury“ – die Geschichte eines kleinen Jungen, der unter anderem einen Adler mit gebrochenem Flügel retten soll. Für die Rettung des Tieres müssen von den Schülerinnen und Schülern verschiedene mathematische Konzepte angewandt werden, wie z. B. der Satz des Pythagoras (CTGV, 1990). Ein qualitativ hochwertiger Anker sollte dabei in einem narrativen Format dargeboten werden, generatives Problemlösen ermöglichen, alle erforderlichen Daten beinhalten, einen sinnvollen Komplexitätsgrad aufweisen und unter Umständen Verknüpfungen zwischen verschiedenen Disziplinen herstellen. Zusammenfassend muss, um den Zweck von Wissensmanagement – die situationsgerechte Anwendung von Wissen – zu erfüllen, bei der Generierung des Wissens angesetzt werden.

Betrachtet man die angesprochenen Ansätze zur Überwindung des trägen Wissens, so sind jedoch nicht nur die Situation und die Fördermaßnahmen für den jeweils Lernenden, wie in den Ansätzen zum situieren Lernen expliziert, zu beachten, sondern auch die darüber hinaus gegebenen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Diese umfassen neben dem Vorhandensein gewisser Ressourcen, wie zum Beispiel Lehrpersonal und Medien, auch das jeweilige Curriculum und die damit verbundenen Prüfungen. Da insbesondere die oft streng vorgegebenen Lehrpläne und Prüfungen die Einflussfaktoren darstellen, die die jeweilige Lernform prägen und nachhaltig beeinflussen, stellt die Ein-

führung eines neuen Lehr-Lern-Konzepts kein leichtes Unterfangen dar. Schließlich müssen Lerninhalte, Lernform und Lernerfolgskontrollen aufeinander abgestimmt sein. Dies erfordert aber nicht nur eine Anpassung der jeweiligen Curricula, sondern auch eine neue Auffassung von Lehren und Lernen. Damit wird ein zunehmend systematischer Gedanke bei der Implementierung einer neuen Lehr-Lern-Kultur notwendig. Diesen auch im Alltag um- und durchzusetzen, stellt noch große Herausforderungen an den einzelnen Lernenden ebenso wie an Lehrende und Bildungsinstitutionen dar.

LITERATUR

- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CTGV (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19 (6), 2-10.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Greeno, J. G., Smith, D. R. & Moore, J. L. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Dettermann & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction* (pp. 99-167). Norwood, NJ: Ablex.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen, Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as a social practice. In L. B. Resnick, J. M. Levione & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schnurer, K. & Mandl, H. (2004). Wissensmanagement und Lernen. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 53-65). Göttingen: Hogrefe.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction* (pp. 57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PROF. DR. HEINZ MANDL
Ludwig-Maximilians-Universität München
heinz.mandl@psy.lmu.de

QUALITÄT IM TEAM

VON VERMUTUNG ZU GEWISSHEIT

Als eine systemische Ganzheit bildet ein Team ein organisches Umfeld, worin sowohl die komplementären Qualitäten der Mitglieder, deren tiefe Beziehungen untereinander als auch ihre Verbindlichkeit und ihr Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem gemeinsamen Ganzen gefördert werden. Die Ebene der „Weisheit des Teams“ wird erreicht, wenn sich die Mitglieder über einen bloßen Austausch persönlicher Meinungen erheben und einen gemeinsamen integrativen Lernprozess durchlaufen, wodurch Ergebnisse erreicht werden können, die höherwertig sind als die bloße Summation der Einzelpotenziale. Dadurch wird das Team zu einem Kanal für schöpferisch Neues.

SYSTEMISCHES LERNEN

Traditionell ist man in der Begabtenförderung stark auf Einzelpersonen und deren individuelle Kompetenzen und Potenziale fokussiert. So wertvoll und wichtig dieses Bemühen ist, so sollte man mit dem Blick auf die Zukunft die Möglichkeiten des integrativen Lernens in echten Teams und den Aspekt der systemischen Reifeentwicklung und der Sozialisierung bei einem derartigen Unterfangen nicht außer Acht lassen.

Überall dort, wo man sich als Ziel das Erreichen von Ergebnissen der Lernebenen höherer Ordnung gesetzt hat und wo über die rein individuelle Wissensvermittlung hinaus systemisches Lernen und soziales Handeln erreicht werden soll, wird man auf die Vorteile echten Teamlernens nicht verzichten können. Denn in der Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft lernen wir Gemeinschaftlichkeit und kooperatives Verhalten, genauso wie man Teamkompetenz im Team erlernt und nicht in individueller Abgeschlossenheit. Das förderlichste Lernumfeld für Menschen bildet ein partizipatives System, in dem alle Beteiligten sich im Austausch miteinander befinden und gleichzeitig Lehrende und Lernende sind. Lernen wird derart zu einer sozialen Handlung. Dies gilt für wissenschaftliche Forschungsteams und Teams im Arbeitsumfeld ebenso wie für studentische Studienzirkel und Lernteams in den Bildungseinrichtungen.

Wann immer man sich zusammenfindet und erfolgreich Ideen austauscht, forscht, bei Themen in die Tiefe geht und bemüht ist, die kollektive Weisheit des Teams zu erschließen, können eigene Denkfällen und individuelle Begrenzungen überwunden werden. Das Team im Dialog kann zu Einsichten gelangen und in Themenbereiche und Fragen vordringen, die bis dahin den einzelnen unbekannt und unerschlossen waren. Diese Lerngemeinschaften bilden einen ausgezeichneten Nährboden für Wissens- und Erfahrungsaustausch und die Entwicklung neuen Wissens, neuer Ideen, Fähigkeiten und Kompetenzen.

In der Teamberatung werden die Beteiligten außerdem zu Beobachterinnen und Beobachtern ihres eigenen Denkens und Kommunizierens. Als Teammitglied sorgt man sich nicht in egozentrischer Einseitigkeit darum, schlagende Argumente vorzubringen und als Sieger/in vom Platz zu gehen, sondern trägt dazu bei, die Grenzen des Verstehens



Dipl.-Ing. Kambiz Poostchi beim ÖZBF-Kongress 2010

und der Einsicht zu weiten und das Bewusstsein von Zugehörigkeit und Wertschätzung zu vertiefen. Kollektives Lernen fördert nicht nur Kompetenzen, sondern hat tiefgehende und nachhaltige Auswirkungen auf die Charakterbildung, da es als solches durch Werte, Haltungen und Gefühle geprägt wird.

SELBST NOBELPREISTRÄGER/INNEN AGIEREN NICHT ALS EINZELKÄMPFER

In seinem bemerkenswerten Buch *Der Teil und das Ganze* argumentiert Werner Heisenberg, dass „Wissenschaft im Gespräch entsteht“. Er liefert Beispiele dafür, wie das Zusammenwirken sehr verschiedener Menschen schließlich zu wissenschaftlichen Ergebnissen von großer Tragweite führen kann. Einprägsam schildert der Autor darin eine Fülle von Gesprächen, die er im Laufe seines Lebens einzeln oder in Gruppen mit Pauli, Einstein, Bohr, Planck und anderen großen Wissenschaftlern geführt hat, die die Entwicklungsgeschichte der modernen Physik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entscheidend bestimmt haben.

„Wissenschaft war immer schon ein kollektives Unternehmen und das forschende Subjekt vielleicht nur eine Fiktion oder ein Mythos“,

sagt der Linzer Wissenschaftstheoretiker Gerhard Fröhlich von der Johannes-Kepler-Universität Linz.

Umso unverständlicher ist es vor diesem Hintergrund, dass in unseren Bildungseinrichtungen eine Personalisierung der Wissenschaft betrieben wird. So stellt sich die Frage, welchen Typus an Modellpersonen Wissenschaft und Forschung für die Zukunft anbieten wollen: sozial isolierte Einzelkämpfer im Wettbewerb oder sozial kompetente Teamplayer in interdisziplinärer Wissensverknüpfung?

Ob und wann sich auch die schulischen und universitären Einrichtungen für eine stärkere Einbeziehung von Teamarbeit und eine Bewertung von Teamergebnissen öffnen werden, hängt wohl davon ab, inwieweit diese Einrichtungen sich nicht nur über das Vermitteln von reinem Faktenwissen und die Förderung von individueller Fachkompetenz definieren, sondern auch die Förderung von Systemkompetenzen einschließlich der Selbst- und Sozialkompetenz als Bestandteil der Ausbildung werten.

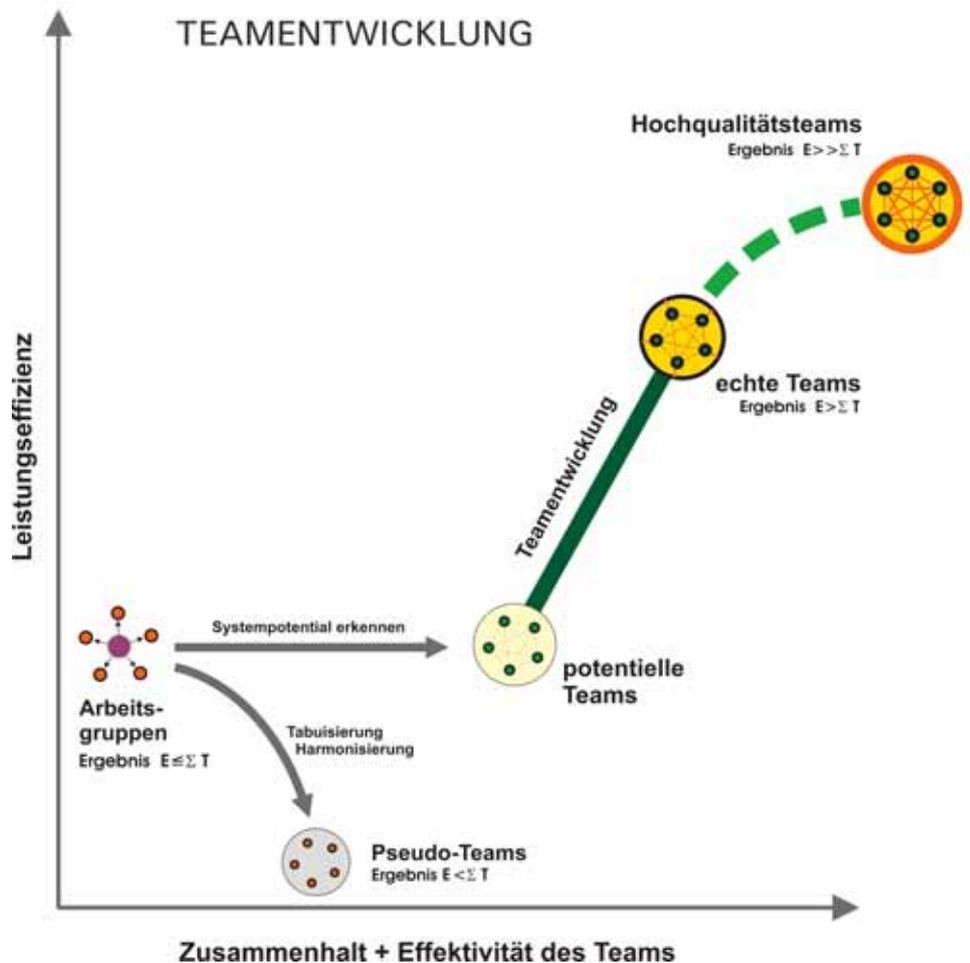
Aristoteles nannte den Menschen *zoon politikon*. Wenn wir Menschen also Gemeinschaftswesen sind, dann können soziales Verhalten und Kooperation nicht die Ausnahme bedeuten, sondern stellen das Ziel und die Reifestufe einer Entwicklung dar, welche vielmehr den Normalfall darstellt. Wie die Ergebnisse der modernen Gehirnforschung belegen, beherrschen wir soziales und kooperatives Verhalten, wie vieles andere auch, nicht von Geburt an, sondern erlernen es im Laufe unseres Lebens. Erziehung und Anleitung sind dafür ebenso notwendig wie Modelle und Mentorinnen/Mentoren.

Die dynamische Komplexität dieses kooperativen Lernprozesses ergibt sich auch aus der Besonderheit unserer Identität auf mehreren Seinsebenen. Wir erfahren uns nicht nur als physische Spezies in einer materiellen Umwelt, sondern ebenso als mental-emotionale Persönlichkeit im sozialen Austausch mit anderen Menschen im Netzwerk evolutionärer Gesellschaftsgefüge, aus denen wir Sinn und Zugehörigkeit (aus unserer geistigen Wirklichkeit) schöpfen.

WAS MACHT EIN ECHTES TEAM AUS?

Ein Team stellt eine eigenständige Identität dar, geformt aus einer kleinen Gruppe von interdependenten Personen mit komplementären Fähigkeiten, die im vollen Bewusstsein ihrer Zugehörigkeit zu dem gemeinsamen übergeordneten System sich für dessen Zweck und dessen spezifische Leistungsziele einsetzen. Seine Mitglieder haben sich freiwillig und verbindlich entschieden, im Geist der Zusammengehörigkeit in einem Netzwerk miteinander zu arbeiten, um die Teamziele zu erreichen. Sie tragen gemeinsam die Verantwortung für die Ergebnisse des Teams und dessen Prozess des Wachstums sowie der Entfaltung der individuellen Potenziale aller Teammitglieder.

Es mag Personen geben, die nicht nachvollziehen können, warum dem Thema Teambearbeitung ein solches Gewicht beigemessen wird. Besagt doch ein allgemein geglaubter Mythos, dass nur Individuen fähig sind, brauchbare Entscheidungen zu treffen, nicht aber Gruppen. Dieser Mythos hält sich umso beharrlicher, je geringer die Zahl jener Menschen ist, die die Chance erhalten, in einem wirksamen, lösungsorientierten Team mitzuarbeiten. Mit zunehmender Erfahrung und interdependentem Bewusstsein erweist sich teamorientiertes Arbeiten jedoch als von grundlegender Bedeutung und als ein unverzichtbares Rüstzeug im Strukturprozess lernender Organisationen. Einzelpersonen können unentwegt



an ihrer Entwicklung arbeiten, ohne dass dies das Unternehmen stark beeinflusst. Sehr oft führt dieser Weg sogar in das Dilemma, dass sich diese Mitarbeiter/innen als „überqualifiziert“ empfinden und schließlich aus dem Unternehmen ausscheiden. Wenn jedoch Teams lernen und sich entwickeln, dann wirken sie wie ein Mikrokosmos innerhalb der Gesamtorganisation. Sie ziehen Kreise, die den Geist der Zugehörigkeit vertiefen, Verbindlichkeit und Kooperation verstärken und die Unternehmenskultur positiv beeinflussen. Für evolutionäre, zukunftsorientierte Organisationen, die auf Interdependenz ausgerichtet sind, stellt nicht das Einzelindividuum für sich, sondern das Team als Kollektiv das Basiselement der Unternehmensstruktur dar, ebenso wie die Familie die Keimzelle der menschlichen Gesellschaft bildet, an der Muster und Zustand systemischer Gesundheit des Ganzen ablesbar sind. In jedem Fall benötigen Teams einen sozialen Nährboden, der Autonomie und Kooperation fördert und eine Kultur von Gleichwertigkeit, Vielfalt und Zusammenarbeit begünstigt.

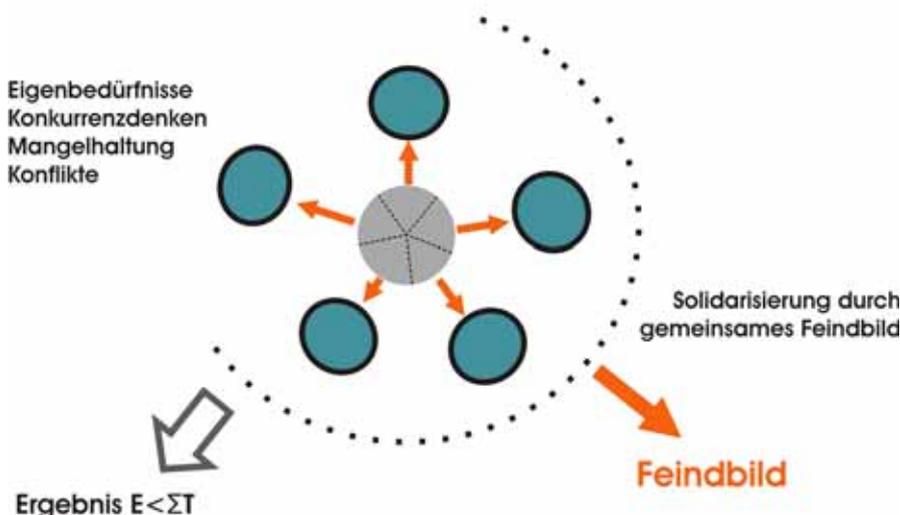
In einem Umfeld, welches durch Mangeldenken, Abhängigkeit, Entmündigung und Wettstreit geprägt ist, können echte Teams nicht wachsen und werden oft zu einer neuen wirksamen Waffe im Machtkampf und Konkurrenzstreben degradiert. In einer Zeit, da allgemein viel mehr Energie für die äußere Form als für den Inhalt aufgewendet wird, treten auch auf diesem Gebiet Täuschungen auf. Ein trauriges Paradoxon stellen so genannte *Pseudo-Teams* dar. Diese bezeichnen sich gerne gegenüber ihrer Umgebung als Team, was bei näherer Betrachtung schnell als Etikettenschwindel auffliegt. Pseudoteams, die allein die Form, aber nicht den Geist und die Prinzipien echter Teamarbeit verfolgen, arten zu reinen Alibiobjekten aus und erreichen in ihrer Leistungsfähigkeit und Effektivität nicht einmal das Maß von einfachen Arbeitsgruppen, da durch Konflikte, Verletzungen und oberflächliches Harmonisieren ein übermäßiger Verschleiß an Energie stattfindet.

Obwohl durchaus Chancen in Richtung zusätzlicher Leistungserfordernis und Effektivität bestehen, wird dieser Prozess durch die systemische Unreife der Mitglieder blockiert. Auf ihre persönlichen Vorteile bedacht, entwickeln sie keinerlei Interesse an gemeinsamen Anliegen oder kritischen Erfolgskriterien. Im Gegenteil führen starkes Konkurrenzstre-

ben, Neid, Schuldzuweisungen und ein ausgeprägtes Mangeldenken zu einem derartigen Energieverschleiß, dass ihre Leistung geringer ausfällt als das Gesamtpotenzial der einzelnen Mitglieder. Pseudo-Teams bleiben weit hinter den Ergebnissen von Arbeitsgruppen zurück. Gerade in der Geschäftswelt trifft man auf viele Beispiele so genannter „Managementteams“, die durchaus aus einer Reihe der erfahrensten und intelligentesten Führungskräfte aus dem Unternehmen zusammengesetzt sein können. Man erhofft sich, durch diese *Auslese der Besten* den komplexen und übergreifenden Aufgaben der Organisation besser zu entsprechen. Tatsächlich beobachtet man das Gegenteil. Während diese „Managementteams“ viel Zeit mit Revierkämpfen und Selbstdarstellungen verbringen, versuchen sie den Anschein eines zusammenhängenden Teams dadurch zu bewahren, dass sie Unstimmigkeiten von vornherein abzuwürgen versuchen. Die gemeinsamen Entscheidungen sind meist Kompromisse, die keinem wehtun. Im Fall von Misserfolgen sind Schuldzuweisungen und gegenseitige polemische Angriffe an der Tagesordnung. Harvardprofessor Chris Argyris stellte im Rahmen seiner Forschungen mit derartigen Teams fest, dass sie unter Belastung sehr schnell auseinanderbrechen. Er stellte weiterhin fest, dass die meisten Manager/innen einen gemeinsamen Prozess des Fragens und Erforschens insgeheim als bedrohlich empfinden, genau diesen Teamprozess erfolgreich vermeiden und das eigene Lernen als Team verhindern, was Argyris als „*geschulte Inkompetenz*“ bezeichnete. Es zeigte sich, dass dergleichen Teams mit Managerinnen und Managern, die einen individuellen Intelligenzquotienten von über 120 hatten, einen kollektiven IQ von lediglich 63 aufwiesen¹.

Pseudo-Teams müssen als die faule Frucht missverständlicher Teamarbeit angesehen werden, bei der man der bloßen Organisation von Teams den Vorrang gegenüber dem Sozialisierungsaspekt gegeben hat. Das bloße Zusammenbringen von exzellenten Einzelpersonen

ARBEITSGRUPPE ALS GESCHLOSSENES SYSTEM



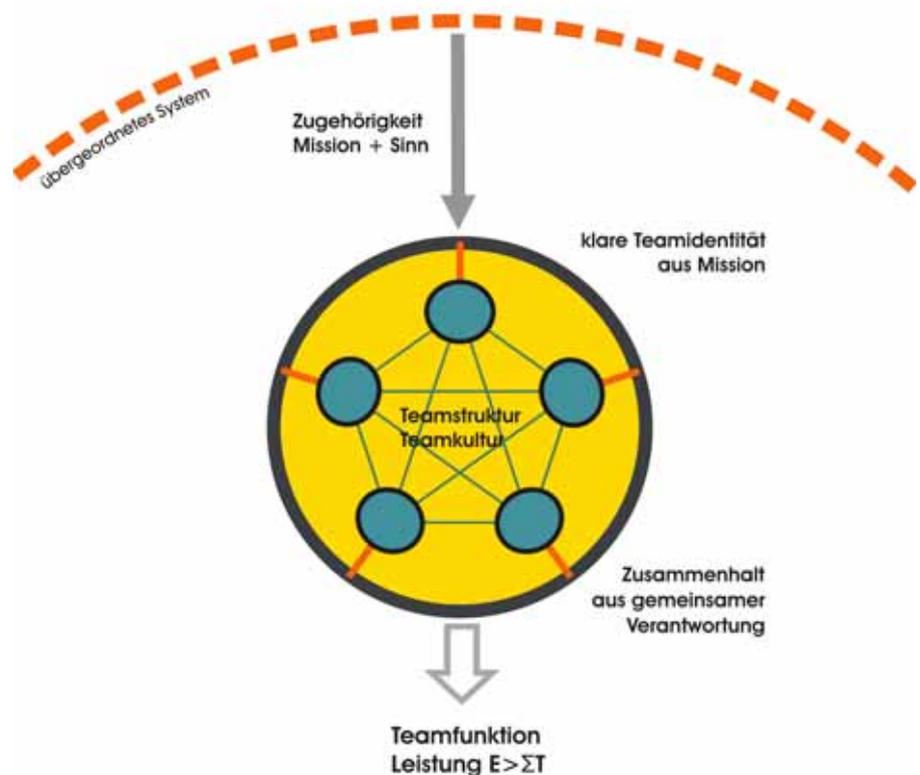
¹ zitiert bei Peter Senge, Die fünfte Disziplin, Klett-Cotta, 1996

stellt noch keine Garantie für ein erfolgreiches Team dar. Die so genannten *All-Star-Teams* im Sport sind hinlängliche Beispiele dafür. Wenn auf die Auswahl der Mitglieder aus systemischer Sicht, deren Entwicklungsgrad, ihre Motive und die Förderung der Beziehungsqualitäten nicht geachtet und Wert gelegt wird, braucht es nicht zu verwundern, wenn zumeist sehr ambitionierte, egozentrische Menschen von solchen Pseudo-Teams angezogen werden, die dann einander und den Gesamtprozess blockieren. Erfahrungen mit derartigen Fehlformen und Zerrbildern von Teams führen nicht selten zu Enttäuschungen bei Managerinnen/Managern und Entscheidungsträgern und zur Abkehr von Teambildungsprojekten.

Eine weitere begriffliche Klarstellung erscheint im Lichte der Erfahrungen aus der Praxis als notwendig. Vielfach verbergen sich hinter der allgemein stark strapazierten Bezeichnung TEAM aufgabenorientiert zusammengesetzte ARBEITSGRUPPEN. Anders als bei echten Teams folgen diese keiner gemeinsamen Mission, noch sind sie durch einen umfassenden Sinn und Zweck verbunden. Eine gemeinsame Verantwortlichkeit für Erfolg oder kollektives Lernen fehlt ebenso wie der Ausdruck konzertierten gemeinsamen Handelns. Vorwiegend findet man eine Fokussierung der Gruppenmitglieder auf spezialisierte Teilaufgaben vor. Einzelverantwortung und individuelle Arbeitsprodukte, die im Prozessablauf jeweils Schnittstellen zueinander aufweisen, sind das hervorstechende Merkmal.

Wenn auch bei einer hierarchisch geführten Arbeitsgruppe mit starker Führung und klaren Leistungszielen durchaus ein akzeptables Maß an Effizienz erreicht werden kann, bleibt das Gesamtergebnis aus der Addition von Einzelleistungen weit hinter einem Teamergebnis zurück. Das konfliktbeladene Grundmuster fehlender Gemeinsamkeit zeigt sich einerseits bei Erfolgen, wenn die Beteiligten versuchen, diese jeweils für sich zu verbuchen. Im Falle von Problemen oder eines Misserfolgs wird andererseits schnell der Ruf nach dem Schuldigen laut und jeder ist bemüht, die Verantwortung von sich zu weisen. Im Bemühen um einen Zusammenhalt der Gruppe sucht man nicht selten Zuflucht in einer eigennütigen

TEAM ALS OFFENES SYSTEM



Solidarisierung und Konkurrenzhaltung gegenüber anderen Gruppen oder Einzelpersonen. Dieser Schritt trägt jedoch die Gefahr in sich, jederzeit in unreife Abhängigkeitsformen und Opferhaltungen zu verfallen, vor allem wenn Feindbilder generiert werden.

Anlass zur Hoffnung mag die Tatsache geben, dass allgemein noch viel ungenutztes Potenzial nur darauf wartet, entdeckt und gefördert zu werden. Einem systemischen Blick eröffnen sich in jeder Organisation zahlreiche potenzielle Teams, die bei richtiger Prozessbegleitung, Förderung und spezifischem Training auf die Ebene der Leistungsfähigkeit und Effektivität von echten Teams gehoben werden könnten. Gerade in diesem Bereich liegen die viel versprechenden Möglichkeiten, die es zu wecken und zu fördern gilt. *Teamfähigkeit* und *Teamwilligkeit* sind nicht bloß Produkte des Zufalls. Sie benötigen die klare Vision der Erziehungs- und Führungsverantwortlichen ebenso wie das förderliche Umfeld und die prozessorientierte Begleitung, um zum Ausdruck zu kommen.

Echte Teams sind sowohl in ihrer Leistungsfähigkeit als auch in ihrer Effektivität Arbeitsgruppen weit überlegen. Ihre klare Identität, ihr Sinn und Zweck leiten sich direkt aus der Unternehmensfunktion ab und orientieren sich laufend daran. Der spezifische Existenzzweck und die gemeinsame Vision des Teams vermitteln Sinn und Motivation. Verbindlichkeit und geteilte Verantwortung werden sowohl vom Einzelmitglied als auch im Kollektiv übernommen. Lernen wird zum integralen Bestandteil des Teamprozesses. Entscheidungen werden gemeinsam gefällt und erfreuen sich starker Unterstützung durch alle

Mitglieder. Fehler fallen nicht auf Einzelne zurück, sondern werden als integratives Lernpotenzial genutzt. Arbeitsprodukte und Erfolge werden dem ganzen Team zugeschrieben und erhöhen den Geist des Zusammenhalts. Das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Kooperation geht über den Rahmen des Teams hinaus und umfasst auch andere Subsysteme der Organisation gleichermaßen.

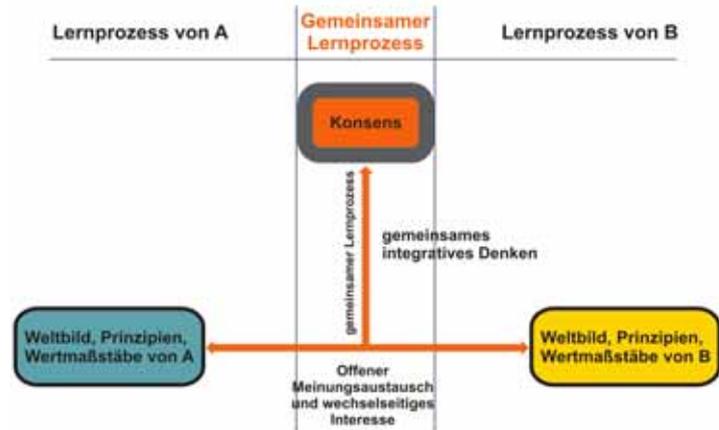
Interessanterweise kann man in der Praxis bei einer besonderen Gruppe von Teams beobachten, wie eine weitere Ausprägung des Sozialisierungsgrades der Mitglieder zu sprunghaft verbesserter Leistungsfähigkeit und Effektivität beizutragen imstande ist. Bei genauerer Untersuchung dieser **Hochleistungs-** oder **Hochqualitätsteams** stellt sich heraus, dass der Hauptunterschied in der Beziehungsqualität zwischen den Teamgliedern zu finden ist. Zusätzlich zu den Zielen und Aufgaben des Teams fühlen sie sich außergewöhnlich stark für die persönliche Entwicklung und den Erfolg der anderen Mitglieder verantwortlich. Sie sind bereit, dafür sogar persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen und Opfer zu bringen. Dieser Einsatz geht über die offiziellen Teamaktivitäten hinaus und führt zu tiefen Beziehungen und Freundschaften. Die Früchte dieser erhöhten Beziehungsqualität finden sich auch in einem sprunghaften Leistungsplus wieder.

Das Maß dessen, inwieweit ich imstande bin, Beziehungen herzustellen, die das Wachstum anderer fördern, ist ein Gradmesser für das Wachstum, welches ich selbst erreicht habe.

Carl Rogers

Im Mittelpunkt der Aufgabe der Neukonzeption des Systems menschlicher Beziehungen steht ein erneuerter Prozess der Lösungs- und Entscheidungsfindung, der bei Weitem die für die gegenwärtige Diskussion der menschlichen Angelegenheiten kennzeichnenden Muster der Verhandlungen und Kompromisse übertrifft. Die

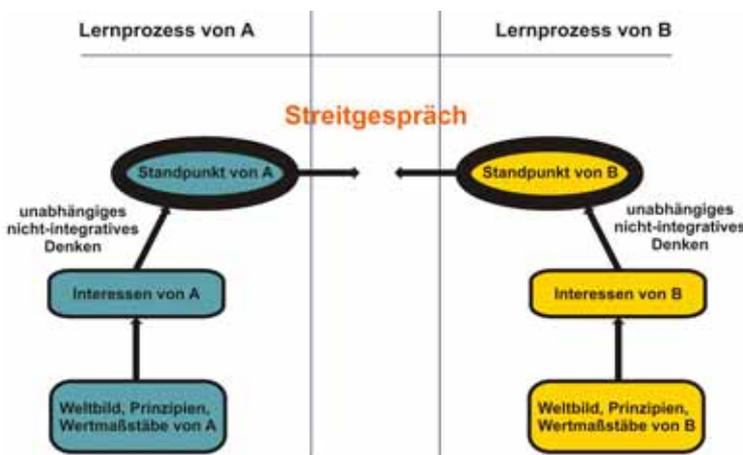
INTEGRATIVE ENTSCHEIDUNGSFINDUNG



so genannte Streitkultur, ein Merkmal der heutigen Gesellschaft, ist außerstande, einen derartigen Maßstab hervorzubringen. Im Gegenteil, sie stellt eine Behinderung ernsthafter und dauerhafter Entwicklungen dar. Debatte, Propaganda, Angriff und Rechtfertigung, das ganze Arsenal parteilicher Interessen, bilden seit Langem vertraute, doch untaugliche Methoden kollektiven Handelns und schaden dem Ziel, einen Konsens über die weiseste Wahl der sich im jeweiligen Augenblick bietenden Handlungsmöglichkeiten zu treffen. In der bekannten Streitkultur gehen Beteiligte jeweils von ihrer individuellen Weltsicht aus, von ihren Werten und Prinzipien und gelangen so zu ihrer Meinung und dem, was ihrem persönlichen Interesse am ehesten entsprechen würde. Mit diesem jeweils gefestigten Standpunkt treten sie in die Auseinandersetzung mit ihren Gegnern. Das Streitgespräch muss dann die Tauglichkeit der besseren Argumente und Kampfwerkzeuge unter Beweis stellen. In der Regel gibt es Sieger und Besiegte, bestenfalls einigt man sich zähneknirschend auf einen ungeliebten Kompromiss. Gelernt wird dabei wenig, höchstens insofern, als man die Aufrüstung des Waffenarsenals der Kampfrhetorik in Betracht zieht, um bei künftigen Auseinandersetzungen bessere Ergebnisse zu erzielen. Wie sehr diese Strategien in unserem Denken und Handeln verwurzelt sind, zeigt die Tatsache, dass man sogar demokratischen Meinungs-austausch damit gleichsetzt. Wahlkampf, Wahldebatten und von Medien übertragene Fernsehduelle gehören zum Basisprogramm und genießen hohen Unterhaltungswert. Richtlinien für einen fairen Kampf werden vereinbart und schnell vergessen, wenn es hart auf hart kommt.

Um zu einem integrativen Lernprozess zu kommen, braucht es den Mut, die Bereitschaft und die Reife des Einzelnen wie auch von Gruppen, über den eigenen Schatten zu springen, aus Gewohntem auszusteigen und sich auf Neues einzulassen. Auch hierbei findet sich der Ausgangspunkt bei der Vielfalt der Sichtweisen der Realität, der Prinzipien und Wertvorstellungen der Beteiligten. Einzig, dass sie bereits auf dieser Ebene, ohne vorgefasste Standpunkte in

NICHT-INTEGRATIVES DENKEN



einen Austausch in Bezug auf das zu behandelnde Thema eintreten. Dabei geht es darum, klar zu sprechen und einander ehrlich zuzuhören, zu verstehen und verstanden zu werden. Dieser gemeinsame integrative Denk- und Lernprozess bringt die Beteiligten auf eine Ebene kollektiver Erkenntnis, auf der eine übereinstimmende Schau möglich wird, wo es keine Über- oder Unterlegenheit gibt, sondern alle vom Ergebnis profitieren. Diese Ebene systemischer Lösungsqualität bleibt dem Streitgespräch und auch individuellem Bemühen allein verschlossen.

TEAMBERATUNG

Teamberatung erfordert von den Beteiligten eine Haltung, die das Bemühen aller einschließt, über ihre jeweiligen persönlichen Standpunkte derart hinauszugehen, dass sie wie die Glieder eines Körpers für dessen Interessen und Ziele als Ganzheit funktionieren können. In dem Maße, wie Beratung zum Leitprinzip bei menschlichen Unterfangen gemacht wird, werden sich nicht nur Engagement, Begeisterung und Motivation erhöhen und gemeinschaftlicher Erfolg sich zeigen, sondern auch das Einzelindividuum als unverzichtbarer Bestandteil sozialer Systeme erfährt ein höheres Maß an Selbstwert und Sinnfindung. Menschen können sich ihrer eigenen Rolle und Bedeutung nicht bewusst werden, solange sie sich nicht in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zur gemeinsamen verbindenden Ganzheit Klarheit verschafft und sich aus freien Stücken verbindlich dazu entschlossen haben, die Interessen und Ziele der Gemeinschaft über die rein persönlichen zu stellen. Ihr konstruktiver Einfluss auf den Wachstumsprozess und ihre Wirksamkeit im gemeinschaftlichen Gefüge sind direkt abhängig vom Grad des Bewusstseins der Zugehörigkeit zum Ganzen. Als ein Ausdruck dieser Einheit erwächst ihre Fähigkeit, daraus Energie und Kraft zu beziehen und Synergien mit anderen Mitmenschen aufzubauen. Wo immer dies erreicht wird, hinterlässt jeder Beteiligte eine Spur der Einheit in seinem Leben, wo immer er wirkt und aktiv ist. Wenn alle gleichberechtigt im Entscheidungsprozess eingebunden werden, können Wohlfahrt und Wohlergehen im Sinne syntropischer Ausgewogenheit im Sozialsystem erreicht werden und sich dadurch Ergebnisse erzielen lassen, die höherwertiger sind als die bloße Summation persönlicher Ansichten und Vorstellungen.

Interdependenz muss genauso sehr als Ideal des Menschen gelten wie Selbstständigkeit. Der Mensch ist ein soziales Wesen.
Mahatma Gandhi

EINSATZBEREICHE FÜR TEAMBERATUNG

- Familienrat
- Klassenrat
- Projektteams
- Lernteams und Studienzirkel
- Teamberatung bei persönlichen Entscheidungen

Einige segensreiche Auswirkungen der Teamberatung in der Familie und der Schule:

- Durch den Einsatz dieser partizipatorischen Kommunikationsmethode wird das Fundament der Familie bzw. Schulklasse gestärkt und der Sozialisierungsprozess auf eine höhere Ebene verlagert. In dem Maße, wie Menschen von Kindesbeinen an die Möglichkeit erhalten, ihre Ansichten, Schlussfolgerungen und Beiträge in einer Atmosphäre der Wertschätzung und konstruktiver Meinungsbildung einzubringen, vertieft sich ihr Gefühl der Zugehörigkeit und Verantwortlichkeit. Ihre Erfahrungen stärken ihren Selbstwert und werden für sie zur Leitschnur und zum Lebensprinzip.
- Durch die von Kindheit an erlernte positive Gewohnheit, über wichtige Angelegenheiten gemeinsam nachzudenken und zu beraten, entwickeln sich Kinder und Jugendliche zu sozialverantwortlichen Personen mit der Fähigkeit bedachtsamer und tiefgehender Entscheidungsfindung. Sie beobachten, wie in diesem integrativen Lernprozess Ideen ungehindert wachsen dürfen. Wenn Teamberatung zum festen Bestandteil der Erziehung wird, erhöht sich die Chance, dass Kinder bei Problemen, Sorgen und Krisen die Beratung als eine Quelle der Führung suchen. Dies führt nicht nur zu besseren Ergebnissen, sondern bedeutet auch einen besonderen Schutz für sie in ihrem Leben.
- Wenn Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten wird, gehört zu werden und sich partnerschaftlich einzubringen, entfalten sie ihr Selbstvertrauen und ihren Selbstwert im Einklang mit sozialer Reifeentwicklung. Ihre Bereitschaft, entsprechend ihren Möglichkeiten, Verantwortung für das Gemeinsame zu übernehmen, wächst dementsprechend.
- Die heranreifenden Kinder erfassen die Vorzüge der Vielfalt von Sichtweisen in der Teamberatung und lernen durch Einsicht und praktische Erfahrung, Entscheidungen des Teams anzunehmen und mitzutragen. Wenn sie mitverantwortlich an der Lösung von Problemen mitgewirkt haben, fehlt auch das Bedürfnis, sich passiv zurückzuziehen oder ihre Identität aus Gegnerschaft und Konkurrenzdenken abzuleiten.
- Während die Beteiligten lernen, in dieser Atmosphäre wertschätzender Partizipation und kultivierter Offenheit sich konstruktiv einzubringen, aus der Vielfalt der Begabungen kreative Potenziale und innovative Ideen zu kreieren, machen sie die Erfahrung, wie der Teamgeist auch das allgemeine Klima in der Familie und der Klassengemeinschaft verändert. Nicht üble Nachrede über andere bzw. derbe, erniedrigende Kritik oder verletzende Äußerungen werden zum hervorstechenden Merkmal sozialen Lebens, sondern vielmehr Vertrauen, Toleranz, Eintracht und Freundschaft.

- In der Teambberatung werden die drei Basisfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen gefördert und gleichmäßig entwickelt:
 1. Fähigkeit zu erkennen (Erkenntnisfähigkeit)
 2. Fähigkeit Beziehungen herzustellen (Liebesfähigkeit)
 3. Fähigkeit Taten zu setzen (Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit)

DIPL.ING. KAMBIZ POOSTCHI
 POOSTCHI SEMINARE
www.poostchi.com
seminare@poostchi.com

ZUM AUTOR:

Unternehmensberater mit Schwerpunkt auf systemische Unternehmens- und Organisationsentwicklung, Coaching und Teamtraining; Lehrtätigkeit in systemischer Kommunikation, Mediation, Coaching und systemisches Leadership. Autor der Bücher „Goldene Äpfel – Sinnbilder des Lebens“ und „Spuren der Zukunft – Vom Systemdenken zur Teampraxis“



TAGUNG

DIE INDIVIDUELLEN UND GESELLSCHAFTLICHEN ASPEKTE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Das Begabungszentrum Bayern veranstaltet seine 3. pädagogische Tagung unter dem Motto „Die individuellen und gesellschaftlichen Aspekte der Begabungsförderung“. Auf der Tagung werden allgemeine, fachbezogene und internationale Förder- und Förderkonzepte und Wissenschaft und Praxis vorgestellt.

Ort: Deggendorf (Bayern)
 Zeit: 20. Mai 2011

REFERENTINNEN UND REFERENTEN:

Albert Ziegler	Christian Fischer
Marianne Nolte	Monica Leavitt
Barry Meatyard	Leslie S. Graves
Elfriede Wegricht	Roya Klingner

Weitere Informationen unter www.begabungszentrum-bayern.de 

REKRUTIERUNG VON HIGH POTENTIALS IN UNTERNEHMEN

EINE STUDIE VON KIENBAUM CONSULTANTS



Foto: Christina Klaffinger

Dr. Marion Weber beim ÖZBF-Kongress 2010

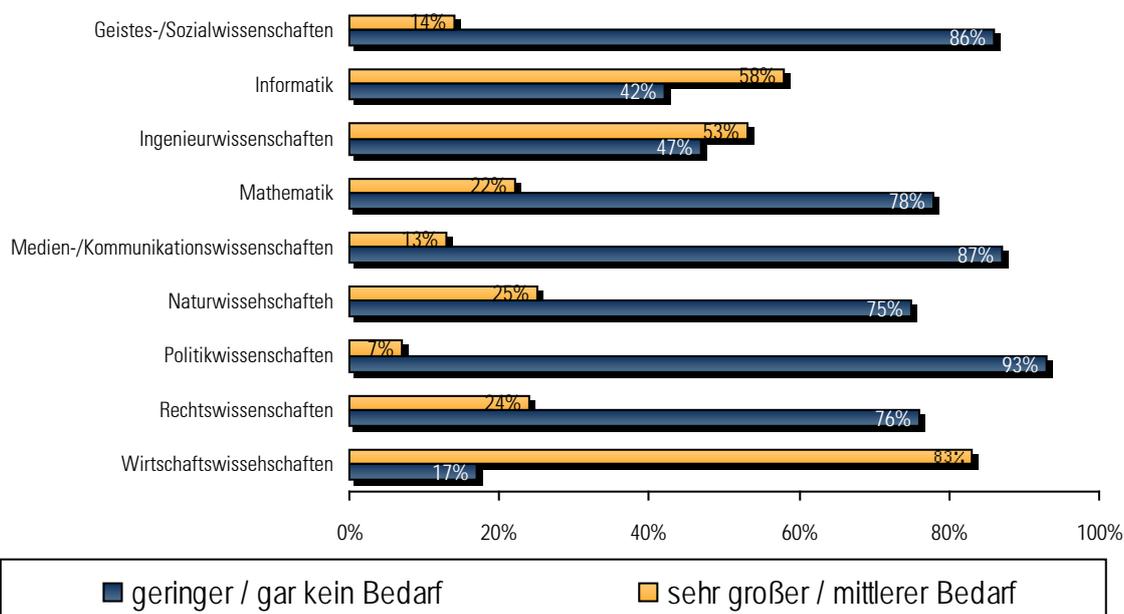
UNGEBROCHEN HOHER BEDARF AN HIGH POTENTIALS

Trotz gerade erst überwundener weltweiter Finanzkrise und rückläufigem Wirtschaftswachstum ist der Bedarf der Unternehmen an qualifizierten Nachwuchstalente wieder gestiegen. Zudem haben viele Unternehmen Schwierigkeiten, die richtigen Top-Leute zu gewinnen. Vor allem Wirtschaftswissenschaftler/innen, Informatiker/innen und Ingenieure, vorzugsweise mit den Abschlüssen Diplom, Master oder Promotion, sind gefragt.

„WAR FOR TALENT“ HÄLT AN

Allerdings können auch in diesem Jahr nicht alle vakanten Positionen besetzt werden: Bei 65 % der Befragten kommen bis zu 25 % der Wunschkandidatinnen und -kandidaten nicht an Bord, mehr als ein Viertel der Studienteilnehmer/innen können bis zu 50 % der Wunschkandidatinnen und -kandidaten nicht erfolgreich rekrutieren. Vor allem qualifizierte Informatiker/innen, Ingenieurinnen/Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler/innen sind schwer zu gewinnen. Die Krise hat natürlich Auswirkungen auf das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen, aber Unternehmen, die nachhaltig handeln, investieren bereits jetzt in die Zukunft. Um den Bedarf an High Potentials zu decken, richten 70 % der Unternehmen ihr Angebot konsequent an den Erwartungen des Nachwuchses aus. 91 % der Unternehmen bieten eigenverantwortliche Projektarbeit; mehr als zwei Drittel locken mit Weiterbildungsmaßnahmen, Persönlichkeitstrainings und Direkteinstieg.

Wie groß ist Ihr zukünftiger Bedarf an High Potentials der folgenden Studienrichtungen?

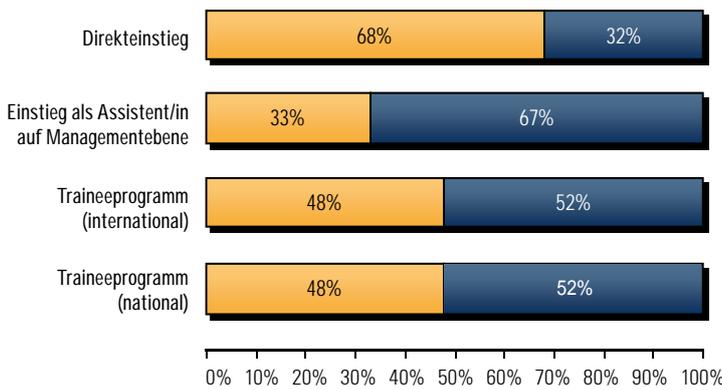


Unterscheidet sich Ihr Arbeitsplatzangebot für High Potentials von dem für andere Absolventinnen und Absolventen, um speziell diese Gruppe für Ihr Unternehmen zu gewinnen?

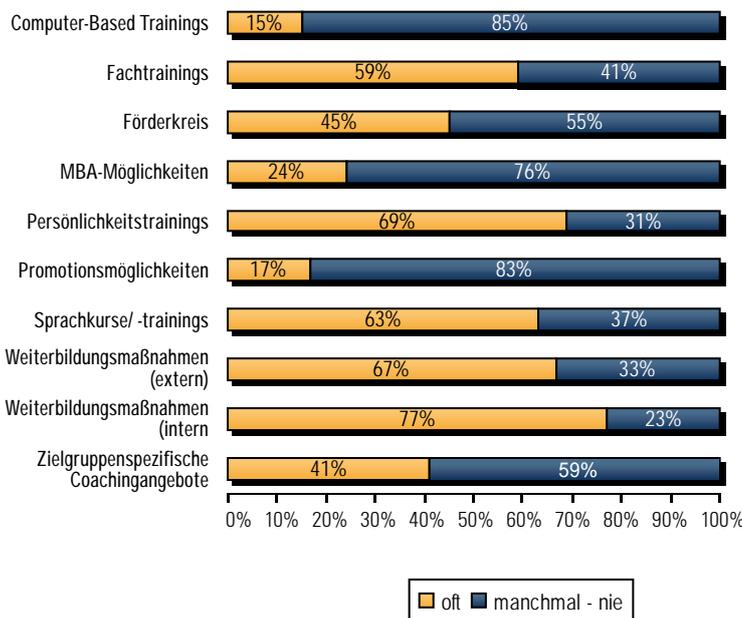


Was bietet Ihr Unternehmen High Potentials zusätzlich im Vergleich zu anderen Absolventinnen und Absolventen?

Einstiegsprogramme:



Förder- und Weiterbildungsprogramme:



Dies sind Ergebnisse der Studie „High Potentials 2008/2009“, zum neunten Mal durchgeführt von der Personal- und Managementberatung Kienbaum. Im Rahmen der Studie wurden 189 Konzerne und mittelständische Unternehmen in Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt.

ERWARTUNGEN AN HIGH POTENTIALS AUF HOHEM NIVEAU

Die Unternehmen erwarten viel von High Potentials: Sie sollten durchschnittlich 26 Jahre alt sein, ihr Studium in acht bis zehn Semestern abgeschlossen haben und einen Notendurchschnitt von 1,8 oder besser vorweisen können. Dabei wird der Notendurchschnitt von der Mehrheit der Befragten (65 %) fakultätsunabhängig bewertet, das heißt die Abschlussnoten der Bewerber/innen werden unabhängig vom Leistungsgrad der jeweiligen Fakultät verglichen.

Neben diesen Kriterien sind Praxiserfahrung und Fremdsprachenkenntnisse für mehr als 60 % unabdingbare Qualifikationen eines High Potential. Auch Fach- und Methodenkompetenz (44 %) sowie Auslandserfahrung (38 %) sind gefragt. Die Studienteilnehmer/innen legen ebenfalls hohen Wert auf die Persönlichkeit der High Potentials: So ist Eigenmotivation für 85 % ein Muss, gefolgt von Lernbereitschaft, der Fähigkeit zur Selbstkritik und Belastbarkeit. Mehr als die Hälfte der Befragten schätzt zudem Zielorientierung, Flexibilität und Kontaktfähigkeit (siehe Tabelle S. 15).

Können die High Potentials diese Erwartungen nicht erfüllen, liegt das aus Sicht der Unternehmen oftmals an Selbstüberschätzung, mangelnder Fähigkeit zur Selbstkritik und einer zu hohen Anspruchshaltung (siehe Grafik S. 15)

HIGH POTENTIAL AUCH RIGHT POTENTIAL?

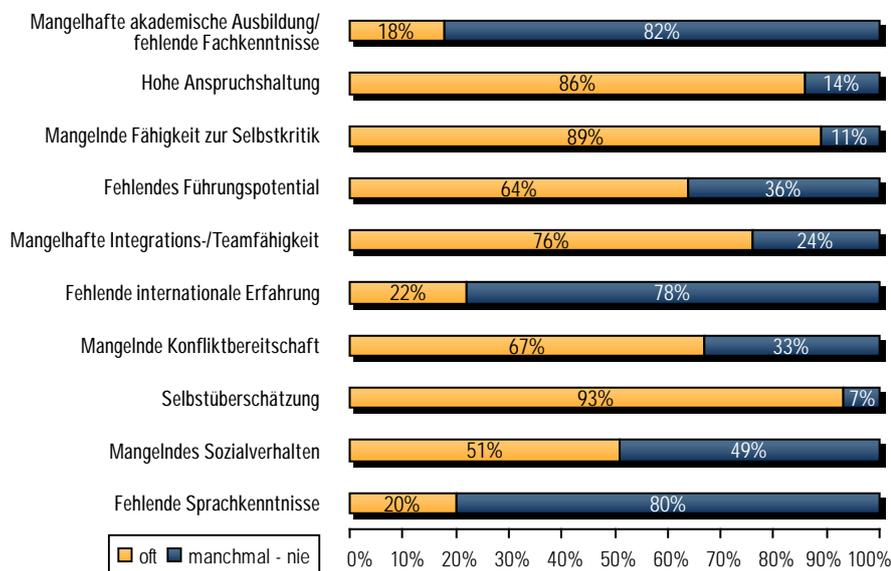
Trotz messbarer Kriterien wie Notendurchschnitt und Alter bei Abschluss sowie klaren Anforderungen an Qualifikation und Persönlichkeit wissen die befragten Unternehmen, dass ein High Potential nicht zwangsläufig auch ein Right Potential ist. 90 % geben an, einen High Potential nicht eindeutig an seinem Lebenslauf identifizieren zu können, sondern mehr Wert auf die „weichen“ Faktoren und Soft Skills zu legen. Ein Right Potential bringt beispielsweise Begeisterungsfähigkeit und Loyalität mit und zeichnet sich durch die Eigenschaft aus, trotz Erfolgen den Bezug zur Realität nicht zu verlieren, wie einige Zitate der Studie zeigen:

„Die Fähigkeit, Theorie in die Praxis zu übertragen, stark ausgeprägte Soft Skills und ein eher extrovertiertes Auftreten – das macht einen Right Potential aus.“

Erwartungen an High Potentials

QUALIFIKATION		PERSÖNLICHKEIT	
71 %	Praxiserfahrung	85 %	Eigenmotivation
60 %	Fremdsprachenkenntnisse	72 %	Lernbereitschaft/Fähigkeit zur Selbstkritik
44 %	Fach- und Methodenkompetenz	67 %	Belastbarkeit
38 %	Internationale Orientierung, Auslandserfahrung	60 %	Zielorientierung und analytische Fähigkeiten
24 %	Noten/Notendurchschnitt	59 %	Flexibilität
20 %	Außeruniversitäres Engagement	55 %	Kontaktfähigkeit
10 %	Studiendauer	52 %	Teamfähigkeit
7 %	Referenzen	38 %	Konfliktfähigkeit
1 %	Alter bei Abschluss	27 %	Führungspotenzial
1 %	Ansehen der Fakultät	20 %	Mobilität

Welche persönlichen Eigenschaften führen Ihrer Meinung nach dazu, dass High Potentials scheitern?



„Ein Right Potential bringt Folgendes mit:

- hohe Identifikation mit dem Unternehmen und seinen Dienstleistungen,
- außerordentlich hoher Output im Tätigkeitsfeld,
- hohe Bereitschaft, seinen Verantwortungsbereich stets weiterzuentwickeln,
- geeignete Passung in die Corporate Culture und
- Leben der Werte des Unternehmens.“

„Eine natürliche, uneitle und offene Persönlichkeit mit der richtigen Balance aus Geben und Nehmen und mit einem klaren Blick für die eigene Karriereentwicklung, ohne dabei die Work-Life-Balance zu verlieren.“

„Er darf trotz seines Erfolges den Bezug zur Realität nicht verloren haben und muss bodenständig und am weiteren Lernen interessiert sein. Wichtig ist außerdem die Teamfähigkeit.“

RETENTION-MASSNAHMEN IM FOKUS

High Potentials wechseln im Durchschnitt alle fünf Jahre ihren Arbeitgeber. Häufige Anlässe hierzu sind Abwerbung, mangelnde Karriereperspektiven oder private Gründe. Die Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Wünsche der High Potentials und effiziente Retention-Maßnahmen (Mitarbeiter/in verbleibt im Unternehmen) sind essenzieller denn je, um im Wettbewerb um die besten Köpfe zu bestehen und High Potentials für das eigene Unternehmen zu begeistern und langfristig binden zu können.

Deshalb fordern und fördern Unternehmen ihre Nachwuchskräfte: Herausfordernde Aufgaben, Verantwortung und Weiterbildungsmöglichkeiten stehen für mehr als drei Viertel der Firmen im Vordergrund. Ein attraktives Unternehmensimage wirkt für mehr als die Hälfte ebenfalls bindend. Der Unternehmenskultur wird in Zeiten des demografischen Wandels ein höherer Stellenwert zukommen. Hier sehen 54 % der Unternehmen eine Möglichkeit zur erfolgreichen und langfristigen Bindung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Auch eine attraktive Vergütung wird als Retention-Instrument eingesetzt: So liegen die Einstiegsgehälter für Absolventinnen und Absolventen mit einem Fachhochschul- oder Bachelor-Abschluss im Durchschnitt

bei 39.000 Euro im Jahr. Ihre Kolleginnen und Kollegen mit einem Universitätsabschluss erhalten 43.000 Euro. High Potentials werden mit einem durchschnittlichen Jahresbruttogehalt von 45.000 bis 50.000 Euro vergütet. Das Gehalt für High Potentials mit Promotion oder MBA liegt mit 50.000 bis 65.000 Euro an der Spitze.

DR. MARION WEBER

Partner und Mitglied der Geschäftsleitung
Kienbaum Consultants
marion.weber@kienbaum.com

Kienbaum ist im deutschsprachigen Raum Marktführer im Executive Search und im HR-Management und gehört zu den führenden Managementberatungen. Mit seinem integrierten Beratungsansatz begleitet Kienbaum Unternehmen aus den wesentlichen Wirtschaftssektoren bei ihren Veränderungsprozessen von der Konzeption bis zur Umsetzung. Kienbaum verbindet ausgewiesene Personalkompetenz mit tiefem Wissen in Strategie, Organisation und Kommunikation.



5. REGIONAL MEETING FOR THE PROMOTION OF THE GIFTED AND TALENTED

Von 10.–12. Oktober 2010 fand in Salzburg das 5. „Regional Meeting for the Promotion of the Gifted and Talented“ im Rahmen des Central Eastern European Forum des ÖZBF statt, das vom ÖZBF in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) organisiert und veranstaltet wurde.

Der Titel der Tagung lautete „Early childhood education – Training and qualification for the educators to support for the gifted and talented“. Ziel war der gemeinsame Erfahrungs- und Expertiseaustausch über die frühkindliche Förderung in den jeweiligen Ländern. Als Produkt des Treffens wurde die Publikation eines Tagungsbandes vereinbart, der die verschiedenen Systeme der Frühförderung in den mittel- und osteuropäischen Ländern vorstellen soll und vom ÖZBF gestaltet und veröffentlicht wird.

Der Tagungsband wird im Frühjahr 2011 erscheinen und auf der Homepage des ÖZBF als Download verfügbar sein. Weitere Informationen zum „Central Eastern European Forum“ finden

Sie unter www.begabtenzentrum.at > Kooperationen > Internationale Gemeinschaften > CEE-Forum. 

REFERENTINNEN/REFERENTEN:

Anton Dobart, BMUKK (Österreich)
Anita Giener, Karl-Franzens-Universität Graz (Österreich)
Birgit Hartel, BMWF (Österreich)
Waltraut Hartmann, Charlotte Bühler-Institut (Österreich)
Waltraud Rosner, ÖZBF (Österreich)
Tanja Bezić, National Institute of Education (Slowenien)
Mojca Jurišević, Universität Ljubljana (Slowenien)
Csilla Fuszek, Csányi Stiftung (Ungarn)
Mária Pákozdi, Ministerium für Nationale Ressourcen (Ungarn)
Vesna Vlahović Štetić, Universität Zagreb (Kroatien)
Vini Rakić, Ministerium für Wissenschaft, Unterricht und Sport (Kroatien)

DAS WAR DER ÖZBF-KONGRESS 2010

BEGABUNG – WISSEN – WERTE. WEGE ZUR LEISTUNGSEXZELLENZ

Vom 4.–6. November 2010 veranstaltete das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) seinen 7. internationalen ÖZBF-Kongress, zu dem wir diesmal über 500 Teilnehmer/innen und 40 Referentinnen und Referenten begrüßen durften.

Zum Kongress reisten neben ca. 315 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Österreich auch 160 Personen aus Deutschland und 23 aus der Schweiz an. Auch Kolleginnen und Kollegen aus den Niederlanden, Belgien, Liechtenstein, Slowenien, Italien und Ungarn nahmen an der Tagung teil. Die größte Teilnehmer/innengruppe stellten Lehrpersonen aus Gymnasium und Grundschule, gefolgt von Lehrenden und Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Auch zahlreiche Psychologinnen und Psychologen sowie Vertreter/innen der Schulaufsicht durften wir in Salzburg begrüßen.

Kindergarten	11
Grundschule	98 (davon 33 Schulleiter/innen)
Sekundarstufe I	42 (davon 8 Schulleiter/innen)
Gymnasium	108 (davon 24 Schulleiter/innen)
Berufsbildende Höhere Schule	21 (davon 3 Schulleiter/innen)
Pädagogische Hochschule und Universität	87
Schulbehörden und Beratungsinstitutionen	67
Psychologie (inkl. Schulpsychologie)	25
Außerschulische Begabtenförderungsinstitutionen	13
Eltern	5
Sonstige	29

„Wer Leistung fordert, muss Sinn bieten.“
Dieter Frey (Hauptvortrag)



„Seit 3000 Jahren wird das Niveau gesenkt. Es ist ein Wunder, dass wir überhaupt noch eines haben.“

Willi Stadelmann (Session 18)
zur Klage aus der Wirtschaft über das Lehrlingsniveau

„Wir kümmern uns mehr um Sorgenkinder als um Hoffnungskinder.“

Margrit Stamm (Hauptvortrag)

„Wir dürfen nicht fördern, wenn der Schüler nicht will.“

Alfried Längle (Session 13)

„Tugend ist moralische Exzellenz. Untugend ist nur des Guten zuviel.“

Walburga Weilguny (Session 14)

„Es ist ja nicht Aufgabe des Lehrers, die Schülerleistung potenzialgerecht zu reduzieren.“

Christoph Perleth (Hauptvortrag)
zum Phänomen Overachievement

„Es wird vorwärts gelebt und rückwärts verstanden.“

Gerlinde Mautner (Session 9)



Ganz herzlich bedanken möchte sich das ÖZBF bei Bundesministerin Dr. Beatrix Karl („Wir brauchen die Besten der Besten als Lehrkräfte.“) und der 2. Landtagspräsidentin Gudrun Mosler-Törnström, die die Eröffnung in der Residenz besuchten und Grußworte an die Teilnehmer/innen richteten. Zum Abschluss des Kongresses am Samstag durften wir weiters den neuen Sektionschef der Sektion I im BMUKK, Kurt Nekula, begrüßen. Ein herzlicher Dank auch an ihn für sein Kommen!

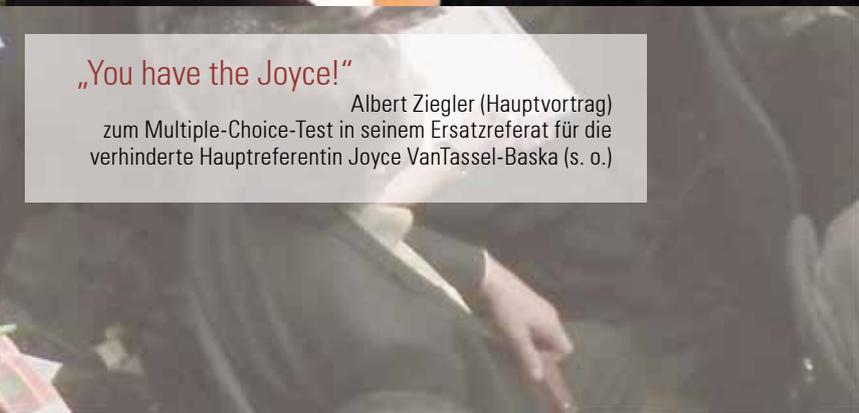
Kurzfristig musste leider der Hauptvortrag der Hauptreferentin Joyce VanTassel-Baska am Samstag vormittag ausfallen, da ihr Flug aus technischen Gründen gestrichen worden war. Spontan sprangen Dr. Willi Stadelmann (PH Zentralschweiz) und Dr. Albert Ziegler (Universität Ulm) als Hauptreferenten ein und hielten einen Vortrag zum Thema „Lehrer/innenbildung“. Ihnen beiden möchten wir nochmals ganz herzlich danken!

Die Dokumentation des ÖZBF-Kongresses 2010 in Form einer Kongress-CD, die einen Großteil der Präsentationen sowie Artikel beinhaltet, wird im Frühjahr 2011 erscheinen.



„You have the Joyce!“

Albert Ziegler (Hauptvortrag) zum Multiple-Choice-Test in seinem Ersatzreferat für die verhinderte Hauptreferentin Joyce VanTassel-Baska (s. o.)



MENTORING-PILOTPROJEKT ZUM PROGRAMM „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS“

EIN MENTORING-TANDEM STELLT SICH VOR



Mentor: Gunter Graf
Studium: Philosophie (Doktorat)
Hobbys: Tennis, Laufen, Klettern, Gitarre, Lesen, Reisen

Ein guter Start

Für uns beide ist das Mentoringprojekt sehr gut angelaufen. Kennengelernt haben wir uns erst kurz vor Unistart bei der „Kick-Off-Veranstaltung“ des Projekts, bei der sich alle Mentorinnen/Mentoren und Mentees zum ersten Mal sahen.

Wir wussten nicht wirklich, was uns erwarten würde und staunten nicht schlecht, als wir in zwei Viererteams eingeteilt – jeweils zwei Mentorinnen/Mentoren und zwei Mentees pro Team – und auf eine Schnitzeljagd durch Salzburg geschickt wurden! Es warteten einige Rätselaufgaben auf uns, die wir im Großen und Ganzen auch ganz gut zu lösen wussten. Nur beim Suchen des Traklsteges hatten wir einige Schwierigkeiten und wir wurden mit unseren geographischen Wissenslücken konfrontiert.

Nicht zuletzt aufgrund der freundlichen Unterstützung durch das andere Team – nur so konnten wir das „Traklsteg-Rätsel“ lösen



Mentee: Jakob Weichenberger
Alter: 16
Schule: Bundesgymnasium Salzburg Nonntal
Studium: Genetik
Hobbys: Lesen, mit Freunden treffen, Familienausflüge etc.

– gelang es uns, zeitgerecht am vereinbarten Treffpunkt zu erscheinen. Beim anschließenden gemeinsamen Essen wurde uns dann endgültig klar, dass mit diesem ereignisreichen Tag eine gute persönliche Basis für den weiteren Verlauf des Projektes gelegt worden war.

In der darauf folgenden Zeit konnten wir an die positiven Erfahrungen des Starts anknüpfen. Für Jakob war der Beginn der Vorlesungen natürlich eine spannende und herausfordernde Zeit. Bei unseren Treffen ging es daher in erster Linie darum, sich ungezwungen über die ersten Erfahrungen an der Universität zu unterhalten, Fragen anzusprechen und Unklarheiten aus dem Weg zu schaffen.

Wir sind zuversichtlich, dass das Projekt auch in Zukunft so gut läuft wie bisher und dass unser regelmäßiger Austausch Jakob in seinem weiteren Weg unterstützen wird.

LERNEN, INTELLIGENZ UND GEHIRN

ÜBERBLICK ÜBER NEUROBIOLOGISCHE ERKLÄRUNGSANSÄTZE DER INTELLIGENZ UND DES WISSENSERWERBS

In der Intelligenzforschung wurden viele Intelligenztheorien postuliert und nicht einmal Expertinnen und Experten auf diesem Gebiet sind sich hinsichtlich der Struktur der Intelligenz immer einig. Daher ist die Definition der Intelligenz schwierig. Die Psychologie umschreibt Intelligenz auch als „generelle Denkfähigkeit“ in unterschiedlichen Bereichen (z. B. verbal, numerisch, figural). Das Gehirn ist die zentrale Schaltstelle unserer Denkprozesse. Wie lassen sich nun Lernen und Intelligenz neurobiologisch erklären?

GEHIRN: JE GRÖßER, DESTO BESSER?

Eine logische Schlussfolgerung der Überlegungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Gehirnstrukturen ist die Annahme, dass intelligentere Personen größere Gehirne besitzen. Diese Annahme wurde auch von einigen Forscher/innengruppen untersucht. Das Gewicht des Gehirns eines gesunden Menschen schwankt zwischen 1000 und 2000 Gramm. Frauen haben im Vergleich zu Männern üblicherweise ein kleineres Gehirn. Bedeutet das nun, dass Frauen aufgrund ihrer kleineren Gehirngröße weniger intelligent sind als Männer? Empirische Befunde verneinen diese Frage, da sich bestenfalls ein äußerst schwacher (Wickett, Vernon & Lee, 1994; Eliot, 2001) bis gar kein Zusammenhang (Schoenemann et al., 2000) zwischen der Gehirngröße bzw. dem Gehirngewicht und der Intelligenz nachweisen lässt. Wenn die Gehirngröße aber keinen Einfluss auf die Intelligenz einer Person hat, welche neurobiologischen Faktoren spielen dann eine Rolle in der Erklärung von Intelligenzunterschieden?

DAS „EFFIZIENTE“ GEHIRN

Die wohl bedeutendste Theorie im Kontext der neurobiologischen Intelligenzforschung ist die „neurale Effizienz“-Theorie (Haier et al., 1988; 1992). Diese besagt: Je intelligenter eine Person ist, desto weniger Energie benötigt sie im Gehirn zur Lösung von Intelligenzaufgaben. Haier et al. schlussfolgerten, dass Intelligenz nicht eine Funktion dessen ist, wie hart das Gehirn arbeitet, sondern wie effizient! Diese Effizienz beruht vermutlich auf dem fokussierten Gebrauch einiger spezieller, aufgabenspezifischer Areale. Weniger Begabte weisen hingegen eine eher diffuse (unfokussierte) Gehirnaktivierung auf, was auch einen höheren Energieverbrauch im Gehirn nach sich zieht. Empirisch konnte der negative Zusammenhang zwischen Intelligenz und Indikatoren der Gehirnaktivierung während der Bearbeitung kognitiver Aufgaben durch viele Studien und mithilfe unterschiedlicher bildgebender Verfahren bestätigt werden.

UNDERACHIEVEMENT UND GEHIRN

Underachiever sind dadurch gekennzeichnet, dass ihre schulischen Leistungen unter ihrem geistigen Potenzial liegen. Wenn sich das Intelligenzniveau in der Gehirnaktivierung widerspiegelt (im Sinne der neuronalen Effizienz), so stellt sich die Frage, ob auch das Leistungsniveau neurowissenschaftlich untersucht werden

kann? Wie (neural) „effizient“ verwenden Underachiever ihr Gehirn? Eine Studie von Staudt & Neubauer (2006) konnte zeigen, dass überdurchschnittlich intelligente Underachiever ihre Intelligenzvorteile dahingehend nutzen konnten, dass sie bei der Bearbeitung von einfachen Gedächtnisaufgaben eine viel „effizientere“ Gehirnaktivierung im Vergleich zu durchschnittlich intelligenten Underachievern aufwiesen. Zudem zeigten Schüler/innen mit durchschnittlicher Intelligenz, aber überdurchschnittlichen Schulleistungen (sog. „Overachiever“) ähnliche Aktivierungsmuster wie „Expertinnen und Experten“ (z. B. Turnierschachspieler/innen) in anderen Studien. Das heißt, diese Schüler/innen konnten ihre „Benachteiligung in Begabung“ durch mehr Lernen auch in ihrer Gehirnaktivierung kompensieren.

EXPERTISEFORSCHUNG

Die neurowissenschaftliche Expertiseforschung beschäftigt sich mit der Frage, ob das Gehirn durch Wissenserwerb (Erwerb von Expertenwissen) neural effizienter wird. Nach Posner (1988) sind Expertinnen und Experten Personen, die in ihrer Domäne dauerhaft (also nicht zufällig und singulär) herausragende Leistungen erbringen. Diese außergewöhnlichen Leistungen von Expertinnen und Experten lassen sich auf bereichsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückführen und sind ohne extensives Training nicht zu erzielen. Die Domänen, in denen Expertiseforschung betrieben wurde, sind sehr unterschiedlich (z. B. Profimusiker/innen, Taxifahrer/innen, Turnierschachspieler/innen, Jongleur/innen). Bei einer Studie mit Grazer Taxifahrern (Grabner, Stern & Neubauer, 2003) nahmen 31 männliche Berufstaxifahrer teil, die durchschnittlich 8 Jahre Berufserfahrung aufwiesen. Sie wurden in weniger und höher Intelligente eingeteilt und mit Hilfe der Elektroenzephalographie (EEG) neurophysiologisch untersucht. Während dieser Messung erhielten die Taxifahrer eine Expertiseaufgabe (vorwissensbezogen) und eine Intelligenzaufgabe (vorwissensfrei). Die Ergebnisse zeigten eine Benachteiligung der weniger Intelligenten im Vergleich zu den höher Intelligenten nur in ihrer Lösungsrate der Intelligenzaufgabe. In der Expertiseaufgabe, bei der die Taxifahrer ihr spezifisches Expertenwissen um das Grazer Straßennetz nutzen konnten, unterschieden sich die zwei Gruppen nicht in der Lösungsrate. Das Wissen bzw. die Expertise diente hier offenbar als kompensatorischer Mechanismus.

Die Gehirnaktivierung während der beiden Aufgaben verdeutlicht den Befund auf neurophysiologischer Basis. Während sich die beiden Gruppen bei der Expertiseaufgabe nicht in ihrer Gehirnaktivierung unterschieden, zeigten die intelligenteren Taxifahrer eine neural effizientere Aktivierung bei der Bearbeitung der Intelligenzaufgabe im Vergleich zu den weniger Intelligenten. Das verdeutlicht, dass bei neuartigen und komplexen Anforderungen auch bei Expertinnen und Experten das Intelligenzniveau für die Leistung sowie für die Gehirnaktivierung von Bedeutung zu sein scheint. Dies legt wiederum nahe, dass es unabhängige Einflüsse von Intelligenz und Expertise gibt. Effiziente kortikale Aktivierung ist daher nicht nur eine Frage von Intelligenz, sondern auch von domänenspezifischer Kompetenz.



Dr. Willi Stadelmann erklärt die Physiologie des Gehirns.

ANZAHL DER SYNAPSEN

Eine weitere mögliche neurobiologische Erklärung der Intelligenzunterschiede ist die Anzahl der Synapsen. Synapsen sind Kontaktstellen zwischen Nervenzellen. Die Annahme liegt nahe, dass je höher die Intelligenz einer Person ist, desto mehr Synapsen weist das Gehirn dieser Person auf. Doch so einfach ist dies nicht. Huttenloch (1979, 1999) untersuchte die Veränderungen in der Anzahl der Synapsen im Verlauf der Entwicklung und stellte fest, dass in den ersten Lebensmonaten eine Vielzahl neuer Synapsen gebildet wird. Bis zu einem Alter von ca. 3 Jahren sind die meisten Synapsen des gesamten Lebens vorhanden. Danach erfolgt bis zu einem Alter von ca. 12 Jahren eine Abnahme der Synapsenzahl. Ab diesem Zeitpunkt bleibt die Anzahl der Synapsen relativ konstant, bis sie im Alter von ca. 70 Jahren erneut leicht abnimmt. Die starke Abnahme der Synapsenzahl nach den ersten drei Lebensjahren dient wahrscheinlich einer so genannten „neuronalen Bereinigung“ des Gehirns. Das bedeutet, dass redundante und letztlich überflüssige Synapsen eliminiert werden und nur noch solche vorhanden bleiben, die relevant sind. Welchen Nutzen diese „neurale Bereinigung“ für die Leistung des Gehirns hat, ist im Energieverbrauch des Gehirns zu finden. Eine nur unvollständig abgelaufene „neurale Bereinigung“, wie sie auch bei mental retardierten Personen nachgewiesen wurde (vgl. Haier, 1993), zieht einen höheren Energieverbrauch nach sich, da sich die kortikale Aktivierung ungehemmter ausbreiten kann. Somit benötigen Gehirne mit einer größeren Anzahl an Synapsen mehr Energie zur Lösung von Aufgaben. Bei Hochintelligenten oder Hochbegabten wäre nach Haier die „neurale Bereinigung“ besonders effizient abgelaufen. Sie hätten wirklich nur mehr die abso-

lut notwendigen Synapsen, was einen niedrigen Energieverbrauch im Gehirn nach sich zieht.

LEITUNGSGESCHWINDIGKEIT VON NERVENFASERN

Ein weiterer neurobiologischer Erklärungsansatz für Intelligenzunterschiede ist in der Voraussetzung für die Informationsverarbeitung im Gehirn zu suchen – der Nervenleitgeschwindigkeit. Die „Verdrahtung“ im Gehirn ist ohne Zweifel sehr komplex. Manche dieser „Drähte“ können sogar bis zu zehn Zentimeter lang sein. Unterschiede in der Leitungsgeschwindigkeit können daher die Schnelligkeit der Informationsverarbeitung beeinflussen. Die Nervenleitgeschwindigkeit hängt stark von der „Isolierung“ der Nervenfasern ab. Diese „Isolierung“ ist im Gehirn die Myelinschicht, eine Biomembran, die die Nervenfasern spiralenförmig umhüllt. Aus einer dickeren „Isolierung“ der Nervenfasern resultiert im Gehirn eine höhere Leitungsgeschwindigkeit, da es zu geringeren Leitungsverlusten kommt. Dies wirkt sich wieder direkt auf einen „effizienteren“ Energieverbrauch im Gehirn aus.

PLASTIZITÄT DES GEHIRNS

Lange Zeit war man davon überzeugt, dass im Gehirn relativ wenige Veränderungen stattfinden. Heute wissen wir, dass sich sogar täglich im Gehirn etwas verändert. Nervenzellen ändern sich permanent durch ihre eigene Tätigkeit. Anders gesagt, ändert sich das Gehirn fortwährend mit seinem Gebrauch – adaptiv auf die Umwelt. Auch hier sind wieder die Synapsen, die Kontaktstellen bzw. Verbindungen zwischen Nervenzellen, im Fokus des Interesses. Aus neurobiologischer Sicht ist Lernen die Veränderung der Stärke der Verbindungen zwischen Nervenzellen. Das bedeutet, dass Lernen bzw. der wiederholte Gebrauch von Synapsen diese Verbindungen stärkt. Der kanadische Psychologe Donald Hebb entdeckte diesen Mechanismus schon 1949. Er formulierte die Aussage „What fires together, wires together“, was soviel bedeutet wie: Häufig verwendete Synapsen werden gestärkt, nicht genutzte Synapsen werden eliminiert und somit bildet sich ein spezialisiertes Netzwerk aus.

Man kann sich dieses adaptive Netzwerk im Gehirn auch als Trampelpfade in einem öffentlichen Park im Winter vorstellen: In diesem Park liegen 30 Zentimeter Pulverschnee und ein stetiger Wind sorgt dafür, dass die Spuren von einzelnen Spaziergängern wieder verweht werden. Steht nun ein Glühweinstand in der einen Ecke des Parks und eine Toilette in einer anderen, so gehen viele Menschen zwischen den beiden Stationen hin und her – eine gebrauchtsabhängige Spur wird im Schnee sichtbar. Genau so verhält es sich im Gehirn. Es gehen nun nicht Menschen im Schnee umher, sondern elektrische Impulse laufen über die Verbindungen (Synapsen) der Nervenzellen. Je mehr Impulse über eine Synapse laufen, desto besser funktioniert sie. Dies führt längerfristig zu einer gebrauchtsabhängigen Spur im Gehirn, über die diese Impulse besser laufen.

Diese Visualisierung verdeutlicht vielleicht auch, dass unser Gehirn nicht dafür geschaffen ist, sich einmalig Gehörtes/Gesehenes zu merken. Wie soll eine Verbindung bei nur einmaligem „Gebrauch“ stark genug werden? Daher sind aus neurowissenschaftlicher Perspektive mehrmalige Wiederholungen von Wissensinhalten erforderlich, um überhaupt eine „Spur“ im Gehirn hinterlassen zu können.

Die individuelle Intelligenzentwicklung einer Person ist ebenso Ausdruck der Tatsache, dass sich neuronale Verbindungen im Gehirn in Reaktion auf die Umweltstimulation laufend ändern. Demnach hätten intelligentere Personen durch „qualitativ höherwertige“ Umweltstimulation stärker bzw. adäquater verzweigte neuronale Netzwerke entwickelt. Diese bessere Abstimmung auf die Umwelt erlaubt es intelligenteren Personen, einfache Informationen schneller zu verarbeiten, besser zwischen verschiedenen „Inputs“ zu unterscheiden und dadurch selektiver, d. h. fokussierter und „effizienter“ ihr Gehirn zu aktivieren.

FRONTALKORTEX: DIRIGENT DES GEHIRNS?

Mit bildgebenden Verfahren wurde versucht, die menschliche Intelligenz im Gehirn zu lokalisieren. Obwohl sich Neurowissenschaftler/innen über die Tatsache einig sind, dass in Abhängigkeit von der jeweiligen Intelligenzaufgabe auch unterschiedliche Gehirnareale beteiligt sind, suchte man nach einer Gehirnregion, die bei komplexeren kognitiven Aufgaben aktiviert ist. Studien (Duncan et al., 2000; Prabhakaran et al., 1997) hierzu belegen, dass der präfrontale Kortex (Frontalhirn) als diese Region angesehen werden kann. Bei dem Vergleich der Gehirnaktivierungsmuster von Probandinnen und Probanden, die einfache und komplexe Aufgaben bearbeiteten, zeigte sich, dass eine stärkere Aktivierung während der komplexen Aufgaben im Bereich des präfrontalen Kortex vorherrschte. Dieser Befund ist aus zweierlei Gründen interessant:

- (1) Aus hirnanatomischer Sicht erhält diese Region „Inputs“ von allen wichtigen sensorischen afferenten Systemen.
- (2) Aus psychologischer Perspektive ist dieses Areal an Prozessen beteiligt, die für das Problemlösen wichtig sind (Planung von Handlungsabläufen, Entscheidungsfindung, zielgerichtetes Verhalten). Diesen Erklärungen zufolge könnte man den präfrontalen Kortex auch als Dirigenten des Orchesters „Gehirn“ sehen.

GEDÄCHTNIS UND EMOTIONEN

Das Gedächtnis stellt ein hochdynamisches System dar. Sonst würden wir nicht wissen, welchen Tag wir haben, wer die Menschen um uns herum sind, warum wir gerade hier sind und nicht anderswo, was man von uns erwartet, welche Bedeutung die Dinge und Geschehnisse um uns herum haben. Wir würden keinen Satz sprechen können und keine Gestik oder Mimik verstehen. Wir würden uns vor Vielem grundlos ängstigen und so manche Gefahr übersehen. Kurzum: Wir wären verloren. Alle genannten Gedächtnisinhalte sind alltäglich und laufen ohne

großen „Erinnerungsprozess“ ab. Dennoch sind sie Leistungen unseres Gedächtnisses.

Unsere Gedächtnisleistungen sind stark von Gefühlen beeinflussbar. Der Inhalt eines spannenden Buchs wird vermutlich noch lange Zeit später detailgetreu erinnert werden. Die Geschichte eines langweiligen Wäzlers wird hingegen schon nach kurzer Zeit vergessen sein, ebenso ein beliebiger Urlaub, der weder besonders schön noch besonders enttäuschend war. Wenn allerdings etwas Aufregendes während des Urlaubs passiert ist, wie etwa ein Urlaubsflirt oder ein Autounfall, wird man sich noch lange Zeit später an das Erlebte erinnern.

Die Ergebnisse aus Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Emotionen und Gedächtnis unterstützen die Alltagserfahrung, dass Dinge umso besser erinnert werden, je deutlicher sie von emotionalen Zuständen begleitet waren. Allerdings sind hier einige Einschränkungen zu machen:

- (1) Die emotionalen Zustände dürfen nicht zu stark sein, sonst hemmen sie möglicherweise den Erinnerungserfolg.
- (2) Die verstärkenden Effekte von Emotionen gelten nur für einen mittel- bis langfristigen Abruf, d. h. bei einem sehr kurzfristigen Abruf der Gedächtnisinhalte (innerhalb von zwei Minuten) können Emotionen auch hinderlich für die Erinnerungsleistung sein.
- (3) Positive Inhalte werden besser erinnert als negative, denn bei Angst und Depressionszuständen tritt häufig eine Erinnerungsblockade auf.

*Elisa Gostner, Gi Musisches Gymnasium Salzburg
Kausalitätsprinzip. Installation, 2010*



Foto: Kurt Reitmair

(4) Emotionen scheinen sich in komplexen Situationen in erster Linie auf die Kerninhalte von Geschehnissen förderlich auszuwirken und weniger auf Nebensächlichkeiten.

Die neurobiologischen Grundlagen, die den förderlichen und hemmenden Einflüssen von Emotionen auf Gedächtnisleistungen zugrunde liegen, sind bisher nur ansatzweise bekannt. Allerdings nimmt man an, dass der Hippocampus die relevante Gehirnstruktur für unser Gedächtnis darstellt. Im Hippocampus fließen Informationen verschiedener sensorischer Systeme zusammen, die verarbeitet und von dort zum Kortex zurückgesandt werden. Damit ist der Hippocampus enorm wichtig für das Gedächtnis, d. h. die Überführung von Gedächtnisinhalten aus dem Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis. Für die emotionalen Komponenten spielt die Amygdala (Mandelkern) eine wesentliche Rolle. Sie übt auch massiven Einfluss auf den Hippocampus aus. Insofern ist die Amygdala in der Lage, die Funktionen des Hippocampus zu kontrollieren bzw. zu beeinflussen. Damasio und Kollegen (Bechara et al., 1995) untersuchten Patientinnen und Patienten, bei denen entweder die Amygdala oder der Hippocampus beidseitig geschädigt war. Beide Gruppen von Patientinnen und Patienten wurden einer Furchtkonditionierung (Lernexperiment) unterzogen, bei der ein Nebelhorn plötzlich laut ertönte. Patientinnen und Patienten mit der Amygdala-Schädigung konnten den sensorischen Stimulus zwar genau beschreiben, zeigten aber keine vegetative Angstreaktion. Patientinnen und Patienten mit der Hippocampus-Schädigung hingegen erlebten Furcht, ohne zu wissen warum. Sie hatten keine bewusste Information über die Paarung von sensorischem Reiz und Schreckreiz. Dieser Befund unterstützt die Annahme einer Arbeitsteilung von Hippocampus und Amygdala beim Lernen.

Zusammenfassend lässt sich nun sagen, dass Lernen und Intelligenz mit neurophysiologischen (z. B. neurale Effizienz) sowie neurostrukturellen (z. B. Plastizität des Gehirns, neurale Bereinigung, Ausmaß an Myelin) Faktoren in Zusammenhang stehen. Die Bedeutung des Wissens um diese Zusammenhänge für die Pädagogik ist noch nicht geklärt. Eine Herausforderung der neurowissenschaftlichen Forschung könnte in Zukunft die Anwendung der Ergebnisse auf die Schulpraxis sein. Derzeit steckt dieses Forschungsgebiet allerdings noch in den Kinderschuhen.

REFERENZEN

- Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R., Rockland, C. & Damasio, A. R. (1995). Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus in humans. *Science*, 269, 1115–1118.
- Duncan, J., Seitz, R.J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., Newell, F. N. & Emslie, H. (2000). A neural basis for general intelligence. *Science*, 289, 457–460.
- Eliot, L. (2001). Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Berlin: Berlin Verlag.
- Grabner, R. H., Stern, E. & Neubauer, A. C. (2003). When intelligence loses its impact: Neural efficiency during reasoning in a familiar area. *International Journal of Psychophysiology*, 49, 89–98.
- Haier, R. J. (1993). Cerebral glucose metabolism and intelligence. In P. A. Vernon (Ed.), *Biological approaches to the study of human intelligence* (pp. 317–332). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Haier, R. J., Siegel, B. V., MacLachlan, A., Soderling, E., Lottenberg, S. & Buchsbaum, M. S. (1992). Regional glucose metabolic changes after learning a complex visuospatial/motor task: A positron emission tomographic study. *Brain Research*, 570, 134–143.
- Haier, R. J., Siegel, B. V., Nuechterlein, K. H., Hazlett, E., Wu, J. C., Paek, J. & Browning, H. L. (1988). Cortical glucose metabolic rate correlates of abstract reasoning and attention studied with positron emission tomography. *Intelligence*, 12, 199–218.
- Huttenloch, P. R. (1979). Synaptic density in human frontal cortex-developmental changes and effects of aging. *Brain Research*, 163, 195–205.
- Huttenloch, P. R. (1999). Dendritic and synaptic development in human cerebral cortex: Time course and critical periods. *Developmental Neuropsychology*, 16, 347–349.
- Posner, M. (1988). Introduction: What is it to be an expert. In M. T. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Prabhakaran, V., Smith, J. A., Desmond, J. E., Glover, G. H. & Gabrieli, J. D. (1997). Neural substrates of fluid reasoning: An fMRI study of neocortical activation during performance of the Raven's progressive matrices test. *Cognitive Psychology*, 33, 43–63.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp Verlag.
- Schoenemann, P. T., Budinger, T. F., Sarich, V. M. & Wang, W. S.-Y. (2000). Brain size does not predict general cognitive ability within families. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 97 (9), 4932–4937.
- Schulte, G. & Neubauer, A. (2005). *Zentralnervensystem und Persönlichkeit*. In P. Netter & J. Hennig (Hrsg.), *Biopsychologische Grundlagen der Persönlichkeit* (Kap. 2). Spektrum Verlag.
- Spitzer, M. (2010). *Medizin für die Bildung: Ein Weg aus der Krise*. Spektrum Verlag.
- Staudt, B. & Neubauer, A. (2006). Achievement, Underachievement and Cortical Activation: A comparative EEG study of achieving and underachieving adolescents of average and above-average intelligence. *High Ability Studies*, 13, 3–16.
- Wickett, J. C., Vernon, P. A. & Lee, D. H. (1994). In vivo brain size, head perimeter, and intelligence in a sample of healthy adult females. *Personality and Individual Differences*, 16, 813–838.

LAUTER FEINE UNTERSCHIEDE

HETEROGENITÄT IN HOCHBEGABTENKLASSEN

Wer meint, Hochbegabte seien vom Schicksal Begünstigte, die es leichter in der Schule oder besser im Leben hätten als Normalbegabte, irrt sich. Seit man sich in Deutschland mit der Identifizierung, der Förderung und den Persönlichkeitsmerkmalen von Heranwachsenden mit hoher Begabung wissenschaftlich befasst, also seit gut 30 Jahren (Heinbokel 2001), mehren sich die Berichte von den Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsstörungen und gescheiterten Biographien „Hochbegabter“. Gleich in einer der ersten Studien, die im deutschsprachigen Raum die fragliche Gruppe in Augenschein nahm, war von Erfolgskarrieren oder einer auffälligen Meisterschaft des Lernens wenig zu lesen, dafür aber von Schulschwierigkeiten, von Konzentrations- und Leistungsproblemen, von sozialen Ängsten und emotionaler Labilität (Schmidt 1977). Alice Millers Wort vom „Drama des begabten Kindes“ (Miller 1979) gewann zur Beschreibung eines alarmierenden Sachverhalts Breitenwirksamkeit: Die vermeintlich von Natur aus Privilegierten bilden in der modernen Welt anscheinend eine psychosoziale Risikogruppe ersten Ranges.

Die psychosozialen Probleme intellektuell hervorragender Kinder und Jugendlicher werden meistens auf den Umstand zurückgeführt, dass diese aufgrund ihrer besonderen geistigen Qualitäten mit ihrem sozialen Umfeld in Konflikt geraten (Fiedler 1999, S. 412). Die aus der Erfahrung des Andersseins erwachsenden Schwierigkeiten reichen von sozialer Ausgrenzung, die entweder als selbstgewählt oder erzwungen erlebt wird, über selbstverleugnende Anpassungsversuche bis hin zu Vereinsamung. „Viele neue Studien haben das Bild vom sozial isolierten hochbegabten Kind bestätigt. Die Kinder werden als introvertiert, herrschsüchtig und unbeliebt beschrieben, sie werden häufig gehänselt, sind ängstlich, deprimiert und unsicher“, erklärt Ellen Winner (1998, S. 208) in ihrer weitverbreiteten Studie, mit der sie antrat, Mythen der Hochbegabung zu zerstören – unter anderem den Mythos von der glänzenden psychischen und emotionalen Verfassung dieser Personengruppe. Winner beschreibt Integrationsprobleme, mit denen hochbegabte Personen konfrontiert seien, da sie sich angeblich in wesentlichen Charakterzügen von ihren Peers unterscheiden: „Hochbegabten Kindern fällt es schwer, Kontakte mit Gleichaltrigen zu knüpfen, weil sie so wenig mit ihnen gemeinsam haben. Zum einen unterscheiden sie sich durch ihre extreme Sensibilität und ihren Eifer. Außerdem haben sie in früher Kindheit ganz andere Interessen und Hobbys und sogar andere Präferenzen beim Spielen.“ (ebd.)

MYTHOS RISIKOGRUPPE

Dieses Bild vom hochbegabten Kind, das sich nur um den Preis der Selbstaufgabe in die Gruppe der altersgleichen Kinder einfügen kann, ist allerdings selbst ein Mythos. Die insgesamt sehr widersprüchlichen Untersuchungen zur psychosozialen Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher lassen zwar keinen Zweifel daran, dass Persönlichkeits- und Verhaltensproblematiken in durchaus ernst zu nehmendem Ausmaß zu beobachten sind, aber es wäre eine unzulässige Verallgemeinerung, wollte man diese Problematiken zu einem grup-



Foto: Christiana Kahlkopf

penspezifischen Erkennungszeichen erklären. Detlef H. Rost (2009, S. 204) glaubt sich nach Auswertung der von ihm durchgeführten Langzeitstudie mit hochintelligenten Grundschülerinnen und -schülern sogar berechtigt, „die in der (vorwiegend nicht-empirischen) Literatur immer wieder herausgestellten besonderen psychosozialen Probleme Hochbegabter als schlichte Vorurteile“ entlarven zu können.

Ein homogenes, gruppenspezifisches Erscheinungsbild hoch begabter Kinder und Jugendlicher lässt sich auch über die Beschreibung von mentalen Charakteristika und Persönlichkeitseigenschaften nicht gewinnen. Gleichwohl kursieren eine Reihe von regelrechten Checklisten mit mehr oder weniger brauchbaren Indikatoren, die auf eine intellektuelle Hochbegabung hindeuten sollen: außergewöhnliche Argumentations-, Reflexions-, Abstraktions- und Konzentrationsfähigkeit, normabweichendes, kreatives Denken, leidenschaftliches Lernbedürfnis, früh entwickeltes Moral-, Verantwortungs- und Gerechtigkeitsbewusstsein, überdurchschnittlich ausgebildete Empathie, Zuverlässigkeit in Planung und Organisation, Sinn für Humor, Hang zum Perfektionismus, zur Autoritätskritik, zur Nonkonformität und dergleichen mehr (Silverman 1993, S. 53; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Doch bei Weitem nicht alle Personen, die als hochbegabt gelten, erfüllen diese Kriterien. Andernfalls würden sie auch aus der Masse der Normalbegabten herausragen wie strahlende Leuchttürme in der See. Doch das tun sie nicht.

In vielerlei Hinsicht sind Heranwachsende, die auf bestimmten Feldern außerordentliche geistige Talente erkennen lassen, von der Mehrheit ihrer Altersgruppe nicht zu unterscheiden. Was die grundlegenden Bedürfnisse etwa nach individueller Entfaltung und Zugehörigkeit angeht, scheint „ein hoch begabtes Kind ganz normal“ (Schlichte-Hirsemenzel 2009, S. 9). Eine vorzügliche Intelligenz verurteilt niemanden zum kategorischen Anderssein. Deviantes Verhalten kann auftreten, muss aber nicht. „Hochbegabte Grundschüler sind zuerst einmal und vor allem Kinder wie alle anderen auch, mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Abneigungen, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen“ (Rost 2009, S. 5).

Bei so vielen Gemeinsamkeiten stellt sich dann allerdings die Frage, woran der feine Unterschied zwischen hoch begabten und weniger begabten Schülerinnen und Schülern festzumachen sei. An herausragenden intellektuellen Leistungen? Das wäre am ehesten zu erwarten, ist aber nicht unbedingt der Fall. Außergewöhnliche Begabungen und exquisite Leistungen bedingen einander nicht zwangsläufig: Einerseits können Talente zeitweilig oder dauerhaft hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben, andererseits lassen sich Talentdefizite durch gesteigerten Lern- und Übungsaufwand wettmachen. Weil Begabung und Leistung nicht ein- und dasselbe sind, wird Hochbegabung zumeist als ein *Potenzial* zu herausragenden intellektuellen Leistungen begriffen, als eine latente kognitive Kompetenz also, die sich höchst wahrscheinlich in exzellenten Ergebnissen manifestieren wird – vorausgesetzt günstige Lebensweltbedingungen, Bildungsmaßnahmen und diverse Persönlichkeitsfaktoren wie Leistungsmotivation, Lernbereitschaft und Selbststeuerungsfähigkeiten begleiten den Entwicklungsprozess (Fischer 2006).

Gemessen wird diese fragliche Leistungsvoraussetzung in der Regel mit unterschiedlichen Verfahren der Intelligenztestung, deren Vergleichbarkeit und Aussagekraft freilich umstritten sind (Ziegler 2008, S. 24ff.).

ETIKETT „HOCHBEGABUNG“

Personen mit überdurchschnittlichem Leistungsvermögen hat es immer gegeben und pädagogische Institutionen exklusiver Förderung flankieren das europäische Regelschulwesen. Aber das Phänomen „Hochbegabung“ im Sinne eines kulturellen Deutungsschemas existiert erst, seit sich Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Formen der Intelligenzmessung zu etablieren begannen. Die per Testverfahren ermittelte und auf einen Zahlenwert reduzierte Hochbegabung funktionierte von Beginn an als ein Diversität *strukturierendes* und Komplexität *reduzierendes* Konstrukt. Die Etikettierung erlaubte es, Einzelpersonen als eine soziale Einheit zu klassifizieren und institutionell als eine Gruppe zu selektieren: Auslese der Begabten zum Zwecke einer die nationalen Bildungsreserven gezielt ausschöpfenden „Menschenökonomie“ (Stern 1916, S. 105), wie sich ein Wegbereiter der Hochbegabtenförderung ausdrückte. Der damals einsetzende Begabungsdiskurs diente nicht zuletzt dazu, soziale Ungleichheit zu legi-

timieren und institutionell zu verfestigen. Mit Verweis auf angeblich naturwüchsige Begabungsunterschiede und eine entsprechende Begabungstypologie ließ sich in Deutschland das dreigliedrige Schulsystem ideologisch rechtfertigen (Wächter 2006).

Welche Auswirkungen das Etikett und die Selektion auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstbild und das Gruppenverhalten der Betroffenen haben, war den Wortführern der internationalen Hochbegabtenforschung die längste Zeit gleichgültig. Auch heute noch ist dieses Feld unzureichend erforscht. In den wenigen Studien, die bislang vorliegen, zeichnet sich indes ab, dass Attribution und Separation einige der psychosozialen Probleme, die den mutmaßlichen Wesenszügen „Hochbegabter“ in Rechnung gestellt wurden, verschärfen, wenn nicht gar verursachen (Freeman 2001, S. 27ff.). Die Zugehörigkeit zur Peergroup und die Integration in den Klassenverband werden durch das Label erheblich erschwert. Der von hochbegabten Schülerinnen und Schülern in Interviews häufig geäußerte Wunsch, innerhalb der Schulklasse als ein Individuum unter vielen und nicht als Exponent einer speziellen Gruppe behandelt zu werden (ebd., S. 137), deutet darauf hin, dass entgegengesetzte Mechanismen im Unterricht wirksam sind.

Die Schulsysteme vieler Länder tun sich schwer im Umgang mit Heterogenität und Diversität. „The philosophy, objectives, and methodology of the school explicitly state that the orientation and focus are on the ‘average’ child. The gifted child has two choices: he can revolt or he can hide his giftedness“ (Ziv 1977, S. 50). Die meisten Lehrer/innen sind unzureichend ausgebildet und entsprechend hilflos, wenn sie auf extrem inhomogene Lerngruppen treffen. Sie benötigten eine adressatengerechte, differenzierte Didaktik, die flexibel und individualisierend statt schematisch und stereotypisierend auf Vielfalt reagiert, sowie ein auf Binnendifferenzierung angelegtes Curriculum, das für Schüler/innen mit Teilleistungsschwächen ebenso geeignet ist wie für Schüler/innen mit Teilleistungstärken (Ladenthin 2006). Aus der reformpädagogischen Tradition sind solche Unterrichtsmodelle seit Langem bekannt (Lange 1994). Sie kämen nicht nur den vermeintlich hochbegabten, sondern allen Schülerinnen und Schülern zugute. „Thus, not only would making differentiated curricula and instruction the norm for all students go a long way toward meeting the needs of students traditionally labeled ‘gifted’, it would make schooling more effective and humane for many students labeled ‘disabled’ as well as all those students thrown together in that agglomeration known as the ‘normal’ or ‘average’, a group that, in practice, is largely educationally undifferentiated but that, in reality, is remarkably diverse“ (Borland 2005, S. 14).

Eine inklusiv organisierte Schule mit einer differenzierten Begabtenförderung *für alle* Schüler/innen würde auf fähigkeitsbezogene Etikettierungen und Segregation verzichten (Weigand & Schenz 2009a; 2009b). Das erfordert ein Umdenken in der Bildungspolitik, eine Umstrukturierung des Schulsystems und eine Neuausrichtung der Aus-

und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, kurz: eine weitreichende Bildungsreform (Stadelmann 2004). Damit dürfte wohl in naher Zukunft, trotz überzeugender lern- und bildungstheoretischer Argumente, nicht zu rechnen sein.

Die Advokatinnen/Advokaten eines gestuften Schulsystems und einer äußeren Differenzierung des Unterrichts nach Begabungsgruppen verweisen ihrerseits auf Forschungsergebnisse, die besagen, dass die Fähigkeitsgruppierungen Hochbegabter, sei es in Jahrgangsklassen oder in Kursen, positive Leistungseffekte und einen Zuwachs an Lernfreude und sozialem Wohlbefinden bewirken (Preckel 2009). Das ist unbestreitbar zu beobachten. Ungeprüft ist jedoch, ob diese positiven Effekte hauptsächlich dann zu Buche schlagen, wenn der Unterricht, den die Schüler/innen vor der selektierenden Gruppierung erhalten haben, didaktisch unzureichend gewesen und die soziale Atmosphäre in den fähigkeitsheterogenen Klassen als psychische Belastung erlebt worden ist.

Interviews mit Schülerinnen und Schülern in Hochbegabtenklassen (s. u.) bestätigen diesen Zusammenhang. Aus solchen Gesprächen ist die Erkenntnis zu gewinnen, dass die Betroffenen die Ausgliederung aus dem regulären Klassenverband immer dann als eine deutliche Verbesserung ihrer Situation erleben, wenn Erfahrungen von schulischer Unterforderung, Stigmatisierung und Diskriminierung vorangegangen sind. Überdurchschnittlich lern- oder leistungsfähige Personen besitzen kein genuines Bedürfnis, sich in fähigkeitshomogenen Gruppen aufzuhalten. Im Gegenteil: Die erwähnte Marburger Studie kommt zu dem Schluss, dass hochintelligente Jugendliche mehrheitlich eine Separierung in der Schule ablehnen und dass Maßnahmen der inneren Differenzierung und des anreichernden Unterrichts ohne Trennung von den Mitschülerinnen und -schülern beliebter sind als segregierende Unterrichtsformen (Sparfeldt et al. 2009).

DAS SUBJEKT HINTER DEM ETIKETT

Das Etikett „hochbegabt“ lässt leicht vergessen, dass sich dahinter Lebensläufe, Schulerfahrungen, Selbstkonzepte und Persönlichkeiten von sehr unterschiedlicher Art verbergen, so dass die Schule auch aus diesem Grund gut beraten wäre, wenn sie auf eine eigenständige „Hochbegabtenpädagogik“ (Trautmann 2005) verzichten würde. In biographischen Gesprächen mit Betroffenen – im Folgenden Interviews mit einem Schüler und einer Schülerin aus Modellklassen für Hochbegabte – treten die individuellen Profile deutlich zu Tage.¹

¹ Die Leitfadenterviews wurden von einer Studentin der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Kathrin Waldbüßer, geführt, der ich für die Transkripte und für hilfreiche Hintergrundinformationen danke. Die Interviews sind Bestandteil eines Forschungsprojektes der PH Karlsruhe und des Sigmund-Freud-Instituts Frankfurt, in dem das sozio-emotionale Selbstverständnis und die Bildungsverläufe von „Hochbegabten“ prozessanalytisch untersucht werden.

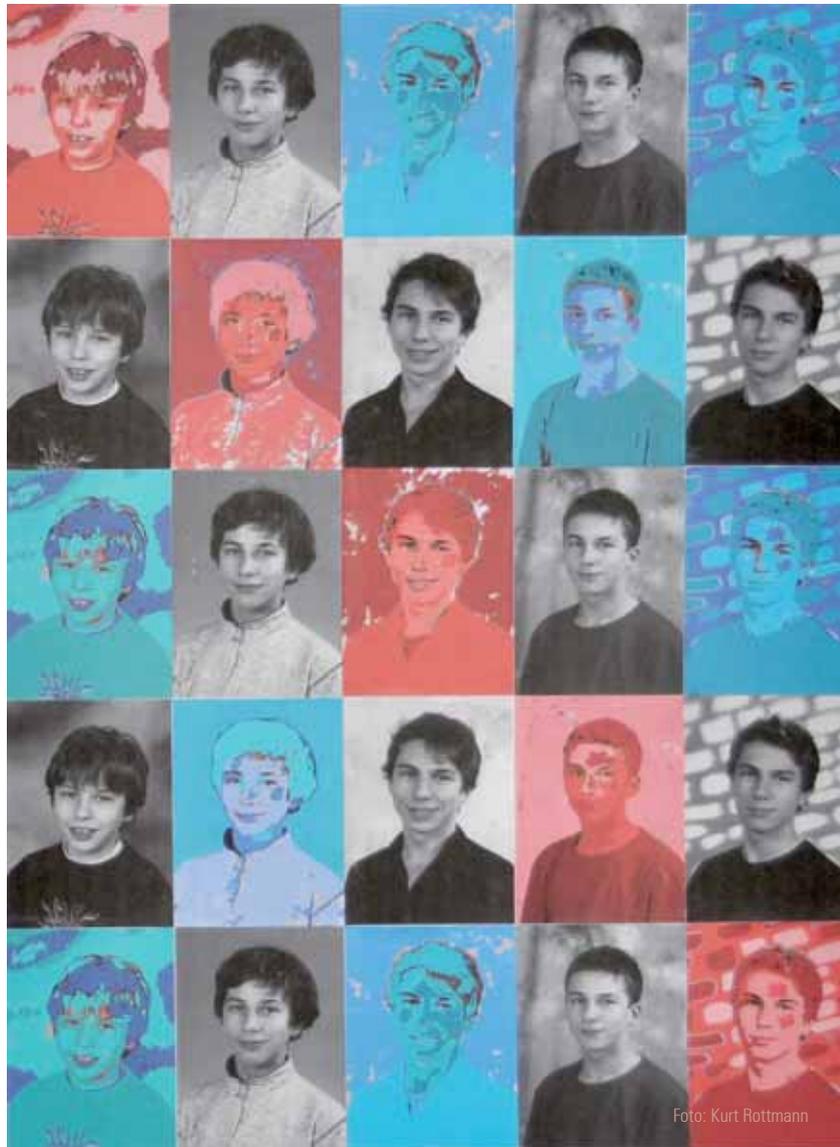


Foto: Kurt Rottmann

Peter Bliem, 6a Musikalisches Gymnasium Salzburg
ICH & ICH. Selbstbefragung. Mixed Media, 2010

MORITZ – DIE EINSAMKEIT DES HOCHBEGABTEN

Kurz nach seiner Einschulung wird bei Moritz zum ersten Mal ein Intelligenztest durchgeführt: „Weil ich halt immer dadurch aufgefallen bin, dass ich halt öfters fertig war.“ Sein IQ liegt demnach bei 149. Die Eltern, die dem Arbeitermilieu angehören, setzen gegen Bedenken der Lehrkräfte durch, dass er ein Halbjahr überspringen kann. Nach einem weiteren IQ-Test, der erneut einen Wert von 149 ergibt, wechselt er nach Ende der Grundschulzeit in die fünfte Klasse eines gymnasialen Hochbegabtenzuges. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich dort in der siebten Klasse.

An seine Grundschulzeit denkt der Elfjährige mit bedrückten Gefühlen zurück. „*Ich hab mich da in der Grundschule hier eigentlich nie wirklich wohl gefühlt.*“ Versuche, ihn zum Reden zu bewegen, wehrt er zunächst ab: „*Ich möchte mich da halt nicht so gern dran erinnern.*“ Ob er denn wisse, welche Gründe sein Unwohlsein habe? „*Kann ich nicht sagen.*“ Erst mehrmaliges geduldiges Nachfragen bringt Moritz ein wenig zum Sprechen. Wie sich herausstellt, haben seine negativen Empfindungen in erster Linie mit der Erfahrung von sozialer Ausgrenzung zu tun. Von den Kindern seines Heimatdorfes und seinen Mitschülerinnen und -schülern wird er als Sonderling behandelt; er fühlt sich ausgeschlossen und ungeliebt.

Interviewerin: Kannst du auch sagen warum?

Moritz: Die haben mich halt früher auch schon öfters geärgert und so. [...]

I: Was haben die denn gemacht?

M: Ach, zum Beispiel so „ääh, da ist ja der Superschlaue“ oder so. Ich hatte es einmal einem anvertraut, dass ich eine [Klasse] übersprungen hab und der war blöd und hat's weitergelabert. [...]

I: Möchtest du auch nicht drüber sprechen?

M: Weniger, weil das ist einfach schon blöd gewesen. Also einmal, das war noch in Y, da haben...da wurde in der Klasse ein Buch gelesen und dann...und ich hab's dann halt ein bisschen später bezahlt, weil meine Mutter vergessen hat, mir das Geld zu geben einmal. Und da haben die dann behauptet, ich hätte es gestohlen.

I: Und wie kamen die da drauf?

M: Die haben mich so eh nicht gemocht.

I: Weil du schlauer warst als die?

M: Ein bisschen.

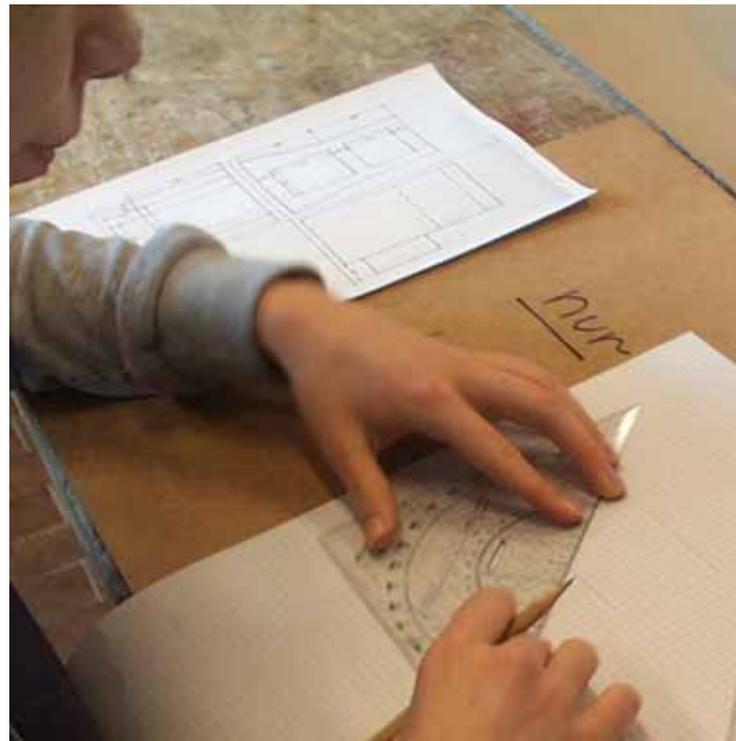
Moritz vermutet, dass er unter seinen Altersgenossen deshalb so unbeliebt war, weil er sich in seinen Interessen, seinem Wissen und seiner Intelligenz von den anderen abhob. Von sich aus erwähnt Moritz dieses Erklärungsmuster nicht, aber wenn er direkt darauf angesprochen wird, ob seine Hochbegabung Neidgefühle, Ausschluss- und Abwertungspraktiken auslöste, dann hält er dies für plausibel.

Die erlittenen Diskriminierungen werden für ihn erträglicher, wenn er sie mit Selbstaufwertung kompensieren kann: Moritz weiß, dass er mehr weiß als die anderen. Das stärkt sein Selbstbewusstsein, vergrößert aber auch die soziale Distanz. Der als „*Mr. Oberschlau*“ Verschieene kontert, indem er sich tatsächlich als Mr. Oberschlau geriert. Kopfschüttelnd beobachtet er die Unwissenheit seines Umfelds. Erneut gefragt, ob er denn annehme, seine hervorragende Begabung sei der Grund für seine Schwierigkeiten mit den Mitschülerinnen und -schülern, antwortet er: „*Bisschen vielleicht schon, weil ich dann halt andere Sachen...Des hab ich jetzt auch bemerkt mal, in der Jugendfeuerwehr hier in X wussten manche noch nicht mal, und zwar Ältere, aus was Löschschaum besteht.*“

Moritz gibt in der Grundschule den Kampf um Anerkennung auf. Stattdessen macht er sich buchstäbliche Ausweichstrategien zu eigen. Da sich sein zertifizierter Hochbegabtenstatus vor den Klassenkameradinnen und -kameraden nicht verheimlichen lässt, reagiert er auf deren Neckereien mit Rückzug aus der Gemeinschaft – auf die soziale Diskriminierung folgt die soziale Emigration: „*Man versucht halt dann allen denen ein bisschen aus dem Weg zu gehen. Zum Beispiel statt [in] der Schule zu trödeln, einfach so bald wie möglich zu gehen.*“ Moritz lernt, sich als Einzelgänger zu akzeptieren und es hilft ihm, dass er sein persönliches Schicksal als ein kollektives begreifen kann.

I: Dann hab ich noch gelesen, ich weiß nicht, ob das ein Vorurteil ist oder nicht, dass Hochbegabte manchmal Außenseiter sind.

M: Das stimmt leider. Wenn's halt nicht mehrere gibt oder wenn sie nicht aus dem Kindergarten einen sehr guten Freund haben.



Hochbegabte sind einsam, so sieht Moritz die Dinge, es sei denn, sie sind unter sich oder sie haben das Glück früher Freundschaften, die ihren Anfang nahmen, bevor die Grenzlinie „Hochbegabung“ gezogen wurde. An den Kindergarten erinnert er sich mit ungetrübtem Wohlgefallen. Es ist die Zeit vor der Etikettierung und vor der als problematisch erlebten Akzelerationsmaßnahme in der Schule:

M: Es war halt so im Kindergarten, da wussten wir ja nix davon. Da war das dann auch nich...hat man davon auch noch nicht viel gemerkt. Es ist dann halt erst später so geworden

wie jetzt. Dann, ähm, an der Schule, als ich...als ich die übersprungen hab.

I: Und wie ist es da geworden?

M: Es ist halt, dass die einen ärgern und so. Problem war, ich war kleiner als jetzt...Und da haben die mich halt immer als Opfer angesehen, weil ich der Kleinste war. Das hat sich jetzt mittlerweile behoben, da die in der anderen Klasse jetzt auch so sind. Ich bin jetzt auch schon ein bisschen größer. Und bei meinem Bruder ist es jetzt halt schlimmer, weil der hat zwei [Klassen] übersprungen. Der wurde praktisch ein Jahr früher eingeschult plus eine übersprungen.

Ob die sozio-emotionale Persönlichkeitsentwicklung durch das beschleunigte Absolvieren der Schulzeit Schaden nimmt oder ob sich das Überspringen von Klassenstufen positiv auswirkt ist strittig (Heinbockel 1996). Zuwächse an Selbstbewusstsein, Flexibilität, Ehrgeiz und



Foto: Christina Klaffinger

Anpassungsbereitschaft sind ebenso zu beobachten wie Selbstwertkrisen, Integrationschwierigkeiten und die Verstärkung von Stress-, Angst- und Isolationsgefühlen. Zahlreiche Variablen spielen hier eine Rolle: die Persönlichkeit des Kindes, der Rückhalt durch Eltern und Freunde, das Klassenklima und das integrative Vermögen der Lehrer/innen. Moritz jedenfalls erwarteten in der neuen Klasse, in die er als Springer versetzt wurde, Zugehörigkeitsprobleme, die er nicht zu bewältigen verstand. Er fühlt sich fehl am Platze, wird schikaniert und bekommt bis zum Ende der Grundschulzeit keinen ent-

spannten Kontakt zu seinen älteren, ihn körperlich überragenden Mitschülerinnen und -schülern, die er als eine eingeschlossene Gruppe mit undurchlässigen Außengrenzen erlebte: „Puuh, das Problem ist halt, wenn man dann...wenn so ne Klasse, hier auf dem Dorf ist es halt so, schon zwei, drei Jahre zusammen ist, dann ist es ziemlich schwierig, sich da noch irgendwo, sozusagen reinzuquetschen.“

Die Lehrer/innen in der Grundschule empfindet Moritz in dieser für ihn bedrückenden Situation als wenig hilfreich. Seine Schwierigkeiten, sich in den Klassenverband zu integrieren, werden von ihnen bemerkt, aber sie wissen sich nicht anders zu helfen, als Moritz' abweichendes Verhalten zu maßregeln: „Die haben dann halt gesagt, musst dich auch mal anpassen und so [...] was halt schwer ging und das ist dann halt auch saublöd.“ Der psychosoziale Druck, der auf dem Jungen lastet, potenziert sich. Hier die Klasse, die ihm als eine Bastion erscheint und dort das Lehrpersonal, das ihn drängt, sich ins feindliche Lager einzufügen. Moritz sieht sich umzingelt von Menschen, die nichts Gutes im Schilde führen, ihn ablehnen und mutwillig kränken – wie die Mitschüler/innen, so die Lehrerin: „Die Frau S. hat einen dann gepiesackt und so, ‚ah, des ist nicht ok‘ und so.“

Nur von einer einzigen Lehrerin, der Mutter eines hochbegabten Kindes, fühlt er sich verstanden:

M: Der Vorteil war da...das war bis jetzt die, eigentlich fast die beste Lehrerin, die ich da in der Dritten hatte. Die hatte halt auch so nen Sohn wie ich.

I: Okay und wie hat sie sich dann verhalten?

M: Die hat mich einfach besser verstanden.

I: Und was hat sie da gemacht? Hat sie...?

M: Die hat mich einfach besser verstanden, weil deren Sohn halt auch so war.

I: Hat sie dich dann gefördert? Hat sie dir neue Aufgaben gegeben?

M: Nee, sie hat sich halt, hat sich halt eher so gekümmert.

I: Also hat sie dich schon ein bisschen als besonders behandelt?

M: Ja.

Von dieser Lehrerin erfährt Moritz die vermisste Zuwendung. Sie widmet sich in bevorzugter Weise seinem Wohlergehen. Für Moritz verbindet sich damit die Einsicht, dass ihn nur Personen verstünden, die über Erfahrungen mit jemandem wie er, will sagen: mit Hochbegabten, verfügen. Auch dies trägt dazu bei, dass die Kategorie „Hochbegabung“ ins Zentrum seines Selbstbildes rückt.

Berücksichtigt man noch, dass Moritz im Interview mehrmals betont, wie häufig er sich während des Grundschulunterrichts gelangweilt habe, dann ist leicht nachvollziehbar, dass er die gymnasiale Hochbegabtenklasse als ein rundum willkommenes Kontrastprogramm wahrnimmt:

I: Würdest du auch [...] in ein normales Gymnasium gehen wollen?

M: Nö! Lieber zu dieser Klasse.

I: Und wieso?

M: Weil ich mich da einfach wohler fühl.

Den Übertritt in den exklusiven Schulzweig erlebt er als eine Rettung aus Unterforderung und klasseninterner Diskriminierung. Das angezogene Leistungspensum kommt ihm zugute. Er weiß sich von speziell ausgebildeten Lehrer/innen unterstützt, die sich vom Gros ihrer Kolleginnen und Kollegen, wie er meint, kategorial unterscheiden: „*Des sind also keine Normalen, sondern die haben allesamt ne Fortbildung.*“

Den stärksten Gewinn des Klassenwechsels verbucht Moritz aber nicht im Lern- oder Leistungsbereich. Die Modellklasse gibt ihm ein in Gedanken vorbereitetes und nun endlich auch erlebtes Gefühl der Gruppenzugehörigkeit. Es kommt ihm so vor, als befände er sich unter lauter Gleichartigen. Manchmal spricht er vom Band ihrer Gemeinsamkeit im medizinischen Jargon wie von einem nachweisbaren Symptom, das alle in der Klasse teilten: „*Diagnose ‚hochbegabt‘*“. Die Diagnose stiftet Gruppenidentität. Sie stellt ein Deutungsschema bereit, auf das Moritz zurückgreift, um den für ihn ungewohnten Zusammenhalt der Klasse zu erklären:

M: Also es ist halt besser dadurch, weil in der ganzen Klasse sind eigentlich nur Kinder wie ich.

I: Was heißt denn wie du?

M: Hm, die sind alle getestet. [...]

I: Und warum sagst du, das ist besser?

M: Weil wir eigentlich ähnlicher sind und uns deshalb besser verstehen.

I: Kannst du das mal ein bisschen beschreiben?

M: Zum Beispiel, das bemerkt meine Mutter immer bei mir. Ich hüpf sehr schnell von Sache zu Sache. Das ist bei den anderen auch.

I: Das heißt, du kannst dich nicht so lange konzentrieren auf eine Sache?

M: Nö, schon, wenn ich will. Aber manchmal sind wir dann grad bei der einen Sache und wenn wir fertig sind, bin ich gleich bei der nächsten.

I: Und du hast gesagt, die sind dir ähnlicher? Habt ihr dann gleiche Interessen?

M: Nee, die Interessen und so, des ist schon unterschiedlich, aber vom Denken her und so sind wir uns ähnlicher.

I: Kannst du das mal an einem Beispiel erzählen? Oder wie vom Denken meinst du?

M: Ja, weil wir praktisch alle dasselbe haben. Wir sind alle hochbegabt.

Aus der psychoanalytischen Kleingruppenforschung ist bekannt, dass das narzisstische Bedürfnis nach einer homogenen, Sicherheit und Wohlbefinden gewährenden Gruppe Phantasien und wechselseitige Projektionen in Gang setzen kann, die unter bestimmten Bedingungen den kontrafaktischen, idealisierenden Eindruck entstehen lassen, man gehöre einem einheitlichen Gruppengefüge an (Finger-Trescher & Büttner 1987, S. 145f.). Dass eine solche Dynamik auch in Modellklassen vorkommt, ist anzunehmen, aber nicht untersucht. Moritz findet

offenkundig im Mikrokosmos der Klasse den Halt eines Wir-Gefühls. Unter den Besonderen fühlt er sich „normal“:

M: Meine Freunde hab ich ja nur in dieser Klasse und wir sind alle so.

I: Also ihr findet euch ganz normal?

M: Ja, für uns.

Innerhalb der Klasse bemerkt Moritz keine Disharmonien, geschweige denn Diskriminierungen. Aber dafür tauchen nun Diskriminierungen von außen auf:

M: Weil die anderen sagen, ‚aha, schau mal, da sind die Hochschlau’n oder so. Das ist halt ärgerlich.

I: Passiert das dann oft, dass die euch ärgern?

M: Schon öfters. Dann gibt’s halt welche aus den anderen Klassen, die meinen, sie müssten jetzt ganz cool tun und sagen, ‚hey ihr da‘. Des ärgert dann schon.

Die Schikanen, denen er als Schüler der Hochbegabtenklasse ausgesetzt ist, sind unangenehm, aber leichter zu ertragen als jene in der Grundschule, weil er sich nicht als einsames Individuum, sondern als Angehöriger einer Gruppe attackiert fühlt: Er braucht die Pöbeleien nicht mehr persönlich zu nehmen. Weil alle in der Klasse davon betroffen sind, schweißt es den Klassenverband zusätzlich zusammen. Moritz reagiert auf die ärgerlichen Bemerkungen zumeist nach dem erprobten Ausweichmuster: „*Einfach weggehen. Man muss halt aus-*



weichen. Das ist die Taktik, find ich.“ Nur selten bringt er die Kraft und den Mut auf, sich Konflikten zu stellen:

M: Oder manchmal einfach mit blöden Gegenfragen antworten, dass sie selber bisschen verdattert sind.

I: Und bringt das was?

M: Manchmal schon, aber die machen das dann halt weiter.

Moritz lebt mit seinem Sonderstatus in einem ambivalenten Einvernehmen. Er leidet unter der Stigmatisierung, der Ausgrenzung und Abwertung, genießt aber die ihm attestierte und gewährte Exklusivität:

M: Also es ist zweischneidig halt. Andererseits ist es toll, weil man auch...weil man dann auch mal zu den besonderen Leuten gehört. Es gibt...meine Mutter hat mir mal gezeigt, es gibt in Deutschland vielleicht ein oder zwei Prozent von 80 Millionen, also keine Million solche Leute. Und es ist andererseits auch blöd, weil die anderen dann einen aufziehen aus anderen Klassen.

I: Und sagst du dann, der Vorteil ist besser und du würdest deshalb lieber hochbegabt sein? Oder ärgert dich das?

M: Es kommt drauf an. Manchmal ist es schon toll, ähm, aber manchmal ist es halt auch saublöd, dann wär's mir lieber, wenn ich ein normales Kind wär.

I: Du sagst jetzt: ein normales Kind. Fühlst du dich irgendwie anders als die anderen Kinder?

M: Eigentlich nicht, bis auf, dass wir halt eben damit öfters mal aufgezo-gen werden.

Irgendwie anders und doch normal: Moritz ringt um ein stimmiges Selbstverständnis entlang widersprüchlicher Erfahrungen, externer Zuschreibungen und verinnerlichter Kategorien.

I: Also fühlst du dich nicht anders als andere?

M: Doch schon, aber jeder Mensch ist was Besonderes. Jeder ist ein ganz eigener Mensch.

I: Und wenn dich jemand fragt, was das Andersein...wie sich das anfühlt?

M: Das ist manchmal nervig. Andererseits ist es auch manchmal toll.

SOPHIE – „AUSSENSEITER WAR ICH NICHT“

Die zehnjährige Sophie, Kind aus einem akademisch gebildeten Elternhaus, befindet sich in der 6. Klasse eines gymnasialen Hochbegabtenzuges. Hochbegabung wird ihr erstmals kurz nach der Einschulung bescheinigt. In Übereinstimmung mit der damaligen Klassenlehrerin entscheiden sich ihre Eltern für eine Verkürzung der Grundschulzeit: „Ich hab die Erste übersprungen und dann war ich in der Zweiten, da hab [ich] mich eigentlich recht wohl gefühlt, hatte gute Klassenkameraden.“ Die frappierend reif und reflektiert auftretende Sophie findet in der Gruppe der älteren Mitschüler/innen problemlos Anschluss. „Also Außenseiter war ich da nicht.“ Zwei intensive Freundschaften machen ihr die Grundschulzeit wertvoll und angenehm und den Abschied nach der vierten Klasse zunächst einmal schwer – „aber ich hab mich ziemlich gut und schnell hier auch eingelebt und auch eingefunden.“ Sophie ist kontaktfreudig und hilfsbereit. Sie spricht sehr abgeklärt von der pro-sozialen Seite ihres Charakters: „Ich setze mich ziemlich gern für andere Leute ein, aber ich möchte dabei auch nicht zu kurz kommen.“ Integrationsprobleme sind ihr fremd. In der Hochbegabtenklasse ersetzen neue Freundinnen schnell die alten.

In gewisser Hinsicht fiebert Sophie dem Wechsel von der Grundschule aufs Gymnasium, womit auch ein Ortswechsel einhergeht, sogar entgegen: „Also ich hab mich auf die Klasse gefreut.“ Die Vorfreude ist ein Reflex auf die permanente Unterforderung und Langeweile, der sie sich während der gesamten Grundschulzeit ausgesetzt sieht:

„Also es war schon ein bisschen langweilig, weil ich eben alles ziemlich schnell lernen konnte und da nicht so viele Schwierigkeiten hatte wie andere meiner Klassenkameraden und da hab ich dann auch immer solche Sonderaufgaben machen müssen und so was. Da hat man sich dann schon ein bisschen komisch gefühlt. Und na ja, aber ich hab mich dann halt auf die Klasse gefreut, weil da ja dann auch welche sind, die sich...die genauso waren in der Grundschule. Deswegen hab ich mich vor allem

Barbara Brandmüller, 6e Musisches Gymnasium Salzburg
ICH & ICH. Selbstbefragung. Mixed Media, 2010



gefreut. Und halt sich nicht mehr in der Grundschule langweilen zu müssen und so was.“

Die Grundschullehrer/innen verfügten offenbar über keine Möglichkeiten, der furiosen Lerngeschwindigkeit Sophies mit entsprechenden Bildungsangeboten Genüge zu tun: Gelegentlich ein zusätzliches Arbeitsblatt oder eine Extraaufgabe, aber das starre didaktisch-methodische Konzept des auf den Leistungsdurchschnitt der Großgruppe ausgerichteten Unterrichts wurde niemals aufgegeben. Weil ihr keine bewusst gestaltete Gelegenheit zum selbstregulierten Lernen eingeräumt wird, sucht sich Sophie mehr recht als schlecht die überschüssige Unterrichtszeit zu vertreiben: *„Ich hab meistens dann meine Hausaufgaben gemacht, von anderen Stunden, aber auch für das Fach. Und dann hab ich halt, wenn dann immer noch Zeit war, da hab ich dann irgendwann Knobelaufgaben gemacht.“* Sophies Kontaktfähigkeit ist es wohl zu verdanken, dass ihre leistungsbedingte, von keiner pädagogischen Intervention korrigierte Randstellung in der Klasse nicht in soziale Isolation mündete.

Auf die Frage, wie sie sich selbst beschreiben würde, gibt sie die nüchterne Antwort: *„Ein Mädchen mit blonden Haaren, das 10 Jahre alt ist, nicht mehr lange, und halt gut in der Schule ist.“* Auf die Kategorie „Hochbegabung“ greift sie zur Charakterisierung ihrer Person nicht zurück. Auch an anderen Stellen des Gesprächs macht sie zwar aus ihrer besonderen Lern- oder Leistungsstärke keinen Hehl, aber sie ist immer darum bemüht, dass ihre kognitiven Fähigkeiten nicht als eine Art Alleinstellungsmerkmal ihrer Gesamtpersönlichkeit betrachtet werden:

S: Obwohl ich jetzt in so 'ner Klasse bin, bin ich schon besser als meine Freundinnen. Sie beneiden mich da auch zum Teil, ähm, aber ich finde mich jetzt eigentlich nicht so ein, na ja, Wunderkind oder so was. Ich bin halt nur gut in der Schule und ansonsten bin ich genauso wie andere.

I: Sagen die denn dann manchmal: ‚oh, du bist so gut in der Schule‘ oder was machen die?

S: Ähm, letztes hat meine Freundin gesagt: ‚Ich würde gern dein Gehirn mit meinem tauschen‘. Und ansonsten haben die halt gesagt, ‚oh, du bist so gut, schau dir mal dein Zeugnis an‘. Dann sag ich halt immer, ‚Aber eures war ja auch nicht schlecht‘.

Sophie empfindet die auf sie applizierten Klischeebilder vom Wunderkind und dergleichen als peinlich und unzutreffend. Sie schätzt es, „normal behandelt“ zu werden, *„nicht so wie ein Genie oder so.“* Es ist ihr unangenehm, wenn sie im Freundeskreis auf ihre herausragenden schulischen Qualitäten reduziert wird:

I: Nervt dich das dann oder findest du das toll?

S: Nervt mich eigentlich eher. Ja.

I: Behandeln die dich dann irgendwie anders als...?

S: Einmal war ich mit meinen Freundinnen im Kino und dann hat eine Freundin 'ne alte Klassenkameradin getroffen und zu der hat sie dann gesagt: ‚Und das hier ist unser Obergenie‘. Und ich so, oh Gott. Aber...



I: Und wie gehst du dann damit um, wenn so was passiert?

S: Ach, das kümmert mich eigentlich nicht weiter. Ist mir nicht so... passiert halt.

I: Was denkst du dann über die anderen, wenn sie das machen?

S: Nicht, dass sie doof sind, aber ich hab's ihnen halt auch schon öfters gesagt, dass sie das nicht machen sollen. Aber ich versteh mich trotzdem noch weiter mit denen, also so schlimm ist das nicht.

Auch bei der Beschreibung der Kommunikationsatmosphäre in der Hochbegabtenklasse kommt es ihr nicht in den Sinn, „Hochbegabung“ als ein Deutungsmuster oder Distinktionsraster anzulegen. Sie spürt zwar, dass, im Vergleich zu den Beziehungen auf der vorherigen Schule, unter den neuen Mitschülerinnen und -schülern eine etwas größere Nähe herrscht, was sie auf ähnliche Erfahrungshintergründe („Probleme in der Grundschule“), aber nicht auf Gemeinsamkeiten der Geistes- oder Wesensart zurückführt. Dass vom wechselseitigen „Verständnis her ein großer Unterschied“ zur Grundschulklasse bestehe, kann sie nicht feststellen. Ohne das Klassenklima zu idealisieren oder zu dramatisieren, nimmt sie Konflikte in der Klasse wahr: gewöhnliche Streitigkeiten und Raufereien:

I: Und wenn die Jungs sich prügeln, weißt du, warum die sich prügeln?

S: Mmh, meistens nicht. Meistens ist das nur 'ne Kleinigkeit, wo sie dann gleich aufeinander losgehen.

I: Denkst du, dass das mit der Hochbegabung zu tun hat? Oder



denkst du, das ist normal bei Jungs?

S: Nee, eigentlich nicht. Das ist normal bei Jungs.

I: Aber ihr Mädchen macht das nicht?

S: Nein, natürlich gibt's manchmal Zickereien, aber nicht so schlimm wie bei den Jungs.

Sophie liegt viel daran, sich und ihren institutionell bedingten Sonderstatus zu normalisieren. Das zeigt sich auch in ihrer Wahrnehmung des Lehrpersonals. Im Gegensatz zu Moritz, der die Lehrer/innen kategorisierend von der Gruppe der „normalen“ Lehrerschaft abgrenzte, neigt Sophie dazu, eventuelle Unterschiede zu marginalisieren oder zu nivellieren:

I: Und wie gehen die Lehrer in der Hochbegabtenklasse mit euch um? Wenn du das mal mit dem Lehrer in der Grundschule vergleichst? Merkst du da einen Unterschied?

S: Einen großen Unterschied merk ich da jetzt eigentlich nicht. Sie bevorzugen uns jetzt nicht so wirklich und eigentlich gehen sie ziemlich normal mit uns um.

Sophie sträubt sich dagegen, einer speziellen sozialen Gruppe zugeordnet zu werden. Verhaltensauffälligkeiten besonderer Natur bemerkt sie unter ihren Mitschülerinnen und -schülern nur bei jenen mit ausgewiesenen Krankheitssymptomen:

I: Und ich hab gelesen, dass zum Beispiel manche sagen, hochbegabte Kinder sind irgendwie anders als normale Kinder. Oder dass die nicht wie die anderen Kinder sind? Stimmt das?

S: Mmh, wir hatten am Anfang der Fünften einen Jungen in der Klasse, der hatte ADHS, war aber auch hochbegabt, und der ist ziemlich schnell ausgeflippt. Der ist dann auch in ein Heim gekommen. Aber das war eine ziemliche Ausnahme. Anders sind wir eigentlich nicht.

„Die Hochbegabten“ existieren für sie als Gruppe ausschließlich in der akzidentiellen, institutionalisierten Form der Modellklasse. Gruppenidentität bedeutet für sie, als Klasse zusammenzuhalten. So sehr sie Zuschreibungen und Stigmatisierungen von sich fern zu halten sucht, ganz verschont bleibt sie davon nicht. Das bringt die institutionelle Situation mit sich:

S: Manchmal kommen bei uns schon ältere Schüler in die Klasse rein und sagen, ‚gell, ihr seid die Hochbegabtenklasse, ihr seid die Streber‘. Und das ist schon nicht so witzig. Aber es gibt ja trotzdem Kinder, die hochbegabt sind und trotzdem für Arbeiten lernen und die müssen trotzdem was machen. Ich seh' da jetzt nicht so einen großen Unterschied.

I: Sagst du denen das dann auch? Oder gehst du dann einfach weg?

S: ‚Große Klappe, nichts dahinter‘, sag ich immer. Ich lass sie einfach reden, ich ignorier die.

I: Passiert das dann oft?

S: Ähm, jetzt nicht sooo häufig, aber auch nicht sooo wenig. Aber das kam wirklich meistens immer am Anfang der Fünften und danach hat sich's dann nicht mehr so gehäuft, aber jetzt ist es fast gar nicht mehr.

Ihr rationaler Umgang mit den ärgerlichen Attributionen zeugt von einer Souveränität, die, man denke an Moritz, längst nicht allen „hochbegabten“ Kindern ihres Alters zu eigen ist.

SCHLUSSBEMERKUNG

Sophie entspricht in vielen Punkten den Vorstellungen, die man sich für gewöhnlich von Hochbegabten macht: Sie ist außergewöhnlich sprachgewandt, sensibel, leistungsstark, reflektiert und selbstbewusst. Aber solche Merkmale sind nicht repräsentativ für die heterogene Gruppe der „Hochbegabten“, das sahen wir am Beispiel Moritz'. Sophie beansprucht für sich das Recht auf Normalität, weil ihr die Zugehörigkeit zu einer exzellenten Population nicht einmal den zwiespältigen Genuss eines exklusiven Wir-Gefühls verschafft. Anders als Moritz, den soziale Ausgrenzungserfahrungen nachhaltig in seinem Selbstwertgefühl erschütterten, benötigt die emotional und sozial gefestigte Sophie weder das mentale Konstrukt „Hochbegabung“, noch die physische oder geistige Abgrenzung von den Anderen, den „Normalen“, zur Strukturierung ihrer Identität. Die institutionelle Besonderung wird ihre sozio-emotionale Entwicklung, das darf man wohl annehmen, nicht beeinträchtigen. Während sie sich nach Möglichkeit vom Status der Hochbegabung und den damit verbundenen Klassifikationen distanziiert, tendiert Moritz dazu, sich mit der Rolle des Hochbegabten und der

Gruppe der Hochbegabten zu identifizieren. Weil für ihn der Gewinn an Selbststärke, an kollektivem Halt und Zugehörigkeit immens ist, nimmt er die negativen Aspekte der Besonderung in Kauf. Wie sich dies auf die Entwicklung seines Selbstbildes und die Gestaltung seiner sozialen Beziehungen auswirken wird, ist offen.

Ungeachtet aller Unterschiede im sozialen Verhalten und der Verarbeitung von Erlebnissen verbinden Moritz und Sophie auch gemeinsame Erfahrungen. Die Grundschule war für beide ein an ihren Lernbedürfnissen gemessen unbefriedigender Ort. Hier lernten sie nach eigener Wahrnehmung vor allem eines kennen: Langeweile. Das mag Wasser auf die Mühlen jener sein, die sich für eine möglichst frühzeitige Separierung von „hochbegabten“ Schülerinnen und Schülern stark machen. In Moritz fänden sie gewiss einen Befürworter, Sophie wäre vermutlich skeptischer, wengleich auch sie die Vorteile der fähigkeitshomogenen Beschulung zu schätzen weiß. Aber es sind doch augenscheinlich die systembedingten Schwächen der Grundschule – der Mangel an Binnendifferenzierung, an Jahrgangsmischungen, an flexiblen Fähigkeitsgruppierungen, an handlungsorientiertem Projektunterricht etc. –, die den betroffenen Schülerinnen und Schülern die dauerhafte Sonderbeschulung schmackhaft machen. Würde sich die Regelschule jedoch das Ziel setzen, auf überdurchschnittliche (und unterdurchschnittliche) Lernbedürfnisse einzugehen, dann wäre die Ultima ratio der „Hochbegabtenpädagogik“ überflüssig. Eine Schule, die auf Etikettierungen und Stigmatisierungen verzichtet, die Diskriminierungen keinen Vorschub leistet, wäre der angemessene Platz für Sophie und für Moritz wie für alle anderen Kinder auch.

LITERATUR

- Borland, J. H. (2005): Gifted Education without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In: Sternberg, R. J. / Davidson, J. E. (Hg.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2003): *Begabte Kinder finden und fördern*. Bonn.
- Fiedler, E. D. (1999): Gifted Children: The Promise of Potential / The Problem of Potential. In: *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children*. Hg. v. V. L. Schwan / D. H. Saklofske. New York et al.: Kluwer Academic, S. 401-441.
- Finger-Trescher, U. / Büttner, C. (1987): Ergebnisse der psychoanalytischen Kleingruppenforschung und ihre Übertragbarkeit auf die pädagogische Praxis. In: Büttner, C. / Trescher, H.-G. (Hg.): *Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag*. Mainz: Grünewald, S. 134-149.
- Fischer, C. (2006): Grundlagen und Modelle der Begabungsförderung. In: *Begabung und Bildung*. H. 2, S. 128-136.
- Freeman, J. (2001): *Gifted Children Grown up*. London: David Fulton Pub.
- Heinbokel, A. (2001): Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Heinbokel, A. (1996): *Überspringen von Klassen*. Münster: Lit Verlag.
- Ladenthin, V. (2006): Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In: Fischer, C. & Ludwig, H. (Hg.): *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik*. Münster: Aschendorff Verlag, S. 46-65.
- Lange, O. (1994): Peter Petersens Jena-Plan als Konzept für Schulen in vielen Ländern – aber auch ein Konzept für schulische Begabungsförderung? In: *Pädagogische Beiträge*. 19, S. 21-36.
- Miller, A. (1979): The Drama of the Gifted Child and the Psycho-Analyst's Narcissistic Disturbance. In: *J. Psycho-Anal.* 60, S. 47-58.
- Preckel, F. (2009): Integrierte oder separierte Förderung: Was ist die richtige Vorgehensweise zur Förderung Begabter in der Schule? In: *Schulverwaltung Spezial*, 1, S. 46-47.
- Rost, D. H. (Hg.) (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. 2., erw. Aufl. Münster et al.: Waxmann.
- Schlichte-Hirsemenzel, B. (2009): Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. *Veränderter Nachdruck der Studie von 2001*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schmidt, M. H. (1977): *Verhaltensstörungen bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz*. Stuttgart: Hans Huber.
- Silverman, L. K. (1993): A Developmental Model for Counseling the Gifted. In: Silverman, L. K. (Hg.): *Counseling the Gifted and Talented*. Denver: Love Pub., S. 51-78.
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., Rost, D. H. (2009): Fördermaßnahmen. In: Rost, D. H. (Hg.): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. 2., erw. Aufl. Münster et al.: Waxmann, S. 481-495.
- Stadelmann, W. (2004): Begabungsförderung in der Schule ist ohne Schulentwicklung nicht möglich. In: *Journal für Begabtenförderung*. 1, S. 15-22.
- Stern, W. (1916): *Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose*. In: Petersen, P. (Hg.): *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig u. Berlin: Teubner Verlag, S. 105-120.
- Trautmann, T. (2005): *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Hoheneggen: Schneider Verlag.
- Wächter, J.-D. (2006): Zur Bedeutung des Begabungskonstrukts für das pädagogische Handeln. In: *Begabung und Bildung*. H. 2, S. 145-156.
- Weigand, G. & Schenz, C. (2009a): Segregation, Integration oder Inklusion. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Nr. 21, S. 43-46.
- Weigand, G. & Schenz, C. (2009b): Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklung. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Nr. 23, S. 49-52.
- Winner, E. (1998): *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ziegler, A. (2008): *Hochbegabung*. München u. Basel: UTB.
- Ziv, A. (1977): *Counselling the Intellectually Gifted Child*. Toronto: Teachers College Press.

PD DR. TIMO HOYER
PH Karlsruhe

timo.hoyer@ph-karlsruhe.de

BEGABUNG UND BEGABTE IN DER PERSPEKTIVE DES DIVERSITÄTSANSATZES

DIE NEUE REFERATSLEITERIN FÜR BEGABTENFÖRDERUNG IM BMUKK STELLT SICH VOR

Mit 1. September 2010 wurde der Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung in der neu strukturierten Sektion I des BMUKK an das neu eingerichtete Referat I/5d übergeben. Die bisherigen Arbeitsbereiche der Abteilung I/5 – Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik – wurden mit dieser Umstrukturierung um drei neue „Diversitätsfelder“, die Begabungs-/Begabtenförderung, den Frühzeitigen Bildungsabbruch und die Sonderpädagogik, erweitert. Dahinter steht die Absicht, alle Agenden, die im weitesten Sinne Schüler/innen in ihrer Diversität betreffen, also in ihrer Verschiedenheit in Bezug auf Potenziale, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, Motivation, Selbstwirksamkeit etc. sowie im Hinblick auf ihre soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft, konsequent in einer Abteilung zu bündeln.

BEGABUNG IM KONTEXT DES DIVERSITÄTSANSATZES

Der Begriff der „Diversität“ findet zunehmend Verwendung als Synonym für die Begriffe „Heterogenität“ und „Vielfalt“, die bisher den Diskurs in Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden geprägt hatten. Eigentlich sind diese Begriffe nur Neologismen für eine pädagogische Tatsache, die Lehrende und Erziehende schon immer beschäftigt hat. Diese lässt sich mit der treffenden Formulierung des Vaters der deutschen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart, von der „Verschiedenheit der Köpfe“ und ihrer Problematik für den Unterricht bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen. Begabungsförderung in den Kontext von Diversität zu stellen, gründet in diesem Wissen. Die Verschiedenheit der Heranwachsenden ist von Anfang an gegeben, sie zeigt sich in der Entwicklung von Säuglingen wie in der von Kindern in Elementarbildungseinrichtungen und ebenso in der psychomotorischen, sozialen, kognitiven und kreativen Entwicklung von Schulkindern und Jugendlichen. Auch in Bezug auf Begabungen und Talente muss von einer Bandbreite – und damit Diversität – ausgegangen werden, die sich in der klassischen Begabungsförderung in einem Bogen vom musisch-künstlerischen Bereich über Domänen wie Sport, Sprachen oder Schach bis hin zum MINT-Bereich spannt. Begabungen und Talente sind in dieser Hinsicht sehr „divers“ und brauchen daher auch unterschiedliche pädagogische und strukturelle Antworten, die sich in verschiedenen Ansätzen und Programmen der Begabungs- und Begabtenförderung widerspiegeln.

Bildungsinstitutionen stehen im Hinblick auf die konstatierte Vielfalt innerhalb einer Gruppe von Lernenden vor großen Herausforderungen. Die Forderung nach konsequenter Ausrichtung von Lehr- und Lernsettings am Lernenden und seinem Entwicklungs- und Leistungsniveau (Stichwort: Individualisierung) trifft sich mit dem Anspruch der Begabungsförderung, Heranwachsenden die bestmöglichen Bedingungen zu ermöglichen, ihre Potenziale zu entwickeln und das Erbringen von exzellenten Leistungen zu unterstützen. Wir müssen es als pädagogische Tatsache anerkennen, dass sich Kinder von Geburt an verschieden entwickeln, in ihren sozialen Kontexten



unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungsansprüche ausbilden, auf Zuwendung, konsequente Förderung sowie auf intellektuelle Anregung angewiesen sind und die „Diversität“ der Heranwachsenden dabei größer und nicht kleiner wird – und darauf hat die Pädagogik Antworten zu geben. Begabungsförderung ist damit in ihrer Grundintention eine genuin pädagogische. Damit muss Begabungsförderung auch einen Diversitätsansatz verfolgen, der die Lernenden in ihrem unterschiedlichen, oft herausragenden Leistungsvermögen, in ihrem häufig akzelerierten Lerntempo, in ihren besonderen Motivationslagen und ihrer Außergewöhnlichkeit anerkennt und gezielt unterstützt und auf diese Weise zur kulturellen und wissenschaftlichen Exzellenz eines Landes und zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beiträgt.

BEGABUNGS- UND EXPERTISEFORSCHUNG: DAS KONSTRUKT „BEGABUNG/BEGABTE“ WISSENSCHAFTLICH SCHÄRFEN UND EMPIRISCH FUNDIEREN

Wer am zuletzt stattgefundenen, exzellent organisierten und fachlich äußerst interessanten ÖZBF-Kongress 2010 teilgenommen hat, konnte sich davon überzeugen, dass die Forschung im Bereich der Begabungen und Begabten mit einigen Mythen aufgeräumt hat, die

lange Zeit unreflektiert im Alltagsdenken zu finden waren. Einer dieser Mythen nährt die Vorstellung, frühkindliche Hochbegabung führe zu späterer Leistungsexzellenz. Die Implikation davon ist, dass nach wie vor auf die Ergebnisse von psychometrischen Testungen sehr viel Wert gelegt wird und die erste Empfehlung bei Hinweisen auf Hochbegabung die der Testung durch Psychologinnen und Psychologen ist. Es ist inzwischen empirisch gut belegt, dass ein hoher IQ alleine eben kein verlässlicher Prädiktor für spätere Exzellenz ist. Motivation, Selbstwirksamkeit und gezielt gesteuerter Expertiseaufbau durch eine kompetente Umwelt sind wesentliche Faktoren, die spätere Hochleistung determinieren. In der Kindheit als hochbegabt identifiziert zu werden, ist also kein Garant dafür, ein hochleistender Erwachsener zu werden. Hier müssten m. E. nach Überlegungen angestellt werden, welche Konsequenz diese Erkenntnis für unsere doch so „testfreundliche Kultur“ hat. Wenn das Primat der Umwelt bei außergewöhnlichen Leistungen zutrifft, dann müsste man vielmehr die Lehr- und Lernsettings konsequent in den Blick nehmen und darauf achten, dass Heranwachsende ein ausgezeichnetes Umfeld vorfinden, in dem sich exzellente Leistungen zeigen können und diese auch nachhaltig gefördert werden. Hier spielt die Professionalität der Lehrer/innen eine zentrale Rolle, die über eine forschungsbasierte Fortbildung und eine lernerzentriertere Ausbildung verbessert werden muss. Stärker in den Fokus sollten auch die unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen genommen werden, da diese spätere Hochleistungen nicht unwesentlich determinieren; dass vorwiegend Heranwachsende aus bildungsbewussten Familien als spätere Hochleister/innen reüssieren können, sollte nachdenklich stimmen; dass auch der Gendergap als nicht überwunden gilt, ebenso. Die immer noch verhältnismäßig geringe Anzahl an Nobelpreisträgerinnen, Dirigentinnen, Universitätsprofessorinnen oder Topmanagerinnen im Vergleich zum beachtlichen Anstieg der Bildungsabschlüsse bei Frauen sagt einiges über systemimmanente genderbezogene Faktoren aus, die Leistungsexzellenz und damit Erfolg fördern oder eben – je nach Geschlecht – behindern.

Benachteiligungen entstehen häufig dadurch, dass Lehrende aufgrund der geschlechtsrollentypischen, sprachlichen oder ethnischen Sozialisation der Heranwachsenden Begabungen bzw. mögliche exzellente Leistungen nicht rechtzeitig oder eben gar nicht erkennen. Das hängt auch damit zusammen, dass z. B. Schüler/innen mit schwä-

cherem soziokulturellen oder anderem erstsprachlichen Hintergrund nicht immer dem klassischen Bild der/des Begabten entsprechen. Hier entsteht immer wieder ein Chancengerechtigkeitsproblem, das wir im Kontext der Begabungsförderung stärker in den Blick nehmen müssen.

Im Sinne der Sensibilisierung aller an Begabung interessierten Personen erscheint es meines Erachtens zunehmend notwendig, vorhandene Mythen sowohl in der fachlichen Community als auch in der Öffentlichkeit zu reflektieren, weiters die pädagogische Arbeit im Bereich Begabungsförderung empirisch zu fundieren, Lehrende mit dem entsprechenden Grundlagenwissen auszustatten und zur Verfügung stehende Ressourcen gut überlegt einzusetzen.

An der Frage der Umsetzung einer begabungsfördernden Pädagogik für alle haben sich nicht nur Praktiker/innen abzuarbeiten, sondern hier sehe ich sowohl die Bildungswissenschaft als auch die Bildungsplanung und -steuerung gefordert. Dazu müssen Überlegungen angestellt werden, wie die Zukunft des Lehrens und Lernens aussehen soll, welche Bildungsziele wir langfristig verfolgen, inwieweit wir (Hoch-)Leistung wertschätzen und wie viel uns die Potenziale der Heranwachsenden gesamtgesellschaftlich wert sind. Die Förderung von Hochbegabten und Hochleisterinnen und -leistern ist dabei ein wichtiger Aspekt; noch zentraler wird jedoch die nachhaltige, forschungsgestützte und pädagogisch durchdachte, möglichst breit angelegte Bildung im Sinne der Potenzialförderung aller Heranwachsenden sein, die erfahrungsgemäß die Basis für weitere herausragende Leistungen in allen gesellschaftlichen Domänen darstellt.

LITERATUR

- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

MAG. ANDREA FRAUNDORFER
Referat I/5d für Begabungs- und Begabtenförderung, BMUKK
andrea.fraundorfer@bmukk.gv.at

Mag. Andrea Fraundorfer ist im BMUKK im Referat I/5d für Begabungs- und Begabtenförderung sowie für den EU-Benchmark zur Reduktion des frühzeitigen Bildungsabbruches zuständig. Bis Mitte 2010 lag ihr Arbeitsschwerpunkt in der Strategieentwicklung im Bereich Migration und Bildung, bei der sich der Fokus auf die Verbesserung der Bildungssituation von Schüler/innen mit Zuwanderungshintergrund richtete. Andrea Fraundorfer ist u. a. Herausgeberin der Publikationen „Ideen machen Schule. Neun innovative Schulen im Porträt“ (LIT-Verlag, 2006) und „Schulen, die es anders machen. Lernwelten für die Zukunft gestalten“ (Löcker Verlag, 2008) sowie Autorin von Beiträgen zu Diversität und Bildung.

TYPISCH MÄDCHEN – TYPISCH BUB, ABER: WER IST WIE?

1. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 6–10 JAHRE



Im vorliegenden Bericht geht es um ein Unterrichtsvorhaben zum Projekt „Glück macht Schule“ aus dem Bereich „Freude am Leben – Seelisches Wohlbefinden“. Es bezieht sich auf das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.

Am Projekt „TYPISCH Mädchen – TYPISCH Bub, aber: WER IST WIE?“ nahmen die Mehrstufenklasse und die 3.b Klasse der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark sowie acht Studierende der PH Steiermark (2. bzw. 4. Ausbildungssemester für das Lehramt an Volksschulen) teil. In weiterer Folge wurden auch Eltern als Expertinnen und Experten in die Planung einbezogen.

Ziel des Projektes war die Bewusstmachung von geschlechtsspezifischen Merkmalen (z. B. Denken und Verhalten, Freizeit- und Spielverhalten).

Ausgegangen wurde von den Unterschiedlichkeiten der beiden Geschlechter. Die Schüler/innen entdeckten in geschlechtstrennten Gruppen das eigene ICH und die Gefühlswelt des jeweiligen Geschlechts. In diesen Prozess wurden die Studierenden des 2. bzw. 4. Ausbildungssemesters eingebunden, wobei darauf geachtet wurde, dass die Buben durch einen männlichen Kollegen bzw. die Mädchen durch eine weibliche Kollegin begleitet wurden. Durch Geschichten, Kommunikationsübungen, Methoden zur Ideenfindung (z. B. Brainstorming), kreative Schreibwerkstätten und spielerische Handlungen wurden geschlechtsspezifische Merkmale festgehalten. Gegenseitig präsentierten sich die beiden Gruppen die Ergebnisse. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden dabei festgehalten.

Im Anschluss daran wurde mit Rollenverteilungen und -erwartungen gearbeitet. Die Schüler/innen erarbeiteten zu Beginn typische Merkmale am Beispiel „Spielwaren“. Anschließend wurden tradierte Mei-

nungen und Vorurteile beleuchtet. Rollenzuschreibungen im Bereich der Gefühlswelt sowie aus dem Bereich der Berufswelt wurden untersucht und diskutiert. Die spielerischen Handlungen erfolgten teilweise getrennt, größtenteils wurden die Inhalte jedoch gemeinsam er- bzw. bearbeitet. Die Lehrpersonen achteten bei Kreisgesprächen darauf, dass das Reißverschlussystem eingehalten wurde, um eine faire Sprechzeitverteilung zwischen Buben und Mädchen gewährleisten zu können.

Das Projekt schloss mit einer Olympiade der Gemeinsamkeiten ab. Im Planetenspiel erkannten die Schüler/innen, dass „Mann und Frau“ zwar laut Cris Evatt („Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus“) von unterschiedlichen „Planeten stammen“, jedoch miteinander sehr viel erreichen können. Die Kinder erkannten, dass individuelle Ressourcen, die nicht an ein Geschlecht gebunden sind, genutzt bzw. gezielt eingesetzt werden können.

In abschließenden Reflexionsrunden konnte eine Sensibilisierung in Bezug auf den Gender-Gedanken bei Studierenden und Eltern festgestellt werden. Außerdem wurde die Rolle des männlichen Studierenden für das Lehramt an Volksschulen durch dieses Projekt bewusst gemacht und positiv besetzt.

Für die Schüler/innen konnte durch dieses Projekt erreicht werden, dass sie im Umgang mit der Geschlechterrolle (Bub – Mädchen, Mann – Frau, Vater – Mutter) offener geworden sind. Rollenstereotypen werden genauer unter die Lupe genommen und klischeehafte Aussagen kritischer betrachtet.

NICOLE KOCH-REISSER, M.A.
PH Steiermark
nici120@gmx.at

PROJEKT „FRIEDEN STIFTEN“

2. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 6–10 JAHRE



ANWENDUNG EINES MEDIATIONS- UND GEWALT-PRÄVENTIONSPROGRAMMES NACH NAOMI DREW – ODER: „KINDER LERNEN ZUSAMMEN STREITEN UND GEMEINSAM ARBEITEN“

Gewalt im schulischen Alltag entsteht häufig aus Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern. Sie sind oft nicht in der Lage, ihre Gefühle angemessen auszudrücken und reagieren aggressiv. Um den Kindern Bewältigungsalternativen aufzuzeigen und sie für den Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen ihrer Mitmenschen zu sensibilisieren, entschied ich mich im Schuljahr 2009/10, das Projekt „Frieden stiften“ durchzuführen. Meine Schüler/innen der vierten Klasse sollten zuerst grundlegende Kenntnisse in der gewaltfreien Kommunikation erwerben und anschließend wollte ich einige Buben und Mädchen zu Peermediatorinnen und Peermediatoren (Friedensstifter/innen) ausbilden.

Unsere Arbeit begann mit der Erstellung der Klassenregeln. Dazu mussten sich die Kinder überlegen, welche Verhaltensweisen einer Gemeinschaft nützen oder schaden können. Bei der Definition von Frieden erkannten wir, dass jeder einzelne von uns für unsere Mitmenschen und unsere Umwelt Verantwortung trägt. Durch gegenseitige Bestätigung, Anwendung von Ich-Botschaften und aktives Zuhören konnten wir eine Atmosphäre der Akzeptanz schaffen, die es uns erleichterte, im Konfliktfall eine Win-Win-Lösung zu finden. Die Techniken der gewaltfreien Kommunikation, verbunden mit einfachen Entspannungsübungen (Atemübungen, Stilleübungen, Progressive Muskelrelaxation, Qi Gong etc.), gehörten zu unserem täglichen Übungsprogramm, denn Stress tritt nicht nur bei Erwachsenen auf, auch

Schulkinder können darunter leiden. Wenn eine Überforderung auf emotionaler oder kognitiver Ebene gegeben ist, macht sich dies im Verhalten des Kindes negativ bemerkbar. Deshalb wollte ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Stressprophylaxe betreiben und ihnen geeignete Stressbewältigungsstrategien anbieten.

Die nominierten Friedensstifter/innen absolvierten ein Training, das sie mit der Anwendung der Win-Win-Methode in der Gruppenmediation vertraut machte. Regelmäßige Reflexionen und Erfahrungsaustausch sicherten die Nachhaltigkeit unserer Arbeit. Dabei erfuhr ich, wo meine Friedensstifter/innen Unterstützung und Ermutigung brauchten. Die Kinder konnten durch diese langfristige, prozessorientierte Arbeit selbst erleben, dass gute Beziehungen zur Zufriedenheit aller Beteiligten beitragen. Derartige Erfahrungen haben zudem positive Auswirkungen auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Die Evaluation unseres Projektes erfolgte über Fragebögen. Diese neue Einrichtung an unserer Schule wurde von Kindern, Eltern und Pädagoginnen durchwegs als Bereicherung empfunden. Um Kontinuität zu sichern, ist eine Verankerung im Leitbild unserer Schule vorgesehen.

Unsere Friedensstifter/innen freuten sich besonders über die offizielle Anerkennung ihrer Arbeit, die sie in Form des Fairness Awards aus der Hand der Bundesministerin Dr. Claudia Schmied in Wien in Empfang nehmen durften.

Rückblickend kann ich sagen, dass allen Beteiligten die Beschäftigung mit diesem Thema sehr gut getan hat. Die Kinder konnten selbst erfahren, wie bestimmte Verhaltensweisen oder Aussagen auf sie wirkten und darüber berichten. Sie wendeten die erlernten Techniken auch zuhause an und erzählten in der Klasse von ihren Erfahrungen. Manche Eltern berichteten, dass ihre Kinder eine besondere Sensibilität entwickelt hatten. Sie forderten auch zuhause Ich-Botschaften ein und kritisierten Du-Botschaften.

Während einer unserer Trainingseinheiten war der Amtsleiter unserer Schulgemeinde im Haus. Er wurde zufällig Zeuge eines Rollenspiels zur Gruppenmediation. Anerkennend meinte er, dass diese Art der Konfliktbehandlung auch in den Gemeinderatssitzungen von Nutzen sein könnte.

Die Ausbildung der neuen Mediatorinnen und Mediatoren ist bereits angelaufen, schon bald werden sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im Konfliktfall hilfreich zur Seite stehen können.

LITERATUR

- Drew, N. (2000). Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten. Ein Mediations- und Gewaltpräventionsprogramm. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
- Ellneby, Y. (2001). Kinder unter Stress. Was wir dagegen tun können. Beust Verlag, München.

- Glasl, F. (2008). Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, Praktische Methoden. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
- Herzog, R. (2009). Gewalt ist keine Lösung. Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen. Veritas Verlag, Linz.
- Kessler, D. (2009). Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. ÖZEPS (Hrsg.).
- Miller, R. (1992). Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Beltz, Weinheim.
- Rosenberg, M. B. (2005). Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Junfermann Verlag, Paderborn.
- Rosenberg, M. B. (2004). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Junfermann Verlag, Paderborn.
- Zeisler, M. & Jaufenthaler, G. Tiefe Ruhe für Kinder. Austoben, Abreagieren, Verausgaben, Entspannung durch Rhythmus, Entspannung durch Hören. Sotto Voce Edition, Vienna.

DIPL. PÄD. VERONIKA WINKELBAUER
Volksschule Wildon (Steiermark)
veronika.winkelbauer@gmx.at

„SPRACHEN VERBINDEN“ – BEGABUNGSFÖRDERUNG UND INTEGRATION

3. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 6–10 JAHRE

Die verstärkte Globalisierung der letzten Jahrzehnte brachte eine Veränderung der Bevölkerungsstrukturen sämtlicher europäischer Länder mit sich. So hat sich auch in Österreich in den letzten Jahren eine immer heterogenere Gesellschaft, was die Herkunft betrifft, gebildet. Diesem Faktum hat die Sprachenvolksschule Wiener Neustadt Rechnung getragen.

Die Sprachenvolksschule Wiener Neustadt besuchen ungefähr 180 Schüler/innen, deren Wurzeln in über 20 verschiedenen Nationen liegen. Anteilsmäßig lernen hier etwa 80 Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache. Diese Rahmenbedingungen implizieren die Fragen: „Wie kann Unterricht gestaltet werden, um alle Schüler/innen effizient und bestmöglich zu fördern und zu fordern. Ist Begabungs- und Begabtenförderung in diesem Kontext möglich?“

Ein Versuch, diese Fragen zu beantworten, war das Projekt „Sprachen verbinden“, das beim BMUKK – Fairness Award – eingereicht, den 3. Platz erreichte.

Unsere Überlegung: Je größer die Sprachkompetenz ist, desto größer ist die Möglichkeit, sich in einer komplexeren Umwelt zurechtzufinden und erfolgreich zu sein und desto größer ist auch die Förderung von persönlichen Begabungen und Stärken und von Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.

Das Sprachenangebot umfasst Deutsch, Englisch, Französisch, Ungarisch, Italienisch und Türkisch. Die englische Sprache, die zu einem Drittel auch Unterrichtssprache ist, fungiert als Brücke zwischen den Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Muttersprachen – im Fremdsprachenunterricht haben alle Kinder dieselben Ausgangsbedingungen.

In der Arbeit am Projekt „Sprachen verbinden“ konnte festgestellt werden, dass die Vielfalt als Ressource gesehen werden muss – es ent-

stehen Prozesse und Entwicklungen, die in homogenen Gruppen nicht vorhanden scheinen.

Durch die Neugierde an Neuem und Anderem und dessen Wertschätzung entwickelt sich eine Dynamik, die immer größere Lernmotivation und -erfolge nach sich zieht. Der Unterricht wird offen und differenziert gestaltet und bietet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Anlässe, ihre kommunikative Kompetenz zu erweitern, sich mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen und eigene Stärken und Begabungen zu erkennen. Verschiedene Annäherungen an das Thema unterstreichen die Vielfalt in der Schule: Es wird sowohl Kunst als Sprache, das geschriebene Wort und das gesprochene Wort als Ausdrucksmittel verwendet sowie vielfältige Methoden wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, selbsttätiges Arbeiten, Rollenspiele etc. angewandt.

Conclusio: Sprache unterstützt Menschen, die eigene Person kennen zu lernen, Selbstwert zu entwickeln, darüber hinaus mit dem Gegenüber in Kontakt zu treten, Konflikte zu erkennen und auch konstruktiv zu lösen. Verständnis kommt von Verständigung. Sprachkompetenz führt in einer heterogenen Gesellschaft und einer entsprechend wohlwollenden Atmosphäre zu Entwicklung und Förderung von Begabungen.

Aufgrund des sicht- und spürbaren Erfolges im Schuljahr 2009/10 führen wir diesen Weg in diesem Schuljahr weiter mit dem Projekt „Kulturen und Religionen verbinden“.

Die gesamte Projektbeschreibung finden Sie unter:

www.fairnessaward.at/einreichungen_2010/2-597 

VD HERMINE RÖMER

Volksschule Josefstadt, Sprachenvolksschule Wiener Neustadt

vsjosefstadt@wiener-neustadt.at

www.vs-josefstadt.schulweb.at

ERZIEHUNGSBERATUNG FÜR FAMILIEN MIT BESONDERS BEGABTEN KINDERN

EIN GANZHEITLICHER ANSATZ



Foto: Christina Klaffinger

Das Thema Hochbegabung ist dank der Aktivitäten und Publikationen verschiedener Initiativen und Organisationen in der Öffentlichkeit und Politik angekommen. Der immer wieder eingeforderte Anspruch auf eine adäquate Förderung für hochbegabte Kinder hat in den Bundesländern Anstöße zu Veränderungen gegeben. Neben der Gründung hochbegabungsspezifischer Beratungsstellen, wie z. B. 1996 in Hamburg (Beratungsstelle besondere Begabungen – LIQ) und 2000 im Saarland (IQ-XXL), wurde teilweise auch ein Rechtsanspruch auf besondere Förderung in den Schulgesetzen festgeschrieben, wie 2004 in Berlin (§ 4 Abs. 3, Satz 1 SchulG). Darüber hinausgehend wird in Berlin an dem Auf- und Ausbau eines flächendeckenden Förderangebots gearbeitet, das in einem pädagogischen Netzwerk mit besonders ausgebildeten Lehrerinnen/Lehrern und Schulpsychologinnen und -psychologen eingebettet ist.¹

Der bundesweite Rundumblick zeigt eine heterogene Landschaft von Beratungsangeboten. Die Anbieter reichen von ehrenamtlich getragenen Elterninitiativen und Hochbegabten-Vereinen über universi-

¹ Dank der Förderung durch die Karg-Stiftung wird dieses Ziel in anderen Bundesländern ebenfalls verfolgt.

täre und staatliche Institutionen und Hochbegabten-Schulen bis hin zu privaten Beratungsstellen und niedergelassenen Psychologinnen/Psychologen und Psychiaterinnen/Psychiatern. Es stellt sich die Frage, weshalb sich Erziehungsberatungsstellen dieser Reihe noch zugesellen sollten und wie ihr spezifisches Angebot in diesem Bereich aussehen könnte. Im Fokus stehen bisher der Bildungs- und Förderungsaspekt, das Erkennen von hochbegabten Kindern sowie die Suche nach Möglichkeiten der Unterstützung, um das Begabungspotenzial der hochbegabten Kinder und Jugendlichen entfalten zu können.

Weniger beachtet wurden bislang spezifische Aspekte der Erziehung und der innerfamiliären Entwicklung, wenn in Familien ein hochbegabtes Kind aufwächst. Familien, die in dieser Hinsicht Fragen bzw. Probleme haben, wenden sich meistens an die auf Hochbegabung spezialisierten Beratungsstellen. So existiert zwar ein vielfältiges Beratungs- und Unterstützungsangebot von Spezialberatungsstellen, jedoch sind diese geographisch sehr ungleichmäßig verteilt, so dass eine flächendeckende Versorgung nicht gegeben ist. Die Inanspruchnahme einer Beratung kann deshalb für die Familien mit einem hohen Aufwand verbunden sein. Die Erziehungs- und Familienberatungsstellen – kommunal oder in freier Trägerschaft, deren rechtliche Grundlage auf Paragraf 28 SGB VIII fußt – sind aufgrund des in Paragraf 27 SGB VIII kodifizierten Anspruchs auf Hilfen zur Erziehung flächendeckend über das Bundesgebiet verteilt. Sie zeichnen sich durch niederschwellige, individuelle und präventive Angebote, durch die Arbeit in multiprofessionellen Teams und die Vernetzung mit anderen Institutionen (vgl. QS 22 – Gerth, Menne & Roth 1999) aus.² Für den Aufbau eines landes- oder gar bundesweiten Beratungsnetzwerkes „Hochbegabung“ mittels Erziehungsberatungsstellen könnten so die bestehenden Ressourcen genutzt und entsprechend ausgebaut werden. Der erste Schritt in die Umsetzung dieser Idee ist im Rahmen eines von André Jacob entwickelten und durch die Karg-Stiftung geförderten Projekts in Berlin, dem „Berliner Arbeitskreis Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern“ initiiert worden.

Der „Berliner Arbeitskreis Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern“ wurde Anfang 2008 mit dem Ziel gegründet, ein landesweit qualitativ hochwertiges und stabiles Beratungsangebot zu etablieren, indem mindestens ein/e Mitarbeiter/in der kommunalen oder freien Erziehungsberatungsstellen pro Stadtbezirk gewonnen wird, um diese/n fachlich zu qualifizieren sowie dazu anzuregen, sich mit den bezirklichen und überbezirklichen Angeboten und Institutionen zu vernetzen. Die Qualifizierung der Mitglieder des Arbeitskreises erfolgt durch Fortbildungen im Rahmen eines abgestimmten spezifischen Curriculums zu hochbegabungsspezifischen Themen und

² Wichtige Impulse, Hochbegabung in die Erziehungsberatungsstelle einzuführen, gingen in den 90er Jahren von Johann Brumm, Mitarbeiter des Evangelischen Beratungszentrums, in Würzburg aus. Dort existiert inzwischen ein fachlich differenziertes und stabil kooperierendes Netzwerk zur Erkennung, Förderung und Beratung von Familien mit hochbegabten Kindern.

wird durch die Karg-Stiftung sowie durch das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg unterstützt.

Des Weiteren werden in dem Arbeitskreis Qualitäts- und Verfahrensstandards zur Befunderhebung diskutiert, entwickelt und etabliert. Aus diesem Grund erhielten die beteiligten Beratungsstellen die intelligenzdiagnostischen Verfahren HAWIK-IV bzw. den HAWIVA-III aus den Fördermitteln der Karg-Stiftung.

Die Spezifik des Themas erfordert eine enge Verzahnung unterschiedlicher Angebote zur Erkennung, Förderung und Beratung. Insofern liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der Vernetzung mit den Schwerpunktschulen, mit den schulpsychologischen Diensten und mit den Trägern außerschulischer Förderangebote.

Schließlich ist es ein weiteres Ziel des Arbeitskreises, die beratende Tätigkeit zu reflektieren und dadurch selbst zu qualifizieren. Hierzu wurden im Arbeitskreis interne Fallbesprechungen initiiert.

Zum Verständnis des Konstruktes „Hochbegabung“ existieren verschiedene Bedingungsmodelle. Als fruchtbar erweisen sich etwa multifaktorielle Modelle, die Hochbegabung als Potenzial begreifen, das zu seiner Entfaltung eines gelingenden Zusammenspiels aus verschiedenen Faktoren bedarf. So fasst das Münchner Begabungsmodell (vgl. zusammenfassend: Heller, Reimann & Rindermann 2002) Begabungsfaktoren, nicht-kognitive Persönlichkeitsfaktoren und Umweltmerkmale zusammen. Abhängig davon kann sich die Begabung in besonderen Leistungen zeigen, aber auch „verstecken“ und unentwickelt bleiben. Für die Beratungspraxis sollten solche multifaktoriellen Begabungsmodelle den Bezugsrahmen für die Entwicklung und den Einsatz von Interventionen bilden (Elbing 2000). Von diesem Theorie-Praxis-Rahmen ausgehend können Probleme in Bezug auf die verschiedenen Faktoren hin betrachtet und analysiert, sowie entsprechende Interventionen in den verschiedenen Bereichen entwickelt werden.

Generell gilt allerdings, dass die Beratung von Familien mit hochbegabten Kindern erstens nicht mit spezifischen Methoden verbunden ist und dass zweitens die Berater/innen auf bewährte Beratungsstandards zurückgreifen können. Die Funktion der Beraterin/des Beraters im Beratungsprozess weicht drittens ebenfalls nicht von der in anderen Beratungssituationen ab. Hier wie dort stehen das Verstehen der individuellen psychischen und kontextuellen Situation, deren Beschreibung und die Entwicklung und Begleitung notwendiger Veränderungsprozesse mit den Familien im Vordergrund. Allerdings ist für dieses Verstehen die Kenntnis über mögliche Dynamiken im Rahmen von Hochbegabung unumgänglich, vergleichbar dem Beratungsprozess im interkulturellen Kontext oder bei anderen spezifischen Perspektiven, deren Verständnis ohne entsprechendes Hintergrundwissen kaum möglich ist, was wiederum die Spezifizierung des Methodeninventars auf je besondere Art nach sich zieht. Eine Darstellung hochbegabungstypischer Aspekte in verschiedenen Beratungsphasen, verbunden mit Hinweisen auf hierzu erforderliche Interventionskompetenz, legte Jacob (2008) in Anlehnung an Elbing (2000) vor.



Foto: Christina Klaffinger

Entgegen häufig geäußerter Annahmen sei nochmals betont, dass keine hochbegabungsspezifischen Probleme oder gar Pathologien (Rohrman & Rohrman 2005, S. 89 ff) existieren. Hochbegabung ist somit nicht als ein Risikofaktor für die psycho-soziale Entwicklung zu betrachten. Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind in erster Linie Kinder und Jugendliche, die wie alle Kinder ihrer Altersgruppe nicht mehr und nicht weniger mit Problemen zu kämpfen haben. Nicht die Hochbegabung an sich scheint das Problem zu sein, sondern der Umgang mit dieser. Werden Kinder in ihrer Besonderheit nicht oder nicht uneingeschränkt anerkannt und haben sie keinen Raum, sich zu entfalten, fühlen sie sich nicht akzeptiert oder entwickeln ihr Selbstkonzept derart, sich permanent anpassen zu müssen. Umgekehrt kann ein Kind auch meinen, dass es aufgrund seiner festgestellten Begabung ständig Hochleistung zeigen müsse. Daher ist eine Reflexion des Umgangs mit der Hochbegabung für die Eltern hilfreich: einerseits um ihr Kind gut unterstützen zu können und andererseits, um sich den Druck zu nehmen, anders mit ihrem hochbegabten Kind umgehen zu müssen.

In Anlehnung an Elbing & Heller (1996) sowie Holling & Wittmann (2001) lassen sich thematisch folgende Schwerpunkte für Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern identifizieren:

- Indikationsfrage und Diagnostik
- Belastungsthema der Eltern und der Umwelt
- Verstehen der kindlichen Psyche
- Erziehungsfragen
- Beziehungsthema innerhalb der Familie und den Umwelten
- Probleme im innerpsychischen Bereich
- Früherkennung, Förderungsmöglichkeiten und Schullaufbahnberatung

Eine Erhebung der Karg-Stiftung³ konstatiert, dass die Häufigkeit der verschiedenen Beratungsanlässe je nach in Anspruch genommener Institution variiert. Daher wäre es verfrüht, von einer allgemein verbindlichen Systematik der Anlässe und Hintergründe zur Inanspruchnahme von Erziehungsberatung durch Familien mit hochbegabten Kindern auszugehen. Abgesehen von Fragen nach Diagnostik und der Schullaufbahnberatung kann – wie der Überblick zeigt – nicht von hochbegabungsspezifischen Beratungsanlässen gesprochen werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Beratungsanlässe mit Fallbeispielen

³ vorgelegt von Annette von Czarnowski während des 1. Karg-Beratungsnetzwerktreffens vom 09.12. bis 10.12.2009 in Elfershausen.

len verknüpft dargestellt werden, um aufzuzeigen, wie Hochbegabung in die individuelle Fallberatung hineinspielt. Allerdings zeigt die Praxis immer wieder, dass es zu den einzelnen Anlässen oft keinen diagnostisch und methodisch „reinen“ Beratungsfall gibt und dass dort immer wieder auch andere Themen eine Rolle spielen.

INDIKATIONSFRAGE

Lena, 2;7 Jahre, fällt den Erzieherinnen durch ihre sehr guten sprachlichen Fähigkeiten auf. Sie spricht grammatikalisch korrekt und formuliert komplexe Sätze. Sie „verfolgt“ ihre Erzieherin durch den Tag, indem sie eine Frage nach der anderen stellt. Als Spielpartner wählt sie sich meist ältere Kinder. Die Erzieherin macht die Eltern auf die besondere Entwicklung ihres Kindes aufmerksam und empfiehlt eine Vorstellung in der Erziehungsberatungsstelle.

Vor dem Erfüllen des Wunsches nach einer testdiagnostischen Untersuchung steht die Klärung der Frage, wozu das Testergebnis nötig ist: Was würde das Testergebnis an der aktuellen Situation ändern und was wäre dadurch für das Kind gewonnen? Die Gefahren einer nicht reflektierten und in ihrer Auswirkung unbesprochenen Testung liegen in der Etikettierung des Kindes, in der Ausbildung unangemessener Erwartungen und in der Versuchung, das kindliche Verhalten einseitig durch die Hochbegabung zu betrachten. Besonnenheit hinsichtlich einer Testung in einem frühen Alter ist auch deshalb anzuraten, weil die prognostische Validität der üblichen Testverfahren mit dem Alter zunimmt. Anstelle von Hochbegabung wird im frühen Kindesalter von einer beschleunigten Entwicklung oder von Entwicklungsvorsprüngen gesprochen. Das früheste empfohlene Testalter, in dem auch die Frage nach einer vorzeitigen Einschulung im Raum steht, wird mit fünf Jahren beziffert, wobei auch das vollendete fünfte Lebensjahr genannt wird.

Zur diagnostischen Klärung der Fragen der Eltern und Erzieherin in unserem Fallbeispiel sind neben einer Hospitation in der Kindertageseinrichtung Gespräche mit dem pädagogischen Personal und mit den Eltern über den Umgang mit der Neugierde und dem Wissensdrang des Kindes erforderlich. Die Ermittlung des Intelligenzquotienten scheint weniger bedeutsam zu sein als die ganzheitliche Betrachtung des Kindes in seiner Entwicklung und die Anregungsqualitäten seines Umfeldes (Ziegler 2004). Im Vordergrund der Beratung kann auch die Entängstigung und Entlastung der Eltern und Erzieher/innen stehen, die sich sorgen, dem Kind nicht zu genügen und auch bezüglich der Angebote, die dem Kind gemacht werden, unsicher sind („Und was machen wir, wenn es schon alles kann?“). In der Beratung ist es daher wichtig zu erarbeiten, dass das entwicklungsbeschleunigte Kind eine Bereicherung für die Gruppe sein kann und keine zusätzliche Belastung für das Personal darstellt. Denn von der Eigenwilligkeit, Kreativität und Beharrlichkeit der Kinder auf der Suche nach Anregung und Auseinandersetzung mit Themen können alle Kinder profitieren. Wie die pädagogische Arbeit mit hochbegabten Kindern



Foto: Christina Klaffinger

aussehen kann, zeigt eindrucksvoll der Film „Das Kind ist begabt“ (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2007) von Donata Elschenbroich und Otto Schweizer.

FAMILIÄRE ANSTRENGUNG UND BELASTUNG

Alice, 5 Jahre, fordert beständig Aufmerksamkeit von ihren Eltern. Sie ist sehr wissbegierig und reagiert wütend, wenn ihre Eltern nicht bereit sind, sich mit ihrem Thema auseinanderzusetzen bzw. Hilfestellungen zu geben. Sie kann sich sehr schwer selbst beschäftigen und lässt den Eltern keine Ruhe, bis sich diese ihr zuwenden. Den Eltern fällt es schwer, Regeln aufzustellen und diese durchzusetzen.

Nicht nur die „Gier auf Neues“, sondern im Besonderen das ständige Hinterfragen und Diskutieren von Regeln, das Aufspüren von Lücken und Widersprüchen in der elterlichen Argumentation wird von den Eltern als sehr anstrengend empfunden. Durch andere Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten, die Familie, Partnerschaft und Beruf mit sich bringen, sind die meisten Eltern mehr als ausgelastet und weitere Konflikte, gerade auf der Paarebene führen rasch zu einem Gefühl der Überlastung. Eine nicht zu bewältigende dauerhafte Überlastung bildet häufig den Hintergrund für familiäre Konflikte, die nicht selten in Trennungen und Scheidungen münden. In der Beratungssituation wird daher mit den Familien nach Möglichkeiten der Entlastung gesucht, indem die familiären Ressourcen betrachtet und aktiviert werden. Dies kann in der Suche nach einer Auszeit für die Eltern bestehen, um sich wieder mehr als Paar zu erleben und aufzutanken oder auch in der Wegweisung zu Angeboten für das hochbegabte Kind, wie sie von verschiedenen Vereinen organisiert werden.

Im Zusammenhang mit der Hochbegabung fühlen sich Eltern oft vermehrt unter Druck, ihr Kind besonders gut zu fördern und dem Wissensdurst ihrer Kinder gerecht zu werden. Sie sind bereit, viel Zeit und Mühe zu investieren, auch in der Hoffnung, dass es dann einen Moment gut sei und das Kind ihnen die wohlverdiente Ruhe gäbe. Doch dies funktioniert meist nicht. Die Eltern können und sollten das Kind darin unterstützen, zunehmend eigenaktiv zu handeln, anstatt – einem Konsumenten vergleichbar – durch das elterliche Angebot zu flanieren. Des Weiteren könnten abgegrenzte Diskussions- und Fragezeiten eingeführt werden, anstatt überall und jederzeit den Druck zu haben, zur Verfügung stehen zu müssen. Dieser Aspekt ist auch dann besonders wichtig, wenn es Geschwister gibt, die darunter leiden könnten, wenn die gesamte elterliche Energie und Aufmerksamkeit vom hochbegabten Geschwisterkind absorbiert wird. Die Eltern erleben dann, niemandem gerecht zu werden, was wiederum zu Überlastungsempfinden führt – mit der Folge, auf sich und das Kind verstärkt ärgerlich zu werden.

VERSTEHEN DER KINDLICHEN PSYCHE

Patrick, 4 Jahre, lebt in der Welt der Zahlen. Sie zieht ihn magisch an und er kann stundenlang im Rechnen und Zählen versinken. Anderen



Foto: Christina Klaffinger

Sachgebieten und Aktivitäten wendet er sich nur ungern und widerstrebend zu.

Die Themen, für die sich manche hochbegabte Kinder interessieren, sowie auch die Intensität, in der sich diese Kinder in ihre Themen vertiefen, sind für ihre Umwelt nicht immer leicht nachvollziehbar. Die Eltern sind nicht selten verunsichert, wenn ihre Kinder wenig Interesse an sozialen Kontakten zeigen. Die Stärke dieser Kinder ist ihre intrinsische Motivation, die sie antreibt und häufig thematisch versinken lässt. Gewährt man ihnen den Raum, sich darin zu entfalten, tauchen sie höchst beglückt und befriedigt wieder auf.

Im Vordergrund der Beratung steht die Auseinandersetzung mit dem thematisch oder motivational schwer nachvollziehbaren im kindlichen Verhalten. Kinder leben in einer anderen Zeit als die Erwachsenen. Levine nennt dies „Ereigniszeit“ (Levine 1999). Dem Kind ist bekannt, dass die Tätigkeit einen Anfang und ein Ende hat, doch die Zeit dazwischen ist für das Kind nicht in Maßeinheiten erfassbar. Durch das von der Beraterin/vom Berater initiierte Erinnern eigener ähnlicher Episoden aus ihrer Kindheit können Eltern einen verständnisvolleren Zugang zu diesem besonderen Erleben ihrer Kinder bekommen.



Foto: Christina Klaffinger

Die exzessiv wirkende Beschäftigung mit einem Thema, wie im Fallbeispiel mit der Mathematik, löst bei vielen Eltern und auch im Umfeld Sorgen über die Entwicklung in anderen Bereichen aus. In der Beratung ist es daher wichtig, dies ernst zu nehmen und sich mit den elterlichen Phantasien hinsichtlich der beeinträchtigenden Wirkung auf die kindliche Entwicklung z. B. auf seine soziale Einbindung auseinanderzusetzen. Im weiteren Beratungsprozess sollte deshalb auch auf die Förderung der kindlichen Teilhabe an kooperativen Aktivitäten im Spiel und bei Gruppenaktivitäten (Mahlzeiten, Aufräumen usw.) Rücksicht genommen werden. Für Erzieher/innen und Eltern gilt es also einerseits, das Kind beim Zeigen von prosozialem Verhalten weiter zu ermutigen und es andererseits in seinen spezifischen Interessen und Eigenarten zu achten und wertzuschätzen. So fühlt sich das Kind herausgefordert und zugleich ernst- und angenommen.

ERZIEHUNGSFRAGEN

Max, 8 Jahre, wurde in der Grundschule als hochintelligent diagnostiziert und hat nun eine Klasse übersprungen. Zum ersten Mal ist er mit Hausaufgaben konfrontiert und mit zusätzlicher Belastung, Lernstoff aufholen zu müssen. Er tut sich damit sehr schwer und besteht

darauf, dass seine Mutter permanent während der Hausaufgaben anwesend ist und ihn unterstützt. Die abendliche Situation zwischen Max und seiner Mutter eskaliert häufig. Die Eltern sind beide berufstätig und haben neben Max noch zwei jüngere Kinder. Die Eltern wünschen sich von Max größere Selbstständigkeit bei der Erledigung der Hausaufgaben.

Einerseits müssen Max' Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Hausaufgaben und dem Aufholen des fehlenden Lernstoffs genauer analysiert werden, um ihn angemessen unterstützen zu können. Mit Blick auf die problematische Situation bei den Hausaufgaben wäre aufzudecken, was möglicherweise hinter den Schwierigkeiten des Kindes steckt. Vielleicht fehlen ihm entsprechende Arbeitstechniken oder Lernstrategien, die es bislang noch nicht zu entwickeln brauchte. Vielleicht hat er aber auch Schwierigkeiten im Umgang mit dem Erleben der eigenen Grenzen und dem Aushalten der Ambivalenz zwischen weit überdurchschnittlichen und durchschnittlichen Leistungen und ringt mit seiner Motivation. Wichtig ist zu eruieren, wie die Lehrer/innen mit der Hochbegabung des Kindes umgehen und wie sie im Fall von Max Kinder darin unterstützen, Anschluss an den Lehrstoff und die Klasse zu finden.

Andererseits ist mit den Eltern zu erarbeiten, wie sie rechtzeitig die Entwicklung von Konflikten erkennen können. Dadurch wären sie in der Lage, diesen frühzeitig zu begegnen bzw. sie zu vermeiden. Um Eskalationen entgegenzuwirken, können mit den Eltern Notprogramme erarbeitet werden, die bei Konflikten eingesetzt werden sollten (Omer & van Schlippe 2006). In der längerfristigen Beratung geht es darum, welche selbstregulatorischen Fähigkeiten das Kind entwickeln muss, um aktiv Konflikte vermeiden zu können oder zu deeskalieren. Hierbei ist die Einbeziehung des Kindes in den Beratungsprozess notwendig. Hochbegabte Kinder sind oft mit der Notwendigkeit von Wechseln konfrontiert, gerade, wenn sich die Begabung in einzelnen Themengebieten zeigt, wie hier den Naturwissenschaften und der Mathematik. Erlebt er sich nach dem Überspringen in diesen Fächern positiv herausgefordert, stößt er in anderen Fächern für ihn ungewohnt an seine Grenzen. Dieses Wechselbad stellt an die selbstregulatorischen Kompetenzen besondere Herausforderungen. Für hochbegabte Kinder ist die Herausbildung dieser Kompetenzen, nämlich sich relativ rasch neuen intellektuellen, aber besonders auch sozialen Herausforderungen zu stellen, von größter Bedeutung und spielt im Beratungsgeschehen deshalb auch eine wichtige Rolle: das Überspringen von Klassen, Schnellläuferklassen, Frühstudium und parallele Berufsfelder markieren solche Entwicklungsaufgaben.

BEZIEHUNGSTHEMA

Sascha, 9 Jahre, provoziert mehrmals täglich Konflikte mit seiner jüngeren Schwester, indem er sich seiner Schwester gegenüber gehässig benimmt, sie herumkommandiert und ihre Sachen an sich nimmt. Sei-

ne Schwester reagiert darauf mit sehr viel Wut, die sich in Konflikten mit den Eltern entlädt.

Mit den Eltern konnten in der Beratung verschiedene Ursachen für das Verhalten von Sascha identifiziert werden. Zum einen fällt es ihm sehr schwer, sich selbst befriedigende Beschäftigungen zu suchen und zum anderen beschreibt er sich in seinem Selbstkonzept negativ und wenig von seiner eigenen Selbstwirksamkeit in seiner sozialen Welt überzeugt. Letzteres zeigte sich auch in seinen Problemen, Freundschaften zu knüpfen und sich außerfamiliäre Lebensbereiche zu erschließen. Auch in der Schule kämpft er nach dem Überspringen einer Klasse um den sozialen Anschluss und um das Aufholen des Lehrstoffes in Bereichen, die ihm weniger liegen. Hinzu kommt eine sehr enge Bindung an die Mutter, von der er beständig ungeteilte Aufmerksamkeit einfordert. Da der Vater nachmittags bis in den späten Abend hinein berufstätig ist, kann er seiner Frau wenig Entlastung bieten.

Einige hochbegabte Kinder entwickeln sehr früh und sehr differenziert die Fähigkeit zur Empathie. In unserem Fallbeispiel wurde diese Fähigkeit zu einem Problem, da der Junge sie nicht prosozial einsetzte. Sie diente ihm vielmehr dazu, seine Konflikte zu verschieben und von ihnen abzulenken. Die Identifikation der eigentlichen Ursachen für die Geschwisterkonflikte half den Eltern, sich nicht in weiteren Diskussionen über den Umgang in der Familie zu verstricken. Durch die Berücksichtigung der emotionalen Situation ihres Sohnes gewannen sie Abstand zu den Konflikten und konzentrierten sich darauf, wie sie ihrem Kind helfen könnten. Mit der Familie wurde eine Veränderung der Alltagsstruktur im Sinne von „festen Zeiten für jedes Kind“ entwickelt. Dies unterstützte besonders die jüngere Schwester, die sich von den Eltern übersehen fühlte und half auch der Mutter, sich nicht immer sofort für die Befriedigung der Bedürfnisse ihrer Kinder verantwortlich zu fühlen. Die Auseinandersetzung im Beratungsprozess unterstützte die Eltern darin, auch die geteilte Aufmerksamkeit als eine „gute“ und passende Aufmerksamkeit anzuerkennen. Auch ihr Sohn machte die Erfahrung, geteilte Aufmerksamkeit nicht nur zu akzeptieren, sondern sich als Gleicher unter Gleichen zu erleben. Mit Blick auf die emotionalen und sozialen Schwierigkeiten Saschas wurde eine psychotherapeutische Hilfe mit begleitender Elternberatung angeregt.

Allen Kindern gerecht zu werden, setzt die meisten Eltern unter großen Druck. Versuche der objektiven Gleichbehandlung sollen eventuelle Vorwürfe in Richtung einer Ungleichbehandlung entkräften. Dabei ist ein familiäres Gleichgewicht eher durch eine individuelle Auseinandersetzung und Anerkennung des Kindes zu erreichen. Dies mit den Eltern zu erarbeiten und dann die je besondere Art und Weise der Umsetzung zu erproben, ist ein wesentlicher Punkt in der Erziehungsberatung. Indem jedes Familienmitglied seinen Platz und die Anerkennung und Wertschätzung seiner Person bekommt, können Geschwisterrivalitäten konstruktiv beigelegt werden. Das eigene Selbstkonzept muss so nicht über Vergleiche mit anderen stabilisiert oder vor einer Destabilisierung durch negative Vergleiche verteidigt

werden. Statt der Vergleiche wird eine Offenheit gegenüber dem eigenen Erleben und den eigenen Fähigkeiten erreicht.

PROBLEME IM INNERPSYCHISCHEN BEREICH

Selma, 8 Jahre, wurde durch ein Sozialpädiatrisches Zentrum als hochintelligent diagnostiziert. Seit der 2. Klasse werden ihre Leistungen immer schlechter bis hin zur Empfehlung, die 2. Klasse im Rahmen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zu wiederholen. Selma wird immer verzweifelter, zieht sich immer mehr zurück und will nicht mehr zur Schule gehen. Die Eltern haben eine Nachhilfe organisiert und versuchen innerfamiliär Selma viel zu unterstützen.

Eine Diskrepanz zwischen den Schulleistungen und dem durch einen Intelligenztest gemessenen Leistungsniveau ist unter dem Begriff des „Underachievements“ ein viel diskutiertes Phänomen. Doch schulische Leistungen hängen nicht in erster Linie mit der kognitiven Leistungsfähigkeit zusammen. Wie die multifaktoriellen Hochbegabungskonzepte verdeutlichen, bedarf es eines Zusammenwirkens von kognitiven, nicht-kognitiven und Umweltmerkmalen, damit sich das Begabungspotenzial entfalten und in entsprechende Leistungen



Foto: Christina Klaffinger

umwandeln kann. Underachievement kann unter verschiedenen ungünstigen Bedingungen entstehen. Oft werden Langeweile und Unterforderung als Gründe angeführt, doch reichen beide als alleinige Ursachen nicht aus. Hanses & Rost (1998; zitiert nach Rohrmann & Rohrmann 2005, 96 ff.) skizzieren nach ihrer Zusammenfassung wissenschaftlicher Untersuchungen Underachiever als Kinder und Jugendliche mit Problemen im Arbeitsverhalten und bei der Bewältigung von Arbeitsproblemen, der Motivation hinsichtlich Schule und innerpsychischen Vulnerabilitäten. Die Schüler/innen geraten in einen Teufelskreis: Mit dem Beginn der Vermeidung von Leistungsanforderungen fehlt es ihnen an der Übung und dadurch bald an entsprechenden Fertigkeiten, um die geforderten Leistungen erbringen zu können. Um sich dies nicht einzugestehen oder aus Angst vor der Entdeckung der fehlenden Fertigkeiten, wird weiterhin Leistung verweigert. Bei der Entstehung eines solchen Teufelskreises können auch reale Defizite eine Rolle spielen. In unserem Fallbeispiel verbirgt sich hinter den Leistungsschwierigkeiten des Mädchens eine Teilleistungsschwäche, die von der Lehrerin noch nicht akzeptiert wird. Das verzweifelte Mädchen wird im Beratungsverlauf in eine Lerntherapie mit psychologischer Unterstützung zur Wiedererstarkung des Selbstwertes weiterverwiesen. Die Beratung der Eltern zielt auf Entlastung, auf die Einleitung einer Lerntherapie und auf die Wiederherstellung einer für das Mädchen konstruktiven Eltern-Lehrerin-Kommunikation.

ERKENNEN, FÖRDERN UND SCHULLAUFBAHNBERATUNG

Statistisch betrachtet müssten sich hochbegabte Kinder in allen gesellschaftlichen Gruppen finden lassen und dies in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen. Doch in der Praxis ist dies anders. Wie in den Erziehungsberatungsstellen werden in begabungsspezifischen Beratungsstellen regelmäßig mehr Jungen als Mädchen vorgestellt (Stapf 2003). Mögliche Ursachen können darin liegen, dass Mädchen sich weniger auffällig verhalten, Erwachsene die besonderen Leistungen eher auf Fleiß des Mädchens als auf sein Können zurückführen, sich Mädchen eher den Erwartungen der Umwelt anpassen und den Anpassungsdruck psychosomatisieren (Dannhauser 2009). Wenn an dieser Stelle schon eine Schiefelage der Perspektive zu beobachten ist, wie sieht es dann bei der Betrachtung anderer Gruppen aus? Es gibt hochbegabte Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Teilleistungsschwächen, Kinder mit Körper- und Sinnesbehinderungen, in Armut lebende Kinder und Kinder aus bildungsfernen Familien. Diese Kinder werden trotz erhöhter Sensitivität der Professionen in den Einrichtungen weniger oft erkannt. Dies liegt zum einen daran, dass die Kinder nicht immer die typischen Anzeichen kognitiver Hochbegabung zeigen. Zum anderen wird aufgrund gesellschaftlicher und persönlicher Erwartungen und Vorurteile oftmals nicht der Bezug zwischen gezeigtem Verhalten und einer möglichen Hochbegabung hergestellt. Als Beispiel für eine Unterschätzung von kindlicher Kompetenz im Zusammenhang mit sozialer Herkunft sei auf die IGLU-Studien (Bos et al. 2007; 2008) verwiesen. Die Studien le-

gen nahe, dass die Lehrer/innenempfehlungen für das Gymnasium auf eine Ungleichbehandlung von Kindern in Abhängigkeit von ihrem sozialen Hintergrund hinzuweisen scheinen. In diesem Bereich der Verquickung gesellschaftlicher und individueller Bezüge und Erwartungen erfährt Erziehungsberatung eine andere Funktion. In den bisherigen Beispielen wurden die Beratungsstellen von den Familien aufgesucht, um sich hinsichtlich spezifischer Fragen und Problembereiche bei erkannter bzw. vermuteter Hochbegabung beraten zu lassen. Nun gilt es, den Blick nach innen zu richten und vor dem Hintergrund der Thematik die eigene Arbeit zu reflektieren. Hinter welchen Beratungsfällen könnte sich ein hochbegabtes Kind verbergen? Um entgegen gängigen Erwartungen hochbegabte Kinder identifizieren zu können, ist es hilfreich, auf weniger typische frühe Merkmale für Hochbegabung zu achten, wie Neugierde, erkundender Bewegungsdrang, Kommunikationswille, besondere Belastbarkeit, rasche Auffassungsgabe und herausforderndes Sozialverhalten. Davor muss jedoch die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Verhaltens- und Bewertungstereotypen stehen.

FAZIT

Immer wieder wird bei der Beschäftigung mit diesem Thema deutlich, dass es keine hochbegabungstypischen Beratungsanliegen oder gar Pathologien gibt. Wohl aber formt und färbt Hochbegabung die Herausbildung von Schwierigkeiten. Deren Anteil am Zustandekommen von entwicklungsbehindernden Situationen oder Symptomen entdecken zu können und mit diesem umgehen zu lernen, ist nur möglich, wenn sich die Beraterin/der Berater auch intensiv mit den strukturellen, dynamischen und konflikthaften Aspekten von Hochbegabung auseinandergesetzt hat. Der Beratungsauftrag besteht – eigentlich vergleichbar allen anderen Aufträgen in der Erziehungsberatung – nun darin, die je individuelle psychische und kontextuelle Situation zu verstehen, zu beschreiben und Veränderungsprozesse hin zu einer gelingenderen Entwicklung, zu weniger Leid und zu mehr Zufriedenheit anzuregen, zu erproben und zu begleiten.

LITERATUR

- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, Kap. 2.5.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2008). IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Dannhauser, I. (2009). Begabtenförderung und Begabungsforschung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 22/2, 9-12.
- Elbing, E. (2000). Hochbegabte Kinder. Strategien für die Elternberatung. München: E. Reinhardt.

- Elbing, E. & Heller, K. A. (1996). Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 57-69.
- Gerth, U., Menne, K. & Roth, X. (1999). QS 22: Qualitätsprodukt Erziehungsberatung: Empfehlungen zu Leistungen, Qualitätsmerkmalen und Kennziffern. Reihe QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.
- Heller, K. A., Reimann, R. & Rindermann, H. (2002). Theoretische und methodische Grundlagen der Evaluationsstudie. In K. A. Heller (Hrsg.). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* (S. 53-80). Opladen, Leske+Budrich.
- Holling, H. & Wittmann, A. J. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis: ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Jacob, A. (2008). *Erziehungsberatung bei Familien mit hochbegabten Kindern*. Unveröffentlichtes Manuskript anlässlich des Karg-Forums vom 25.-27.11.2008.
- Levine, R. (1999): *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit der Zeit umgehen*. München: Piper.
- Omer, H. & van Schlippe, A. (2006): *Autorität ohne Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: E. Reinhardt.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Mädchen im Vorschulalter*. In C. Krüger (Hrsg.). *Kleine Menschen – ganz groß – schon vor der Schule* (S. 189–210). Münster: Mosenstein und Vannerdat.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., Tolan, S. T. (2002). *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern: Hans Huber, 3. Auflage.
- Ziegler, A. (2004): *Stabilität von Intelligenz und Hochbegabung im Vorschulalter*. *LHV aktuell*, 13, 3-8.

DIPL.-PSYCH. HEIKE MORCHE

DRK Berlin Süd-West Behindertenhilfe GmbH
morcheh@drk-berlin.net

DR. ANDRÉ JACOB

Diplom-Psychologe und Psychologischer Psychotherapeut
Bezirksamt Steglitz-Zehlendorf
Erziehungs- und Familienberatungszentrum
jacob-a@ba-sz.berlin.de

BEGABUNG WAGEN

Seit nunmehr 20 Jahren sorgt sich die Karg-Stiftung um hochbegabte Kinder und deren Bildungsbiografie. Dabei stehen der Kindergarten und die Erzieher/innenbildung im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Als Summe ihrer Erfahrungen legt sie nun das Buch „Begabung wagen – Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten“ vor. Wie können sich Kindertagesstätten zu Orten entwickeln, an denen alle Kinder, auch hochbegabte, mit ihren individuellen Stärken und Potenzialen wahrgenommen und gefördert werden?

In diesem Buch finden Sie das notwendige Wissen, mit dessen Hilfe es Ihnen gelingen kann, frühe Begabungen zu entdecken und zu fördern sowie Kindertagesstätten zu selbstverständlichen Orten der spielerischen Begabungsentfaltung zu entwickeln. Ein Handbuch für alle in der Frühpädagogik tätigen Fachkräfte in Praxis, Lehre, Ausbildung, Studium, Leitung und Beratung sowie für alle, die sich für hochbegabte Kinder interessieren.

Mit Beiträgen von Salman Ansari, Tanja Gabriele Baudson, Birgit Behrens, Holger Brandes, Stefan Brée, Silke Forstmeier, Lilian Fried, Christiane Große, Gabriele Haug-Schnabel, Jens Hoffsommer, Gerald Hüther, André Jacob, Katharina Kluczniok, Anke König, Christine Koop, Annette Krieg, Susanne Kuger, Anke Marburger, Patrick Mayer, Heike Morche, Götz Müller, Christoph Perleth, Wenke Röseler, Sabine Rohrmann, Hans-Günther Roßbach, Reinhard Ruckdeschel, Ina Schenker, Ingrid E. Schulz, Claudia Solzbacher, Christine Sperling, Olaf Steenbeck und Simone Welzien.



PHYSIKWELTMEISTERSCHAFT IN WIEN

INTERNATIONAL YOUNG PHYSICISTS' TOURNAMENT (IYPT)

Foto: Peter Schatz



Die Teamcaptains aller angetretenen Länder mit ihrer jeweiligen Flagge im Rahmen der Eröffnung im Festsaal der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Im Juli 2010 wurde Wien für eine Woche zum Zentrum des naturwissenschaftlichen Nachwuchses. Bereits zum zweiten Mal hatte Österreich die Ehre, das „International Young Physicists' Tournament“ (IYPT), im deutschen Sprachraum auch unter der Bezeichnung „Physik-Weltmeisterschaft“ bekannt, zu veranstalten. Insgesamt 23 je fünfköpfige Teams aus der ganzen Welt traten dabei gegeneinander an.

Zuvor hatten sich die etwa 15-19jährigen Nachwuchsforscher/innen knapp ein Jahr mit ihren jeweiligen Betreuerinnen und Betreuern auf das Turnier vorbereitet. Bei den 17 Aufgaben für das IYPT handelt es sich nämlich um forschungsorientierte Problemstellungen. Die Teams lernen dadurch jene wissenschaftlichen Arbeitsweisen kennen, die auch in der „echten“ Forschung zur Anwendung kommen. Mit viel Fleiß, Teamfähigkeit, Organisationstalent und Kreativität erarbeiten sie sich Wissen rund um die gestellten Aufgaben. Experimente müssen entworfen und durchgeführt, Fachwissen aus Literatur und Internet zusammengesucht, Theorien und Modelle entwickelt und geprüft werden, bis schlussendlich alles in eine eindrucksvolle Präsentation verpackt werden kann.

Beim Turnier selbst präsentieren die Teams dann ihre Ergebnisse zu jenen Aufgaben, zu denen sie von gegnerischen Teams heraus-

gefordert werden. Besonders interessant wird es dadurch, dass an die Präsentation eine Diskussion zwischen den Teams anschließt, in der einerseits das präsentierende Team versucht, seine Lösung bestmöglich zu verteidigen, wohingegen andererseits ein gegnerisches Team versucht, Schwachpunkte und Verbesserungspotenzial aufzuzeigen. Hier sind große Spontaneität, Schlagfertigkeit, eine rasche Auffassungsgabe und Sprachkompetenz (das Turnier wird in Englisch durchgeführt) gefordert. Die Teilnahme am IYPT fördert also neben naturwissenschaftlicher Fachkompetenz auch besonders jene Soft-Skills, deren Fehlen unter anderem in der aktuellen Debatte um den Bildungsnotstand immer wieder beklagt wird.

All das führte zu vielen rauchenden Köpfen an der TU Wien, in deren Räumlichkeiten das Turnier stattfand; nicht nur bei den Teams, auch bei der Jury, deren Bewertung bestimmt, welche Teams das heiß ersehnte Finale erreichen. Zum Glück gab es abseits der Fight Rooms, wie die Austragungsräume im Turnier-Jargon genannt werden, auch einige Gelegenheiten zur Ablenkung. Eine Stadtrundfahrt, ein Ausflug nach Melk und auf die Schallaburg, ein Besuch des Wiener Praters und des Schönbrunner Schlossgartens standen ebenfalls am Programm.

Das österreichische Team konnte bereits in den letzten Jahren immer wieder mit hervorragenden Endplatzierungen beim IYPT brillieren. Und auch bei der „Heim-WM“ enttäuschte das Team nicht. Mit souveränen Leistungen erreichte die Mannschaft das große Finale und musste sich dort nur knapp Singapur geschlagen geben. Dieses ausgezeichnete Ergebnis rundete den auch organisatorisch gut gelungenen Wettbewerb aus österreichischer Sicht perfekt ab. Österreich kann also gleich zweifach stolz sein, die guten Ergebnisse des Teams im Verlauf der letzten Jahre, aber auch die Tatsache, dass zum ersten Mal seit fast 20 Jahren die Austragung des Turniers zum zweiten Mal an dasselbe Land (Österreich) vergeben wurde, bezeugen, dass sich Österreich hier international einen ausgezeichneten Ruf auf fachlicher und auch organisatorischer Ebene gemacht hat.

Viele andere teilnehmende Länder blicken neidvoll auf die Strukturen, die dafür in Österreich geschaffen wurden. Das „Forschungsforum junger Physiker“ veranstaltet jährlich Ende April bzw. Anfang Mai das Austrian Young Physicists' Tournament (AYPT), das als Vorausscheidung für das IYPT dient. Um den Bewerb spannender, interessanter und anspruchsvoller zu gestalten, werden seit 10 Jahren auch ausländische Gast-Teams zum AYPT eingeladen. Für einige Länder diente die Teilnahme am AYPT auch als Sprungbrett für den erfolgreichen Einstieg ins IYPT.

Die besten Mitglieder österreichischer Teams beim AYPT werden dann nominiert, um als Nationalteam Österreich beim IYPT zu vertreten. Bevor das Team jedoch die große Reise antritt, wird es in 2–3 speziell organisierten Vorbereitungsworkshops von erfahrenen Turnierbetreuerinnen/-betreuern und ehemaligen Teilnehmerinnen/Teilnehmern optimal trainiert. Wie stark Teamgeist und Motivation oft sind, zeigt sich hierbei unter anderem dadurch, dass dabei oft auch bis spät in die Nacht im Labor gearbeitet wird. Dass dabei auch der Spaß („Was passiert, wenn ich flüssigen Stickstoff in die Erdbeermilch gieße?“) nicht zu kurz kommt, versteht sich wohl von selbst.

Das AYPT 2011 wird von 5.–7. Mai 2011 in Leoben stattfinden. Alle österreichischen Mittelschulen sind herzlich eingeladen, ein Team zu entsenden. Für interessierte Einzelpersonen ohne ganzes Team bietet das Forschungsforum die Möglichkeit zur überregionalen Zusammenarbeit in Wien und Graz an. Weitere Infos gibt es auf der Website www.aypt.at. Die besten Teilnehmer/innen am AYPT werden Österreich dann im Juli 2011 beim IYPT in Teheran/Iran vertreten und dabei mit etwas Glück an die Spitzenergebnisse der letzten Jahre anknüpfen.

DI GEORG HOFFEREK

AYPT – Forschungsforum junger Physiker
info@aypt.at
www.aypt.at



12. ECHA-TAGE 2011

6.–8. APRIL IM STIFT MELK (NÖ)

ECHA-Österreich veranstaltet vom 6.–8. April 2011 die 12. ECHA-Österreich-Tage unter dem Motto „Personalisierter Ansatz in der Begabtenförderung vs. Bildungsstandards – ein Widerspruch?“.

INHALTLICHE AUSRICHTUNG

Bildungsstandards und Zentralmatura stellen derzeit die zentralen Punkte der angestrebten Bildungsreform in Österreich dar. Demgegenüber stehen Aussagen von renommierten Bildungsforscherinnen und -forschern, dass im Mittelpunkt eines Schulunterrichts der Zukunft „Individualisierung“ stehen müsse und es vielmehr darum gehe, den Schülerinnen und Schülern Freiraum für das Lernen als „Prozess der aktiven Selbstaaneignung“ zu geben.

ZENTRALE FRAGEN DER TAGUNG SIND DAHER

- Sind Bildungsanspruch und Leistungsstandardisierung ein Widerspruch?
- Können Bildung oder Leistung überhaupt standardisiert werden?
- Ist damit eine Qualitätssteigerung an den Schulen verknüpft?
- Wie kann eine sinnvolle Balance zwischen Standardisierung und Schulautonomie mit schulspezifischen Schwerpunktsetzungen gefunden werden?

Diese Veranstaltung kann bei der PH-NÖ Online unter der LV-Nummer 311F1SPA07 online gebucht werden.

Kontakt:
 Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc
petra.summer@lsvr-noe.gv.at

ANGEBOTE VON BILDUNGSPARTNERN ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG...

...BEREITS WÄHREND DER LEHRER/INNENAUSBILDUNG KENNEN LERNEN UND REFLEKTIEREN

Der Schwerpunkt Begabungs- und Begabtenförderung repräsentiert einen der sechs pädagogischen Schwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

Durch den Aufbau von Netzwerken, die Entwicklung von innovativen Angeboten und das Setzen von neuen Impulsen wollen die Koordinatorinnen und Koordinatoren des Schwerpunktes dazu beitragen, dass sich die Inhalte in der Fort- und Weiterbildung aller Schularten, in der Ausbildung aller Bachelorstudien, in der Bildungsforschung und in der steirischen Schulpraxis verankern. Darüber hinaus werden der interdisziplinäre Austausch sowie bundesweite und internationale Kontakte und Kooperationen forciert. Die folgenden Ausführungen repräsentieren ein Beispiel dieser innovativen Verbindung von Lehrer/innenausbildung und steirischen Netzwerken zur Begabungs- und Begabtenförderung.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Grundannahmen der Begabungsförderung“ besuchten Studierende der PH Steiermark im Selbststudium eine Veranstaltung der KinderUni, die sie im Anschluss an den Besuch in der Lehrveranstaltung fachwissenschaftlich und fachdidaktisch reflektieren konnten. Zur Wahl standen fünf Veranstaltungen, die jeweils an unterschiedlichen Orten stattfanden: Karl-Franzens-Universität Graz, Technische Universität Graz, Medizinische Universität Graz, Kunstuniversität Graz, Fachhochschule Joanneum. Dem

Motto „Kinder für Wissenschaft begeistern“ folgend möchte die KinderUni Graz Kindern ein Programm bieten, das ihnen Spaß am Lernen vermittelt und ihre Neugier und ihre Interessen weckt. Das Programm bietet einen hautnahen Einblick in den studentischen Uni-Alltag und kombiniert Vorlesungen mit Workshops.

Welche Wahrnehmungen und Eindrücke die Studierenden bei ihren Besuchen mitgenommen haben, zeigt die Auswahl der folgenden Berichte.

MAG. DR. ANDREA HOLZINGER
Pädagogische Hochschule Steiermark
andrea.holzinger@phst.at

VOM ERSTEN BIS ZUM LETZTEN HERZSCHLAG

Der Raum ist nur teilweise besetzt. Man hört Lachen, fröhliches Gespräch und Rufe verschiedenster Art. Es ist ein Freitagnachmittag im März und wir sind in einem Hörsaal mit drehbaren Sesseln, die wie in einem Konzertsaal nach oben hin gereiht sind. Langsam kommen immer mehr Zuhörer/innen herein. Ein alltägliches Bild an der Vorklinik der Medizinischen Universität Graz – bis auf einen Unterschied: Es sind nicht die üblichen Studentinnen und Studenten – es sind Kinder.



Foto: Christina Klaffinger

Zu Beginn begrüßt die Vortragende die Kinder und stellt sich als Oberärztin Dr. Daniela-Eugenia Malliga vor.

Während laufend Bilder und Schriftzüge von einem Laptop aus an die Wand projiziert werden, referiert Dr. Malliga über ihr Fachgebiet Chirurgie. Sie zeigt den Kindern den Aufbau des menschlichen Herzens und spricht dabei die Kinder direkt an: „Hebt einmal alle eure linke Hand hoch! Genauso groß ist euer Herz!“ Es fallen die Wörter „Herzohren“, „Aorta“ und „Herzkranzgefäße“ und man kann das Interesse der Kinder spüren. Zwischendurch dürfen die Kinder Fragen beantworten, wie „Wer weiß, was ein Erythrozyt ist?“. Es fällt die Zahl „zweieinhalb Milliarden“, die mit der Menge an Blut zu tun hat, die ein Mensch im Laufe von 70 Jahren in seinem Körper hat. Ein 11-jähriger Bub kommt nach vorne und schreibt die Zahl in riesigen Ziffern auf eine Tafel.

Bei einer gezeigten Grafik kann man den Herzschlag eines Menschen hören, dessen Herz krank ist. „Auskultation“ nenne sich das gezielte Abhören bestimmter Punkte des Körpers mit dem Stethoskop, erklärt die Lektorin und erzählt von weiteren Untersuchungen und Operationen am Herzen, die sie und ihre Kolleginnen und Kollegen vornehmen müssen. „Vielleicht müssen jetzt ein paar von euch wegschauen! Ich zeige euch das Bild von einer Wunde.“ Kein Kind befolgt den Rat. Aber die erwarteten „Wäh!“-Rufe bleiben auch aus. Ernsthaft betrachten die Kinder das Bild. Sie erfahren auch, wie ein Operationsraum aussieht, wer im OP arbeitet und was Herzklappen sind. Eine kurze Videoanimation des Öffnens und Schließens der Herzklappen wird einige Male wiederholt.

Zum Schluss zeigt die Oberärztin noch einige der Instrumente, die bei einer Operation verwendet werden und erklärt die Arbeit damit. Bevor sie sich für die Aufmerksamkeit bedankt und sich verabschiedet, fordert sie die Kinder noch auf, nach vorne zu kommen und sich die Instrumente genauer anzuschauen, was sich viele nicht zweimal sagen lassen. Das angeregte Gemurmel, das sich erhebt, lässt erkennen, dass der Vortrag den Kindern gefallen hat. Der Umstand, dass Dr. Malliga üblicherweise andere Zuhörer/innen hat, spielt für die Kinder dabei keine Rolle. Die Bemühungen, das hochkomplizierte Thema im Rahmen der „KinderUni“ kindgerecht aufzubereiten, waren aus meiner Sicht erfolgreich.

MARGRET HOFFMANN

WARUM ZELLEN STERBEN

Am 30. April 2010 veranstaltete die KinderUni Graz eine Vorlesung zum Thema „Warum Zellen sterben“. Rund 50 Kinder und auch einige Erwachsene folgten dem Vortragenden Dr. Helmut Jungwirth in seinen Ausführungen. Im Fokus standen die Fragen „Was sind Zellen?“, „Warum brauchen wir Zellen?“, „Was geschieht mit unserer Haut bei einem Sonnenbrand?“ und „Warum verlieren Bäume ihre Blätter?“.

„Was wäre der Mensch ohne Zellen?“ – genau mit dieser Frage schaffte es der Vortragende, die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu lenken. Die Kinder stellten viele Vermutungen an – ein Skelett, ein Gerüst, ein Nichts (Letzteres stimmt). Die Haut besteht aus Hautzellen, die Haare aus Hornzellen, Blut aus Blutzellen, Muskeln aus Muskelfaserzellen, das Gehirn besteht aus Nervenzellen und im Mund finden wir Mundschleimhautzellen. Laut diesen Aufzählungen wäre die Antwort mit dem Skelett also richtig – doch sogar dieses besteht aus unzähligen kleinen Knochenzellen, die in ihrem Zusammenwirken unser Knochengerüst bilden.

Um auch tatsächlich menschliche Zellen gewinnen zu können, wurden sechs Kinder als Probandinnen und Probanden herangezogen und ein Versuch durchgeführt. Jedes Kind spülte und gurgelte mit Wasser, welches anschließend in ein Glasgefäß gespuckt wurde. Nach dem Zentrifugieren der Flüssigkeiten konnte man mit bloßem Auge die Mundschleimhautzellen sehen und vom Wasser unterscheiden. Für die Kinder ein einmaliges Erlebnis, das die Winzigkeit der Körperzellen perfekt darstellte.

Sehr gut war die Erklärung des Vortragenden betreffend die Funktion von Zellen.

„Zellen sind wie kleine Fabriken – man findet in einer Zelle eine Fabrikshalle, nur nennt man sie Zytoplasma; man findet in einer Zelle einen Transporter, nur nennt man ihn Membranvesikel; man findet in einer Zelle eine Müllabfuhr, nur nennt man sie Lysosom; man findet in einer Zelle ein Kraftwerk, nur nennt man es Mitochondrien; man findet in einer Zelle ein Förderband, nur nennt man es Mikrotubuli. Und man findet in einer Zelle ein Chefbüro, nur nennt man es dort Zellkern und dort drinnen findet man das Buch eines Menschen – in diesem Buch steht, wie dieser Mensch aussieht, welche Haarfarbe er hat, ob er groß oder klein ist, ob er dick oder dünn ist und ob er lange oder kurze Finger hat – dieses Buch nennen wir DNA.“ Diese Erklärung kombiniert mit passendem Bildmaterial war für die Kinder so verständlich, dass keine offenen Fragen mehr im Raum standen.

Abschließend wurden die Gefahren eines Sonnenbrandes und dessen Folgen noch kurz erläutert, wodurch dann der Vergleich zu den Bäumen gezogen wurde. „Die Bäume verlieren ihre Blätter, weil diese durch die intensive Sonneneinstrahlung des Sommers geschädigt sind. Damit sich aber nur die gesunden Zellen weiter teilen, wirft der Baum die kranken Zellen ab – er selbst bleibt aber am Leben. Dasselbe machen wir mit unserer sonnengeschädigten Haut – die kaputten Hautzellen sterben ab und teilen sich nicht weiter, so entstehen immer nur gesunde neue Hautzellen.“

Ein absolut gelungener Vortrag, der sowohl Kinder als auch Erwachsene stark begeisterte und in vielen vielleicht auch neue Interessen weckte.

MARTINA HASSLER

EIN ERWEITERTER LEISTUNGSBEGRIFF FÜR DIE BEGABTENFÖRDERUNG

„BEGABUNG UND LEISTUNG“ ALS THEMA DES GADHEIMER KREISES 2010

„Leistung“ ist für schulische Förderung ebenso wie für Konzeptionen von Begabung und Hochbegabung ein zentraler Begriff: Modelle von Begabung und Begabtenförderung befassen sich in der einen oder anderen Form mit der Umsetzung von Potenzial in Leistung, sie enthalten Leistung also als grundlegendes und konzeptionelles Element. Doch wie ist Leistung in diese Modelle, etwa in Ansätzen von Enrichment oder Akzeleration, eingelassen? Wie wird Leistung bewertet – von der Gesellschaft, von Schule, von den Kindern und Jugendlichen selbst? Und was wollen wir unter Leistung verstehen? Sind etwa Autonomie, Reflexivität oder Sozialität gleichermaßen Aspekte von Leistung – neben den fachlichen und kognitiven Leistungszielen der Schule? Sind auch sie in gängigen schulischen Leistungsverständnissen und in der Begabtenförderung mitgedacht?

Mit diesen und weiteren Fragen zum Leistungsverständnis in der Begabtenförderung befasste sich in diesem Jahr der „Gadheimer Kreis“ – ein Arbeitskreis von Expertinnen und Experten aus Praxis und Wissenschaft, der sich jährlich in Gadheim bei Würzburg trifft. Ziel ist eine Diskussion und Reflexion der Werte schulischer Begabtenför-

derung sowie die Ausdifferenzierung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung vielfältiger Werteorientierungen. Unter der Leitung von Gabriele Weigand (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), Armin Hackl (Kurator der Karg-Stiftung) und Olaf Steenbeck (Karg-Stiftung) wurde erstmalig 2008 das Spannungsfeld von Begabung und Person grundlegend eröffnet (vgl. Schmid 2009). 2009 beleuchtete der Gadheimer Kreis dann grundlegend die beiden Begriffsfelder „Begabung“ und „Werte“.

In bewährter Tradition lieferten auch dieses Mal perspektivisch vielfältige Vorträge Stoff für anschließende Diskussionen und Produktionen in Kleingruppen. Während der Arbeit kristallisierte sich zunehmend heraus, wie vielschichtig der (schulische) Leistungsbe- griff im Rahmen einer Wertedebatte tatsächlich gesehen werden muss. Zu- vor von Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorbereitete Statements unterstrichen diese Feststellung besonders deutlich. Sie reichten von einem Bild, das schulische Leistung als „Eigen-Sinn“ (zit. Victor Müller-Oppliger, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz) des Lernenden auffasst, bis hin zu einer pragmatisch-nüchternen Sicht-

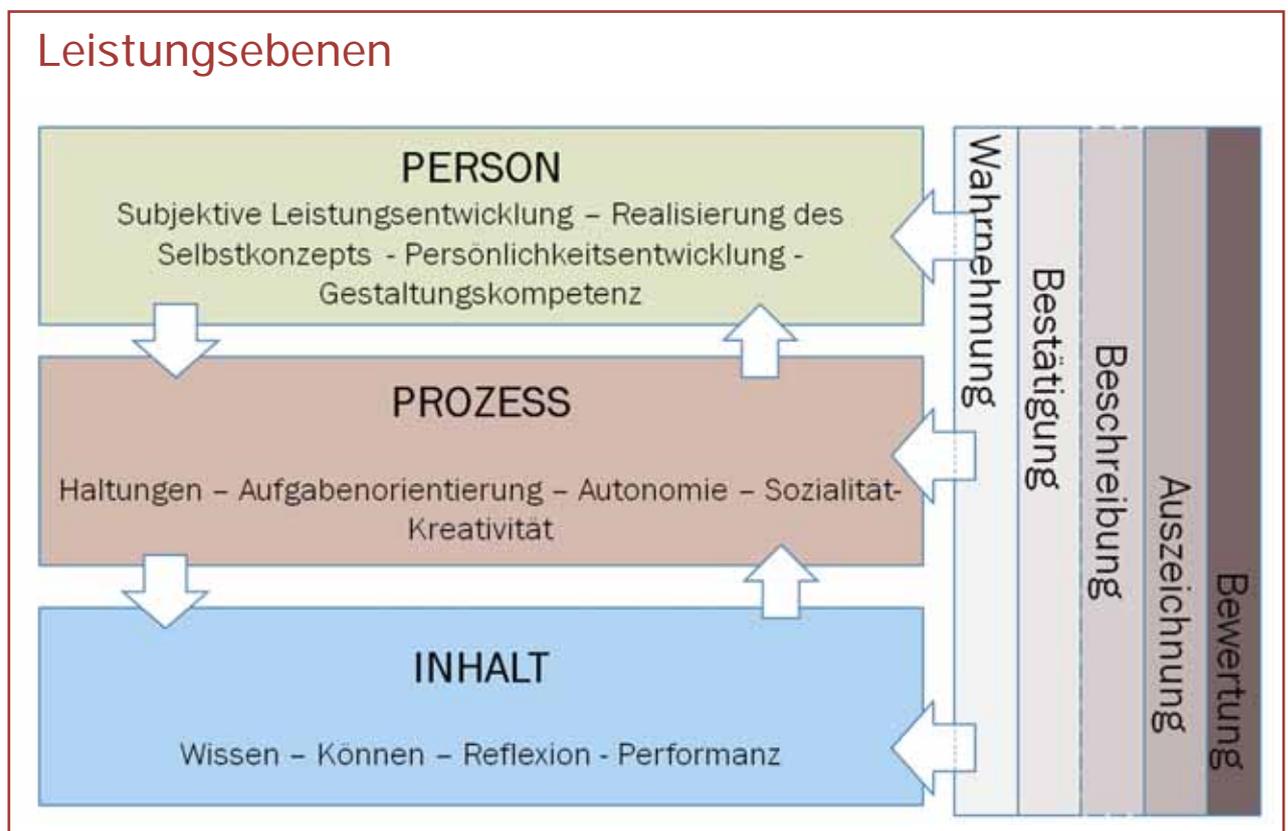


Abbildung: Ebenen in einem erweiterten Leistungsmodell nach A. Hackl (Vortrag auf der Veranstaltung). Die Abbildung gibt den Überblick über die Komponenten des Modells wieder, die im Einzelnen durch das Modell noch weiter aufgeschlüsselt werden.



Bei der Tagung in Gadheim

weise, schulische Leistung als eine von einer Schülerin/einem Schüler pflichtgemäß erbrachte, von außen bewertete Arbeit zu definieren (Stimmen befragter Schüler/innen).

Armin Hackl skizzierte im Vorfeld der Gruppendiskussionen ein in der pädagogischen Praxis gängiges, auf die gesellschaftliche Zukunft des Einzelnen ausgelegtes Leistungsverständnis, bei dem nur derjenige seinen Lebensweg stabil und erfolgreich gestalten könne, der auch etwas leiste. Im Fokus stehe dabei oftmals nur das Produkt als Maßstab der Leistungsmessung, wohingegen der Handlungsprozess oder gar das soziale Engagement häufig vernachlässigt würden.

Ernst Hany (Universität Erfurt) rückte die theoretische Ergründung des Verhältnisses von Begabung und Leistung ausgehend von psychologischen Konzepten und Perspektiven in den Vordergrund. In neun Thesen machte er unter anderem deutlich, dass ein weitgefasster Begabungsbegriff, der neben dem IQ-Indikator auch emotionale und soziale Aspekte umfasst, zuerst einmal als theoretisches Konstrukt weiter begründet werden müsse. Grundsätzlich stünden Leistung und Begabung nicht zwangsläufig in einem deterministischen Zusammenhang. Ein Leistungsbegriff greife außerdem zu kurz, wenn volitionale Willensleistungen wie Selbstdisziplin, Persönlichkeitsmerkmale wie Autonomiebestreben und eine der Person inhärente Sozialität nicht ebenfalls als Leistungsdomänen anerkannt würden.

Auch Timo Hoyer (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) ging – nun aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – von der begrifflichen Ebene aus und folgte dabei zunächst einer historischen Betrachtung. Auf der einen Seite wurde mit dem Aufgreifen des Begabungsbegriffes durch die Schulpädagogik im frühen 20. Jahrhundert für eine begabungs- und entwicklungsgerechte Schule als Gegenmodell zur Standesschule argumentiert. Auf der anderen Seite stand dem bald ein naturalistischer Begabungsbegriff gegenüber, der wiederum für

eine Aufrechterhaltung des gegliederten Schulsystems vereinnahmt wurde. Ein naturalistisches Verständnis von Begabung greife jedoch zu kurz, könne es doch das komplexe Verhältnis von Begabung und Leistung nicht erfassen. Des Weiteren sah Hoyer eine Gefahr in der Reduktion von Begabung allein auf ein Leistungspotenzial und warf die Frage auf, wieso man eigentlich seine Talente nicht verschwenden dürfe? Überlegungen zu leistungsunabhängigen Begabungskonzepten legten den Blick auf ein erweitertes, an der Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts orientiertes pädagogisches Leistungsverständnis frei.

Zum Abschluss der Tagung stellte Armin Hackl ein Gerüst für ein Modell eines erweiterten Leistungsbegriffes zur Diskussion, dessen einzelne Ebenen durch die Ergebnisse der Tagung noch gefüllt werden könnten. Das Modell (s. Abb. S. 52) verdeutlicht, dass die verschiedenen inhaltlichen Aspekte von Leistung in Prozesse oder Prozessleistungen eingebettet sind, also in Handlungen, die etwa durch Autonomie, Reflexivität und Sozialität geprägt sind. Inhalt und Prozesse zusammen wiederum sind immer Ausdruck und Realisierung der Person, ihrer Entwicklung und ihres Selbstbildes. Das Modell stellt zugleich eine Grundlage für praktische Handlungsmöglichkeiten dar: Die Grafik zeigt seitlich die vielschichtigen Ebenen des Umgangs mit Leistung. Freilich warf das die kritische Frage auf, ob und wenn ja, wie es möglich wäre, bei Pädagoginnen und Pädagogen, möglichst schon in der Ausbildung, die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, die für eine tatsächlich angemessene Bewertung persönlicher Leistungen vonnöten wäre.

Mit einem stärkenorientierten Blick auf die Arbeit des Gadheimer Kreises lässt sich festhalten: Die verschiedenen Blickwinkel, Erfahrungen und Herangehensweisen der Teilnehmer/innen öffnen den Blick auf Forschungslücken und Unzulänglichkeiten der Praxis. Die Idee, Begrifflichkeiten, mit denen wir im alltagsprachlichen Gebrauch oftmals unhinterfragt hantieren, auf vielfältige Art und

Weise zu reflektieren, ist gut und wichtig. Umso notwendiger ist es, die Beiträge und Diskussionsergebnisse nach außen zu tragen – zu diesem Zweck soll es jeweils eine Veröffentlichung in der Reihe der „Karg-Hefte“ geben.¹

Im kommenden Jahr wird das Verhältnis von „Begabung und Verantwortung“ im Zentrum stehen. Dass auch diese Thematik den Teilnehmerinnen und Teilnehmern „unter den Nägeln brennt“, wurde bereits spürbar. Haben (hoch-)begabte Menschen eine höhere Verpflichtung zur moralischen Verantwortungsübernahme? Johann Wolfgang von Goethe stellte am Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert fest: „Was ich verstehe, versteh´ ich mir, was mir gelingt, gelingt mir für andere“.

¹ Zunächst werden in den „Karg-Heften“ die Ergebnisse des Gadheimer Kreises von 2009 veröffentlicht. Anschließend folgt dann das Heft zur Tagung über „Begabung und Leistung“. Weitere Informationen unter www.karg-stiftung.de.



In diesem Sinne dürfen wir uns auf eine an die diesjährig geschaffene Grundlage zum Thema „Leistung“ anschlussfähige Debatte freuen.

LITERATUR

- Schmid, G. (2009). Renaissance der „Werte“ in der Pädagogik. „Begabung und Person“, 5.-7. Dezember 2008 in Würzburg. In: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 22, S. 60-61.

VALÉRIE KLAISSE

Studentin der PH Karlsruhe

valerie.klaissle@gmx.net

CONSTANZE RÖNZ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg

constanze.roenz@uni-hamburg.de

ZUKUNFT DENKEN

INTERNATIONALER KONGRESS FÜR KINDERPHILOSOPHIE DER UNIVERSITÄT GRAZ VOM 14.–17. OKTOBER 2010

Das Institut für Kinderphilosophie, das dieses Jahr sein 25jähriges Bestehen feiert, richtet alljährlich einen Kongress zum Thema „Philosophieren mit Kindern“ aus. Den diesjährigen Kongress mit dem Thema „Zukunft denken“ eröffnete Frau Prof. Daniela Camhy, die Leiterin des Instituts für Kinderphilosophie. Sie betonte in ihrer Eröffnungsrede die Wichtigkeit, Kinder und Jugendliche zu befähigen, kritisch und eigenständig zu denken und ihre Umwelt differenziert wahrzunehmen. Dabei verwies sie auch auf die „Philosophie Strategie“ der UNESCO, die die Notwendigkeit des Philosophierens mit Kindern für die intellektuelle und moralisch-ethische Entwicklung von Kindern betont.¹

Felix Garcia Moriyon vom Catedrático de Instituto de Filosofia aus Madrid forderte in seinem Vortrag eine demokratischere Schule ein, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, mehr aktive Teilhabe an ihrer eigenen Bildungslaufbahn zu nehmen. Diesem Anliegen stehen allerdings zwei Gegebenheiten entgegen, die aus seiner Sicht nicht ignoriert werden dürfen: Zum einen sieht er eine große Diskrepanz zwischen dem Anliegen der Wirtschaft, die en gros nach gefügigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verlangt und einer demokratisch organisierten Gesellschaft, die zu ihrer Aufrechterhal-

tung kritische Bürger/innen benötigt. Zum anderen attestiert er einer nicht zu vernachlässigenden Größe an Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 12 und 16 Jahren ein grundsätzliches Desinteresse an Schule und Bildung. Um diese Gruppe zu motivieren, fordert er, den Schülerinnen und Schülern in dieser Lebensphase die Möglichkeit einzuräumen, für einen begrenzten Zeitraum in die Arbeitswelt einzusteigen und die Schulzeit zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen.

Von der konkreten Praxis des Philosophierens mit Kindern handelte der Vortrag von Maria Katinic aus Zagreb. Sie stellte eine Methode des Philosophierens mit Kindern vor, das Gedankenexperiment, durch das kritisches und kreatives Denken aktiviert werde. Im Anschluss an einen kurzen philosophiehistorischen Abriss über das Gedankenexperiment als Erkenntnismethode in der Philosophie, nannte sie noch einige mögliche Ausgangspunkte für Gedankenexperimente. So etwa die Vorgabe, die Kinder sollten sich vorstellen, dass sie die Möglichkeit bekämen, ein Bonbon zu lutschen, das ein wunderbares Glücksgefühl für zwei Stunden hervorruft. Würden sie dieses Bonbon gerne lutschen? Und was würde geschehen?

Ganz im Zeichen des Themas des Kongresses „Zukunft denken“ stand der Vortrag von Hermann Maurer (Universität Graz). Er postulierte in seinem Vortrag „You have seen nothing yet“, dass technische Innovationen kaum bis gar nicht vorhersehbar seien. So wachse etwa unser Wissen so schnell an, dass man unmöglich vorhersagen könne,

¹ vgl. Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (Hrsg.) (2008). Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland. Bonn: DUK Eigenverlag.



Foto: Christina Klaffinger

Nachdenklich. Keramik, Gruppenarbeit, 6. Schulstufe

welches Wissen wir in den nächsten Jahren haben werden. Wir glauben zudem, dass wir schon alles Wichtige verstehen, doch in Wahrheit, so Maurer, verstünden wir gar nichts, insbesondere in der Physik. Hermann Maurer erwähnte einige spektakuläre Prognosen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern in der Vergangenheit gewagt wurden. So war Heinrich Hertz, der die Radiowelle experimentell nachgewiesen hatte, der Meinung, dass Radiowellen nie für Kommunikationszwecke nützlich sein werden. Die Fachzeitschrift „Popular Mechanics“ ließ sich 1949 zu der gewagten These hinreißen, dass Computer der Zukunft vielleicht nur noch 1,5 Tonnen wiegen werden. Diese Beispiele sollten verdeutlichen, wie schwer es selbst für Spezialisten einer jeweiligen Branche ist, die Tragweite neuer Technologien abzuschätzen.

Zum Abschluss betonte Hermann Maurer, wie wichtig die Fähigkeit zum adäquaten Umgang mit Innovationen sei. Es sei ihm im Zusammenhang mit diesem Kongress besonders wichtig zu betonen, dass der Mensch von morgen dazu befähigt werden müsse, Innovationen kritisch zu bewerten und sinnvoll zu nutzen. Kinder und Jugendliche müssen sich die Frage stellen, in welcher Welt sie leben möchten und bereits jetzt die rechte Balance zwischen Anpassung und Ablehnung von Innovationen in einer sich immer schneller entwickelnden Welt zu finden. Es gilt sich die Frage zu stellen, ob Technologien zufriedener machen und wie weit virtuelle Welten unser Leben bestimmen sollen. Dies alles müssen Fragen des Philosophierens mit Kindern sein, um sie für die Herausforderungen einer hoch technologisierten Welt zu rüsten.

Insgesamt ein lohnender Kongress für diejenigen, die sich darüber Gedanken machen wollen, wie man Kinder und Jugendliche zu kritischem Denken und eigener Reflexion anregen möchte in Anbetracht der He-

erausforderungen, die sich in ihrem Leben noch stellen werden. Das Fazit des Kongresses kann vielleicht mit folgenden Worten zusammengefasst werden: Wir können unseren Kindern nicht sagen, was sie erwartet, doch wir können sie dazu befähigen, kompetent mit den Herausforderungen umzugehen.

Weitere Informationen zum Institut für Kinder- und Jugendphilosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz finden Sie unter: www.gewi.kfunigraz.ac.at/acpc 🖱

MAG. FLORIAN SCHMID
Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung
florian.schmid@begabtenzentrum.at

Die Verbindung zwischen Begabungs- und Begabtenförderung und dem Philosophieren mit Kindern ist direkt und unmittelbar. Die Schulung des Denkens an sich und vor allem auch das Nachdenken über sich und die Welt, in der man sich bewegt, ist Begabungs- und Begabtenförderung per se und wäre als durchgängiges Unterrichtsprinzip eine Bereicherung für jeden Unterrichtsgegenstand. Nur eine tiefgründige und kritische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und der damit verbundenen Reflexion, was die jeweiligen Inhalte für die eigene Lebenswelt bedeuten, kann als gewinnbringende Vermittlung von Lerninhalten angesehen werden.

REZENSION

WILLIAM STERN

MARTIN TSCHECHNE (2010)
WILLIAM STERN

Buchreihe: Hamburger Köpfe, hrsg. von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius mit einem Nachwort von Helmut Schmidt

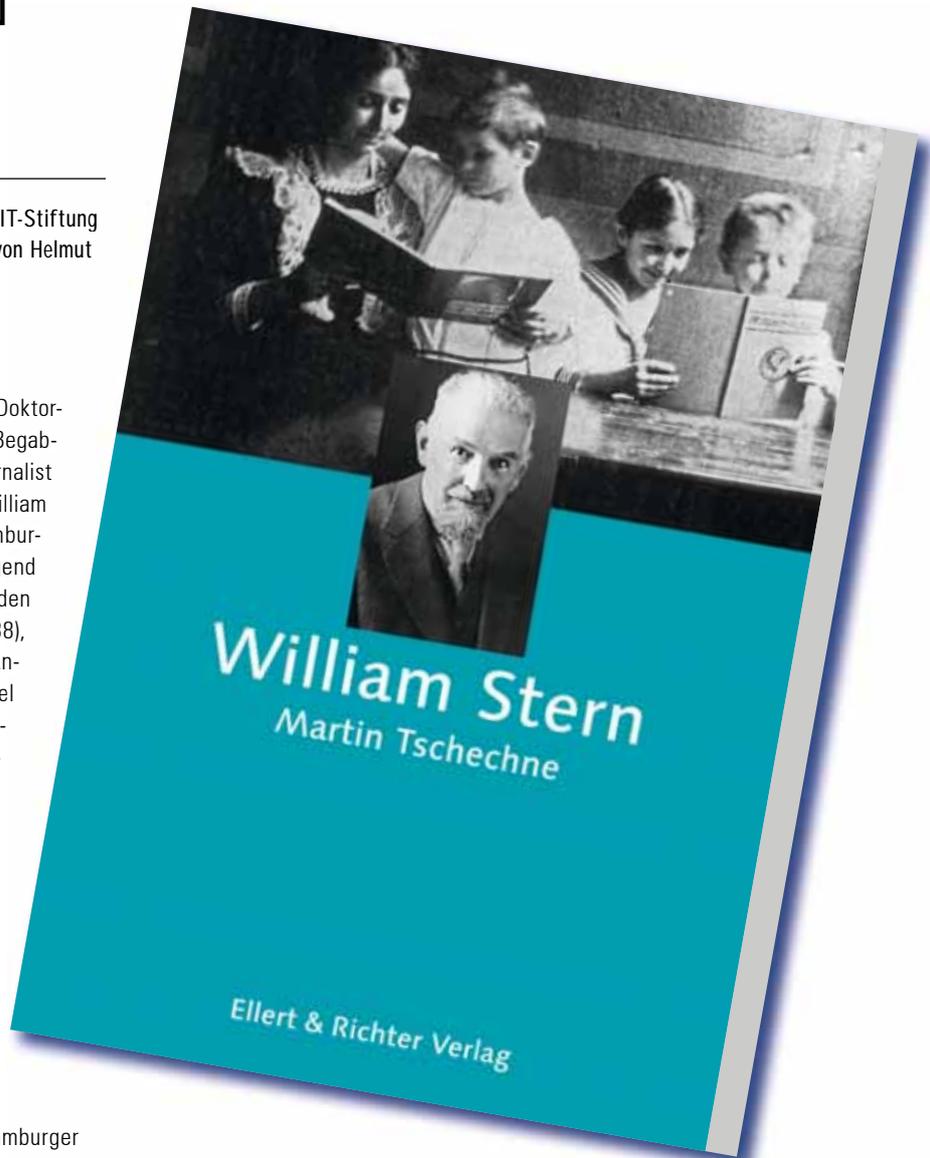
Ellert & Richter Verlag

[160 Seiten, ISBN 9-7838-3190-404-4, € 14,90]

Der bekannte Autor hat sich bereits in seiner Doktorarbeit intensiv mit Begabungsforschung und Begabtenförderung beschäftigt und ist heute als Journalist und Psychologe tätig. Die Biographie über William Stern in Verbindung mit der Buchreihe „Hamburger Köpfe“ ist nicht nur stilistisch hervorragend gelungen, sondern vermittelt sehr viel über den Zeitgeist (William Stern lebte von 1871 bis 1938), über die Verbindungen zwischen Philosophie, Anthropologie und Psychologie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und über die Wechselbeziehungen zwischen der Hamburger Weltöffentlichkeit, der Hamburger Atmosphäre und dem Hamburger Lebensstil. Im Anhang hat Martin Tschechne ausführlich die Lebensdaten des bekannten Philosophen und Psychologen William Stern vorgestellt und kommentiert. William Stern ist nicht nur der Begründer der „differenziellen Psychologie“ und als Philosoph ein wichtiger Vertreter des „Personalismus“, sondern auch einer der bekannten Intelligenz- und Begabungsforscher, auf den der Begriff „Intelligenzquotient“ zurückgeht. Als ein markanter „Hamburger Kopf“ jüdischer Abkunft gehört er zugleich zu den Mitbegründern der Hamburger Universität im Jahre 1919. Wenn die Universität in neun Jahren ihren hundertsten Geburtstag feiern wird, so wird sie mit Sicherheit an William Stern erinnern; die Biographie erscheint somit rechtzeitig und Helmut Schmidt erinnert die Hamburger in seinem Nachwort an die den Hanseaten nachgesagte „Geschichtsvergessenheit“.

Die zusammenfassende Würdigung des vorliegenden Werkes erlaubt nur wenige exemplarische und punktuelle Hinweise auf einige markante Daten. Dabei soll William Stern vor allem als wissenschaftlich arbeitender Psychologe im Mittelpunkt stehen.

1985 ist in Hamburg eine Einrichtung geschaffen worden, die seinen Namen trägt. Es handelt sich um die „William Stern Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung“. In Hamburg hat auch der „Zweite Weltkongress zur Förderung begabter Kinder“ stattgefunden. Der Erste Weltkongress war in London. Martin



Tschechne stellt fest: „Von William Stern und seinem Werk ist nicht mehr oft die Rede, auch nicht in der William Stern Gesellschaft“. Es gibt eine bedrückende und mysteriöse Regelmäßigkeit, mit der die Erinnerung an William Stern und seine Forschungen immer wieder in der Sackgasse zu landen scheint! Er war zu seiner Zeit einer der bekanntesten und produktivsten Psychologen.

Markant für die Zeit um die Jahrhundertwende (1900/1905) sind die Publikationen über die Entwicklung der Kinder von der Geburt bis zur Jugendzeit. Clara und William Stern haben umfangreiche Tagebücher über die Entwicklung ihrer Kinder Hilde, Günther und Eva geführt und teilweise veröffentlicht. Um diese Zeit (1900) erschien auch sein Buch „Über Psychologie der individuellen Differenzen“, welches mehrere Auflagen erreichte. William Stern hat es bereut und beklagt, dass er unbedacht und leichtfertig das Instrument des „Intelligenzquotienten“ (IQ) nicht nur zur Verfügung stellte, sondern

auch eingesetzt hat. Der IQ ist als Konzept in vielen Zusammenhängen nicht nur angewendet, sondern ebenso missbraucht worden. Dies traf u. a. bei den Vorbereitungen für die große Hamburger Begabtauslese 1918 zu. In den Jahren 1921/22 beschäftigten sich insgesamt elf Arbeitsgruppen an seinem Hamburger Institut mit Fragen von Begabung, Intelligenz, ihrer Erfassung, ihrer Interpretation und ihrer Förderung. Begabung ist eine Option, ein Potenzial, das erkannt und gefördert werden muss. Begabung muss sich durchsetzen, oft gegen eine ahnungslose Umwelt, manchmal sogar gegen offenen Widerstand! Das von William Stern und seinem Team entwickelte Verfahren zum Übergang auf weiterführende Schulen ist in allen Hamburger Schulen am Ende der vierten Klasse zwischen 1921 und 1931 angewandt worden. Heute betont die Hamburger William Stern Gesellschaft bei der Begabtenförderung „die Ausbildung einer Persönlichkeit, welche in sich gefestigt ist, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz besitzt, die erfahren hat, dass in kreativen Prozessen Fehler unvermeidlich sind und diese nicht nur beseitigt werden müssen, sondern auch als Anregung für weitere Ideenfindungen dienen können“.

William Stern blieben im Dritten Reich schreckliche Erfahrungen nicht erspart. 1933 durfte der Mitbegründer der Universität Hamburg sein Forschungsinstitut nicht mehr betreten. Das gleiche Verbot traf 57 weitere Hochschullehrer/innen. Die letzten Jahre seines Lebens verbrachte der weltbekannte Psychologe vereinsamt in den USA.

Ein letzter Kulminationspunkt in seinem „Lebensdrama“ ist die Begegnung mit seinem hochbegabten Sohn Günther Anders (er lehnte den Nachnamen „Stern“ ab) etwa ein Jahr vor seinem Tod (1938). William Stern starb an Herzversagen. Sein Sohn bezeichnete ihn als einen „schwachen, feigen, ja womöglich gar als einen schlechten Juden“. Günther Anders verzieh es seinem Vater nicht, dass dieser sich immer wieder um des lieben Friedens willen ein- und untergeordnet hatte!

PROF. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT
Einsteinstr. 21
D-71229 Leonberg-Ramtel

REZENSION

MATHEMATISCHE BEGABUNGEN FÖRDERN

VOLKER ULM (2010, HRSG.)
MATHEMATISCHE BEGABUNGEN FÖRDERN

Cornelsen Verlag Berlin
[94 Seiten, ISBN 9-7835-8905-157-1, € 21,95]

An der Entstehung dieses Buches haben viele engagierte und an der Begabtenförderung in der Grundschule interessierte Lehrer/innen mitgearbeitet. Es wendet sich an Grundschullehrkräfte, die sich der Förderung mathematisch besonders interessierter und begabter Kinder verstärkt annehmen möchten.

In der Einführung werden zwei Schwerpunkte thematisiert: das mathematische Denken und die mathematische Begabung. Zum mathematischen Denken und zur mathematikbezogenen Informationsverarbeitung gehören das Experimentieren, die Begriffsbildung, das Modellieren, das Schlussfolgern, das Problemlösen sowie die Bewältigung von Komplexität in Verbindung mit Flexibilität und Kreativität. Ebenso große Bedeutung kommt dem mathematischen Gedächtnis zu. Mathematische Begabung, Fähigkeit und Leistung stehen in Wechselbeziehung und „mathematische Begabung bezeichnet das individuelle Potential zu mathematischem Denken“. Die Wechsel-

wirkung der drei Faktoren wird in einem Schaubild dargestellt und interpretiert.

Die Publikation weist drei Schwerpunkte auf: Arithmetik, Sachmathematik und Geometrie. Zur Arithmetik gehört die Beschäftigung mit magischen Quadraten, die Entdeckeraufgaben mit verschiedenen Fenstern an der Hundertertafel und das Experimentieren mit Zahlenfolgen und Ziffernkärtchen. Die Themen der Sachmathematik konzentrieren sich auf das „Zusammenstellen von ICE-Zügen“, auf das Verteilen von Murmeln im Murmelbeutel, das Kodieren und Dekodieren von Informationen (Geheimsprachen) und auf so genannte „Fermi-Fragen“ (italienischer Kernphysiker und Nobelpreisträger). In Geometrie erhalten die Kinder Faltnleitungen, erstellen Faltschichten und beschäftigen sich mit der „Faltgeometrie“.

Ein weiterer Themenschwerpunkt betrifft das Experimentieren mit „Pentakuben“ (Pentakuben bauen, zeichnen, konstruieren) und den Umgang mit Lineal und Maßband (Planen, Entdecken, Verglei-

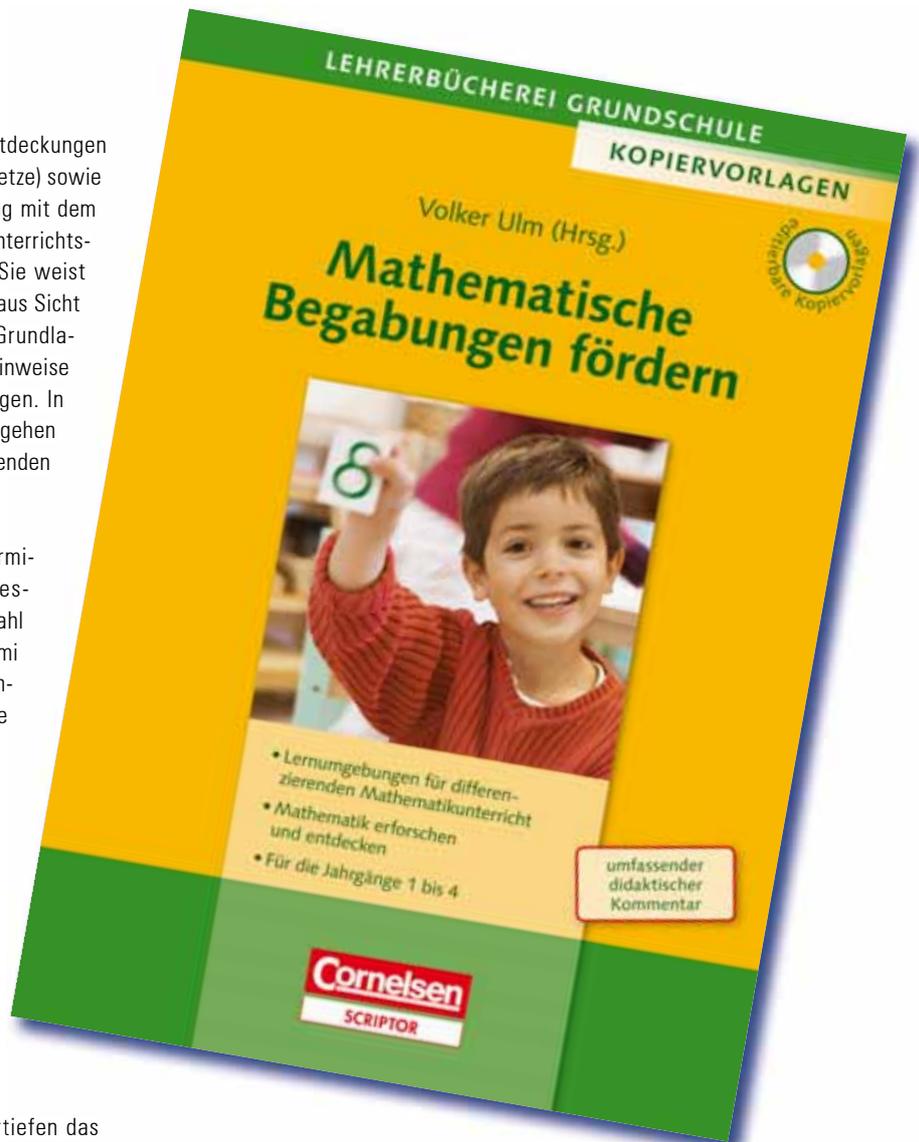
chen). Abschließend geht es noch um Entdeckungen am Spielwürfel (Punktmuster und Würfelnetze) sowie um „Fünflinge“ (Pentominos) in Verbindung mit dem Kalenderspiel. Eine wichtige Hilfe für die Unterrichtspraktiker ist die thematische Einleitung. Sie weist jeweils drei Aspekte auf: die Intentionen (aus Sicht der Begabtenförderung), die fachlichen Grundlagen (Hintergrund) und die methodischen Hinweise zum Einsatz der editierbaren Kopiervorlagen. In den letzteren wird das systematische Vorgehen mit dem experimentierenden und explorierenden Denken verknüpft.

Für die „Sachmathematik“ wird den „Fermi-Fragen“ besondere Bedeutung beigemessen, weil diese in einfacher, klarer Wortwahl prägnant und offen gestellt werden. Fermi wollte mit seinen Fragen erreichen, dass ungewohnte, zunächst unlösbar erscheinende Probleme mit „gesundem Menschenverstand“ anzupacken sind. Die Fermi-Frage wirft ein leicht verständliches, vielleicht überraschendes Problem mit Alltagsbezug auf. Ziel ist es, über vernünftige, begründbare Annahmen gewisse Vorstellungen von Größenordnungen zu gewinnen. In Verbindung mit dem fachlichen Hintergrund werden sechs Punkte besonders akzentuiert. Die Fermi-Fragen öffnen den Blick für Mathematik in der Lebenswelt, sie ermutigen zum experimentierenden Denken, sie vertiefen das Verständnis für Größen, sie regen das Schätzen und Überschlagen an, sie regen das Vermuten und Vorhersagen an (vage Angabe, Abschätzungen), sie fördern das Reflektieren und Bewerten von verschiedenen Lösungswegen. Hier sollen aus Sicht eines vierten Schuljahres exemplarisch einige Fermi-Fragen erwähnt werden: Wie oft hat dein Herz in deinem Leben schon geschlagen? Wieviel Klopapier verbrauchen die Personen in unserer Schule in einem Jahr? Wie viele Getränkekisten brauchen wir für ein Schulfest unserer Schule? Wie viele aufgeblasene Luftballons passen in unser Klassenzimmer? usw. usw.

Die Autorinnen und Autoren sind der Meinung, dass die „Faltgeometrie“ für die Grundschüler/innen besonders motivierend ist. Sie schult die Genauigkeit beim Arbeiten und fördert das strukturierende, geometrische Denken. Die Faltprodukte vermitteln den Kindern besondere Erfolgserlebnisse und das geometrische Denken vollzieht sich in einem Wechselspiel zwischen Ebene und Raum. Mit der Faltarbeit sind die Grundschüler/innen gefordert, Strukturen zu erkennen, Texte zu lesen, die Faltschritte zu verstehen, sie konkret aus-

zuführen und die Ergebnisse in Verbindung mit einem Faltbericht zu reflektieren. Beim Falten entstehen verschiedene geometrische Grundformen: Dreieck, Quadrate, Drachen, Trapeze und Vierecke. Diese besitzen oft Symmetrieeigenschaften. So wird der Geometrieunterricht für die Kinder zu einem komplexen, aber ansprechenden Themenfeld.

Die Verfasser/innen gehen vom konkret-logischen Denken aus, erörtern die Lebenswirklichkeit und regen das systematische und verallgemeinernde Nachdenken der Kinder an.



IMPRESSUM:

ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

ÖZBF

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

ZVR: 553896729

ANFRAGEN UND KONTAKT

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

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

E-mail: info@begabtenzentrum.atwww.begabtenzentrum.at

HINWEIS:

Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 28: 15. März 2011, das Heft erscheint im Mai 2011

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.

REDAKTIONSTEAM

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

Mag. Silvia Friedl MSc, Mag. Andrea Hofer

Mag. Beate Landl, MMag. Dr. Claudia Resch

MMag. Elke Samhaber, Mag. Florian Schmid

GESAMTKOORDINATION

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at

LEKTORAT:

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

Mag. Johanna Weber

GRAPHIK/LAYOUT: Mag. Christina Klaffinger

DRUCK: Laber Druck, Oberndorf



bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

BM.W.F^a
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@begabtenzentrum.at
www.begabtenzentrum.at

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