

begabt exzellent

Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung

Soziale und emotionale Aspekte von Begabung und Umwelten

Begabt sein, Identität finden
Emotionen und Gefühle steuern unser Lernen
Sozial-emotionale Entwicklung und Schulerfolg
Motivieren, Inspirieren, Aktivieren

Österreich bei Spitzenleserinnen/-lesern im unteren EU-Drittel
Wirtschaft macht Schule
Stärkenförderung trifft Regionalentwicklung

Begabungen aus Elternsicht
Berufsmeisterschaften als Exzellenzförderung

Fluchterfahrung – Begabung erfahren
Mentoring bewusst machen

INHALT

	Editorial (J. Stahl und E. Samhaber)	03
Soziale und emotionale Aspekte von Begabung und Umwelten	Baudson, T.: Begabt sein, Identität finden	04
	Hinweis: START-Stipendien für talentierte Jugendliche mit Migrationsgeschichte	08
	Stadelmann, W.: Emotionen und Gefühle steuern unser Lernen	09
	Petermann, U. & Petermann, F.: Sozial-emotionale Entwicklung und Schulerfolg	13
	Ankündigung: 16. ECHA-Konferenz in Dublin	16
	Nguyen, K., Laybourn, S. & Frenzel, A.C.: Motivieren, Inspirieren, Aktivieren	17
	Ankündigung: ICBF-Kongress 2018	21
	Bogner, S.: KoSo™ und Coaching an der Sir Karl Popper Schule	22
	Thalmann-Hereth, K.: Was Begabte mit Rennautos gemeinsam haben	24
	Aus dem ÖZBF	Resch, C.: Österreich bei Spitzenleserinnen/-lesern im unteren EU-Drittel
Hinweis: mBETplus-Coach werden – erster Ausbildungslehrgang zum mBETplus-Coach gestartet		27
Stockinger, L.: Wirtschaft macht Schule		28
Hinweis: Talent Austria Stipendien und Preise: Jetzt bewerben!		29
Samhaber, E.: Stärkenförderung trifft Regionalentwicklung		30
Hinweis: Übersicht Sommerakademien, Kinder- und Schüler/innen-Unis in Österreich		31
Hinweis: Ausschreibung Stipendien „Meine Begabung“		32
Ankündigung: Das ÖZBF bei der Langen Nacht der Forschung		32
Fritz, A.: We Talent		33
science		Stahl, J. & von Eichhorn, G.: Begabungen aus Elternsicht
	Stamm, M.: Berufsmeisterschaften als Exzellenzförderung	41
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Neue Ansprechpartner/innen in Fragen zu Begabungs- und Begabtenförderung	46
	Rott, D.: Fluchterfahrung – Begabung erfahren	47
	Zekl, C.: Von talentierten Jugendlichen zu selbstbewussten jungen Menschen	49
	Notz, A.: Mentoring bewusst machen	51
	Hinweis: Lerngruppe „Wir studieren“ für Mathematik studierende Schüler/innen	53
Tagungen	Müller-Opplinger, V.: Schweizer Kongress zur Begabungs- und Begabtenförderung	54
Rezensionen	Bögl, E.: Hochbegabung und Musikalität (Thalmann-Hereth)	56
	Lackinger, C.: Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden (Heinbokel)	57
	Theiss, S.: Schulentwicklung durch Begabungsförderung (Wasmann)	58
	Impressum	59

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser!

Ist Ihnen an diesem Heft etwas aufgefallen? War irgendetwas anders oder ist alles so wie immer?

Besonders aufmerksame Coverbetrachter/innen werden festgestellt haben, dass unsere Zeitschrift nun „begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung“ heißt. Damit soll auf einen Blick klar werden, worauf der inhaltliche Fokus liegt: auf sämtlichen Facetten von Begabung und Exzellenz, auf begabten wie auch exzellenten Personen und auf den Faktoren, die Leistung und Begabungsentwicklung entscheidend beeinflussen. „begabt & exzellent“ umfasst ein breites Spektrum – von der Stärkenförderung im vorschulischen Bereich über die Begabungs- und Begabtenförderung bei (potenziell) leistungsstarken Kindern und Jugendlichen bis hin zur Förderung von exzellenten Studierenden und Expertinnen/Experten in Wissenschaft und Wirtschaft. Zudem wollen wir mit „begabt & exzellent“ stärker die Bedeutsamkeit und gegenseitige Bezugnahme von Begabungs- und Expertiseforschung betonen, gleichzeitig aber auch einen Diskussionsraum für die kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen „begabt“ und „exzellent“ bieten. Beibehalten werden wir dagegen die aktuelle Gliederung mit den bisherigen Rubriken sowie die vertiefte Diskussion eines ausgewählten Schwerpunktthemas pro Ausgabe.

In diesem Heft widmen wir uns den sozialen und emotionalen Aspekten von Begabung und Umwelten. Hier taucht unweigerlich das Konstrukt der emotionalen Intelligenz (EI) auf. Jenseits von Daniel Golemans EI-Theorie zeigen sich in diesem Feld allerdings unterschiedlichste Erklärungsansätze, um herausragende Leistungen im sozialen und emotionalen Bereich zu begründen. Die Spanne reicht von Theorien, die emotionale Intelligenz als Gegenstück oder Ergänzung von kognitiver Intelligenz definieren, bis zu Modellen, in denen sozial-emotionale Fähigkeiten in Form von Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften postuliert werden. Bislang existiert dazu kein wissenschaftlicher oder empirischer Konsens. Wohl aber tauchen soziale und emotionale Aspekte in den meisten Begabungsmodellen auf und werden vorrangig als Moderatorvariablen oder Katalysatoren für die Entwicklung von Begabungen angesehen.

In unserem Schwerpunkt erwartet Sie ein Beitrag von Tanja Baudson zur Harmonie-Disharmonie-Theorie, der sich mit individuellen Zuschreibungen von emotionalen und sozialen Kompetenzen auf Begabte beschäftigt. Willi Stadelmann setzt sich mit der Rolle von Emotionalität beim Lernen auseinander und zeigt Erfolgsfaktoren für die persönliche und soziale Entwicklung von Lernenden auf. In einem weiteren Beitrag diskutieren Ulrike Petermann und Franz Petermann Selbstregulation als zentralen Baustein für sozial-emotionale Entwicklung und Schulerfolg. Den Stellenwert von zwischenmenschlichen Beziehungen rücken Khoa Nguyen, Sara Laybourn und Anne Frenzel in ihrem Beitrag über Enthusiasmus von Lehrpersonen und damit zusammenhängender Lernfreude bei Lernenden in den Vordergrund. In den praktischen Schwerpunktbeiträgen schildert Sabine Bogner Eckpfeiler des Schulfachs „KoSo“ (Kommunikation und soziale Kompetenz) und des Coaching-Begleitkonzepts an der Sir Karl Popper Schule und Karin Thalmann-Hereth stellt ein Enrichmentkonzept zur sozialen und emotionalen Förderung von begabten Kindern vor.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich und wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre der allerersten Ausgabe von „begabt & exzellent“.



DR. JOHANNA STAHL
MMAG. ELKE SAMHABER
ÖZBF
johanna.stahl@oezbf.at
elke.samhaber@oezbf.at

BEGABT SEIN, IDENTITÄT FINDEN

FALLSTRICKE UND RESSOURCEN DER SOZIALEN UND EMOTIONALEN ENTWICKLUNG BEGABTER

Die durchschnittliche hochbegabte Person ist männlich, bebrillt und hat ein Faible für Zahlen, trägt trotz ihres jungen Alters gerne Doktorhut und mag neben Büchern auch Äpfel – so man der Bildersuche der größten Suchmaschine Glauben schenken darf (van Zwamen, 2017). Solche Klischees finden sich nicht nur im Internet, sondern quer durch die Medien; und überproportional häufig sind sie weder korrekt noch nett.

In diesem Beitrag werde ich zunächst das Image von Hochbegabten¹ mit empirischen Befunden abgleichen und vor dem Hintergrund der Harmonie-/Disharmonie-Hypothese diskutieren. Die Harmonie-Hypothese geht davon aus, dass Hochbegabung mit zahlreichen positiven Merkmalen korreliert (teilweise auch mit solchen, die mit der intellektuellen Begabung nur wenig zu tun haben), während die Disharmonie-Hypothese annimmt, dass hohe Begabung mit (vor allem sozialen und emotionalen) Defiziten einhergeht.

Wer ein solch ambivalentes „Etikett“ erhält, muss sich mit diesem entsprechend auseinandersetzen. Im zweiten Teil geht es deshalb um die Auswirkungen auf (per IQ-Kriterium identifizierte) Hochbegabte und ihre Identität. Dass die Integration teils widersprüchlicher Merkmale in ein kohärentes Ganzes nicht einfach ist (und dass Identitätsentwicklung eine Entwicklungsaufgabe nicht nur des Jugendalters, sondern des gesamten Lebens ist), zeigen theoretische Überlegungen und empirische Befunde.

Den Abschluss bilden einige Anregungen, was alle Beteiligten tun können, um Begabung als Ressource wahrzunehmen und so eine positive soziale und emotionale Entwicklung zu unterstützen.

1 WIE HOCHBEGABTE SIND – UND WIE SIE WAHRGENOMMEN WERDEN

1.1 BEGABUNG UND LEISTUNG

Viele Modelle definieren Hochbegabung als deutlich überdurchschnittliches Potenzial zu hoher Leistung. Daraus folgt, dass Potenzial und Leistung zusammenhängen. Der statistische Zusammenhang zwischen Intelligenz, dem gängigsten Maß für intellektuelles Potenzial, und Schulleistungen liegt gemäß einer Untersuchung, die verschiedene Studien zum Thema zusammengefasst hat, jedoch nur im mittleren Bereich (Roth, Becker, Romeyke, Schäfer, Krieger & Spinath, 2015), weil auch andere Faktoren die Leistungsentwicklung beeinflussen. Praktisch heißt das, dass Abweichungen nach unten („Underachievement“; Butler-Por, 1987) wie nach oben vorkommen.

Wer behauptet, Intelligenz habe mit Leistung nichts zu tun, irrt: Der Einzelfall widerlegt nicht den existierenden Zusammenhang auf Gesamtgruppenebene.

Das Überflieger-Stereotyp haben wir eingangs kennengelernt – Hochbegabung und Leistung scheinen also nicht nur objektiv zusammenzuhängen, sondern auch in den Köpfen der Menschen. Das zeigen diverse Studien (z.B. Baudson & Preckel, 2016; Sternberg & Zhang, 1995). Die Teilnehmer/innen einer deutschen Repräsentativstudie stimmten der Aussage, dass Hochbegabte höhere Leistungen erbrächten, etwas weniger deutlich zu als der These, dass sie ein höheres intellektuelles Potenzial hätten, was den vorhandenen, aber nicht perfekten Zusammenhang zwischen Potenzial und Leistung gut widerspiegelt (Baudson, 2016).

Dass Hochbegabten hohe Leistung zugeschrieben wird, ist also berechtigt. Im Einzelfall muss man jedoch genau hinschauen: Nicht alle Hochbegabten erbringen hohe Leistungen und nicht alle Hochleistenden sind hochbegabt. Persönlichkeit und Umwelt beeinflussen, inwieweit Potenzial umgesetzt wird.

1.2 HOCHBEGABUNG UND SOZIO-EMOTIONALE DEFIZITE

Hohe Leistungen sind nicht das Einzige, was man Hochbegabten zuschreibt. Spätestens seit Aristoteles gelten „Genies“ als emotional labil – und oft genug auch als sozial schwierig. Die vermutete Dysbalance zwischen hoher Fähigkeit und anderweitigen Defiziten wird auch als „Disharmonie-Hypothese“ bezeichnet.

Die Daten bestätigen diese indes nicht. Terman (1926) fand, dass sehr intelligente Menschen sogar in anderen, mit der Intelligenz allenfalls entfernt verwandten Bereichen (z.B. Körpergröße, Gesundheit) überlegen sind. Spätere methodisch überlegene Studien (z.B. Rost, 2009) konnten die „Harmonie-Hypothese“ insofern bestätigen, als dass Hochbegabte in nichtintellektuellen Bereichen überwiegend vergleichbare, vereinzelt sogar günstigere Ergebnisse erzielen als durchschnittlich Begabte; auch sind sie nicht anfälliger für psychische Erkrankungen (Martin, Burns & Schonlau, 2010). Eine generelle Überlegenheit Hochbegabter in allen Bereichen wird zwar durch die empirische Befundlage nicht gestützt, wohl aber ein insgesamt harmonisches Bild der Hochbegabten.

Die subjektiven Sichtweisen sind indes eher heterogen. Einerseits wird Hochbegabung durchaus mit anderen positiven Eigenschaften im Sinne der Harmonie-Hypothese assoziiert (z.B. Persson, 1998), anderer-

¹ „Begabung“ wird in der Regel als überdurchschnittlich ausgeprägtes Leistungspotenzial verstanden (iPEGE, 2009); Hochbegabung ließe sich entsprechend als deutlich überdurchschnittliche Ausprägung interpretieren. Der Unterschied ist also graduell. Dem gegenüber stehen Laienauffassungen, die Hochbegabte als eigene Kategorie konzipieren. In den meisten empirischen Studien wird „Hochbegabung“ als deutlich überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial, gemessen über den IQ, begriffen. Deshalb werde ich den Begriff der Hochbegabung in diesem Artikel weitgehend beibehalten.

seits aber auch als disharmonisch, wobei Defizite v.a. im sozio-emotionalen Bereich vermutet werden (z.B. Baudson & Preckel, 2013, 2016; McCoach & Siegle, 2007) und vereinzelt sogar als komplett negativ (z.B. Lee, Cramond & Lee, 2004). Zwei Drittel der Deutschen konzipieren Hochbegabung im Sinne der Disharmonie-Hypothese (Hochbegabung = hohes Potenzial und hohe Leistung, gekoppelt mit sozialen und emotionalen Defiziten), nur ein Drittel vertritt eine Sicht im Einklang mit den empirischen Daten (Baudson, 2016).

Sowohl die Zuschreibung negativer Eigenschaften im Sinne der Disharmonie-Hypothese als auch die unkritische Annahme der Harmonie-Hypothese, Hochbegabte entwickelten sich auch ohne Unterstützung problemlos, gehören ins Reich der Legenden – und beides kann negative Folgen haben. Ursache für Probleme ist jedoch nicht die Hochbegabung selbst, sondern, dass Umwelt und intellektuelle, soziale und emotionale Bedürfnisse des hochbegabten Menschen nicht zusammenpassen (z.B. Vaivre-Douret, 2011).

2 WAS STEREOTYPE MIT HOCHBEGABTEN MACHEN

2.1 THEORETISCHE ANSÄTZE UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Dass sich negative Stereotype ungünstig auf die Betroffenen selbst auswirken, ist mehr als nur intuitiv plausibel. Das Minoritäten-Stress-Modell postuliert, dass die Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe mit höherem Stress und einer größeren Anfälligkeit für psychische und psychosomatische Erkrankungen sowie geringerem Wohlbefinden einhergeht (Meyer, 2003). Verantwortlich dafür sind einerseits Vorurteile bis hin zur Diskriminierung durch die Umwelt („distale Stressoren“; auf Hochbegabte übertragen also die vorherrschende Disharmonie-Hypothese), andererseits die Internalisierung dieser Vorurteile („proximale Stressoren“).

Die Forschung zum Minoritäten-Stress-Modell hat sich bislang auf Homo- und Bisexuelle fokussiert, die stigmatisiert (und teils handfest diskriminiert) wurden. Inwieweit sind die Befunde auf eine ambivalente Minderheit wie Hochbegabte übertragbar? Dafür, dass diese auch nicht immer glücklich mit ihrer Begabung sind, sprechen Forschungen zum *stigma of giftedness* (Coleman & Cross, 1988). Frühe Erfahrungen, wie andere auf die Hochbegabung reagieren, prägen die Einstellung einer Person zu ihrer Begabung. Stigmatisiert fühlen sich hochbegabte Kinder und Jugendliche vor allem in heterogenen Gruppen, in denen ihr „Anderssein“ besonders auffällt, während sie in leistungshomogenen Gruppen (z.B. Förderprogrammen) stärker das Gefühl haben, sie selbst sein zu dürfen. Hochbegabte Jugendliche empfinden ihre Begabung selbst zwar als eher positiv, glauben zugleich jedoch nicht, dass andere diese Wahrnehmung teilen (Kerr, Colangelo & Gath, 1988).



Foto: Christina Klaffinger

2.2 DIE SITUATION HOCHBEGABTER JUGENDLICHER

Dass das *stigma of giftedness* vor allem an Jugendlichen untersucht wurde, kommt nicht von ungefähr. Die Jugend ist eine Phase des Umbruchs, in der zahlreiche „Entwicklungsaufgaben“ bewältigt werden müssen, die aus der körperlichen Reifung, sozialen Erwartungen und anderen Einflussfaktoren resultieren. Von Jugendlichen hierzulande wird erwartet, dass sie sich mit ihrem veränderten Körper arrangieren, berufliche Weichen stellen, sich von den Eltern lösen, Freund- und Partnerschaften eingehen und – das ist die zentrale Aufgabe – eine Identität entwickeln.

Hochbegabte Jugendliche sind mit denselben Veränderungen und daraus resultierenden Erwartungen konfrontiert wie andere Jugendliche auch. Jedoch ist es plausibel anzunehmen, dass die Hochbegabung selbst die Konkretisierung der Entwicklungsaufgaben beeinflussen kann, weil das in der Gesellschaft vorherrschende Stereotyp – hohe Leistung(sfähigkeit) auf der einen, geringe sozial-emotionale Kompetenz auf der anderen Seite – seinerseits bestimmte Erwartungen mit sich bringt.



Foto: Sabine Wedemeyer

Konsequenzen von Leistungserwartungen

Ein hohes zugeschriebenes Potenzial resultiert in hohen Leistungserwartungen. Werden diese nicht eingelöst, kann das problematisch werden. Wenngleich Underachievement kein hochbegabungsspezifisches Phänomen ist, fällt es bei Hochbegabten doch besonders auf. Perfektionismus als Strategie, mit dem Druck umzugehen und diese Erwartungen zu erfüllen, ist ein Resultat dieser hohen Erwartungen und in seiner adaptiven Form durchaus positiv, weil er dann Menschen dazu bringt, ihr Potenzial umzusetzen. Problematisch wird Perfektionismus jedoch einerseits, wenn das Streben nach Perfektion dadurch motiviert ist, dass man nicht schlecht dastehen will (bzw. sich dadurch unverwundbar machen will; Swiatek, 1995), und andererseits, wenn Begabung als etwas eher Stabiles gesehen wird (was Befunde von Makel, Snyder, Chandler, Malone & Putallaz [2015] nahelegen), weil „Versagen“ dann besonders negative Konsequenzen für das psychosoziale Wohlbefinden hat. Darüber hinaus kann der Umgang mit Konkurrenzdruck zum Problem werden. Leistungszielorientierungen – besser oder nicht schlechter sein zu wollen als andere – implizieren den sozialen Vergleich und gehen folglich mit einer stärker aus-

geprägten sozialen Bezugsnorm einher (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2006). Erfreulicherweise findet man bei Hochbegabten eher eine „aufgabenorientierte Wettbewerbsorientierung“ (Schapiro, Schneider, Shore, Margison & Udvari, 2009), die sich an der bestmöglichen Lösung der Aufgabe und nicht an der Abwertung des „Gegners“ ausrichtet. Eine weitere mögliche Konsequenz ist die Erwartung, dass Hochbegabte allein zurechtkommen, weil sich ihre Begabung von selbst entfaltet. Das kann es Hochbegabten erschweren, Hilfe zu erbitten und anzunehmen.

Konsequenzen sozio-emotionaler Erwartungen

Die Erwartung geringerer sozio-emotionaler Kompetenz birgt ebenfalls Herausforderungen, sowohl für Hochbegabte, die dieses Klischee erfüllen, als auch für die, die das nicht tun. Soziale Kompetenzen haben ihre Entsprechung in der Entwicklungsaufgabe gelingender Freund- und Partnerschaften. Im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung verhalten sich Hochbegabte möglicherweise stereotypenkonform und erschweren sich und anderen dadurch die Beziehung (etwa, wenn sie die subjektive Bedeutung von Beliebtheit bestreiten; Swiatek, 1995). Umgekehrt können Zweifel an der Begabung resultieren, wenn Hochbegabte „zu“ sozial kompetent sind. Das Bedürfnis, allein zu sein, haben zeitweilig alle Menschen; insbesondere im Jugendalter ist ein gesundes Maß an sozialem Rückzug durchaus günstig, um Erlebtes und Fragen zur Identität und den eigenen Werten zu verarbeiten (Larson, 1990). Hochbegabte bedienen dadurch jedoch möglicherweise nolens volens das Klischee des „einsamen Genies“. Manche Hochbegabte leugnen ihre Begabung von vornherein, um diese Probleme zu umgehen (Swiatek, 1995).

2.3 HEILT DIE ZEIT ALLE WUNDEN?

Das alles klingt schwierig – und ist es auch. Aber Menschen entwickeln sich, indem sie sich mit Herausforderungen auseinandersetzen – und dazu gehören auch negative und ambivalente Merkmale der eigenen Person. Cass hat 1979 ein Phasenmodell der homosexuellen Identitätsentwicklung vorgeschlagen, das möglicherweise auch für die Entwicklung Hochbegabter interessant ist. Das (stigmatisierte) Merkmal hat zunächst scheinbar nichts mit der betroffenen Person zu tun; im Zuge der Auseinandersetzung verschieben sich Erleben und später dann auch Verhalten jedoch immer mehr in Richtung der Minderheit. Nach einer Phase der Überidentifikation mit der Minorität mündet die Entwicklung schließlich in die letzte Phase, in der man das Merkmal als eines von vielen Elementen in die Persönlichkeit integriert hat. Eine Querschnittstudie mit identifizierten Hochbegabten (IQ \geq 130; Baudson & Ziemes, 2016) zeigte gewisse Parallelen. Ein größerer Zeitabstand zur ersten Vermutung bzw. Identifikation der Hochbegabung machte es wahrscheinlicher, dass sich jemand in den Merkmalen der späteren Entwicklungsphasen wiederfand, die u.a. mit größerer psychischer Gesundheit, Zufriedenheit und einer positiveren Einstellung zur eigenen Begabung einhergingen.

Ob die Zeit eventuelle Wunden der Hochbegabten heilt, können wir noch nicht sagen. Aber die Chancen, hohe Begabung erfolgreich in die eigene Identität zu integrieren, sind definitiv nicht schlecht: Zum einen ist Hochbegabung keineswegs nur negativ, sondern hat in unserer leistungsorientierten Gesellschaft viel Gutes; zum anderen ist die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen, selbst eine Ressource, um Herausforderungen zu meistern.

3 WAS WIR TUN KÖNNEN

Diese Ressource gilt es, im Sinne einer positiven individuellen Entwicklung zu aktivieren. „Positiv“ ist eine Entwicklung dann, wenn sie die Passung zwischen Individuum und Umwelt in einer sich ständig verändernden Umgebung kontinuierlich optimiert. Adaptation an die Umwelt ist eine mögliche Strategie. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Veränderung des Systems, sei es durch Wahl passender Umwelten oder durch aktive Veränderung selbiger. Da jede/jeder von uns gleichzeitig Agent/in und Teil der Umwelt ist, können wir alle zu einer besseren Passung beitragen, ob direkt oder indirekt; und falsche Vorstellungen von Hochbegabten zu überwinden, scheint mir dabei ein zentraler Ansatzpunkt. Hierzu einige Anregungen:

- **Lehrkräfte und Erzieher/innen** sollten ihre Erwartungen (selbst-)kritisch hinterfragen, wenn sie mit Hochbegabten konfrontiert sind.
- **Verantwortliche für universitäre Curricula** sollten das Thema Hochbegabung in der Lehramtsausbildung berücksichtigen. In der Debatte um Inklusion und Diversität ist Hochbegabung ein Aspekt der menschlichen Vielfalt insgesamt – es gibt keinen Grund, gerade dieses Merkmal zu vernachlässigen.
- **Eltern Hochbegabter** sollten sich der Ambivalenz des Etiketts „hochbegabt“ bewusst sein, wenn sie mit anderen darüber sprechen. Gleichzeitig sollten sie Hochbegabung als Ressource verstehen – und dies auch ihren Kindern vermitteln.
- **Hochbegabtenforscher/innen** sollten Bedingungsfaktoren von Hochbegabtenstereotypen untersuchen – auch unter Berücksichtigung kultureller Aspekte, denn Hochbegabung bedeutet nicht überall dasselbe. Darüber hinaus brauchen wir evidenzbasierte Interventionen zur Veränderung negativer Stereotype.
- **Die Hochbegabten selbst** schließlich sollten wissen, dass die aktuelle Umwelt nur eine von vielen ist. Die Welt hat viel zu bieten – unter anderem ein Drittel der Menschen, die Hochbegabung positiv-realistisch sehen. Und wenn man keine passende Umwelt findet, hat man mit seiner hohen Begabung immerhin eine gute Ressource dafür, etwas zu verändern und so aktiv zur Passung beizutragen.

„In Schule und Gemeinschaft müssen wir ein Klima sozialer Akzeptanz schaffen, damit die Hochbegabten ihr Potenzial umsetzen wollen, statt ihre Besonderheiten zu unterdrücken“, so formulierte es Tan-

nenbaum (1983, S. 466; Übers. der Autorin). Auch wenn der Weg noch weit ist – ich denke, die Richtung stimmt.

LITERATUR

- Baudson, T. G. (2016). The mad genius hypothesis: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37-46.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60, 212-225.
- Baudson, T. G. & Ziemer, J. F. (2016). The importance of being gifted. *Gifted and Talented International*, 31, 19-32.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in school: Issues and intervention*. New York, NY: Wiley.
- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41-56.
- iPEGE (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Kerr, B., Colangelo, N. & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155-183.
- Lee, S., Cramond, B. & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48, 42-52.
- Makel, M. C., Snyder, K. E., Chandler, T., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59, 203-212.
- Martin, L. T., Burns, R. M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31-41.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes towards the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-255.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9, 181-196.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche (2. Aufl.)*. Münster: Waxmann.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S. K., Krieger, F. & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: a meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137.



BILDUNG FÖRDERN – TALENTE STÄRKEN – PERSPEKTIVEN SCHAFFEN

START-STIPENDIEN FÜR TALENTIERTE JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSGESCHICHTE

START-Stipendien für talentierte Jugendliche mit Migrationsgeschichte im Wert von 5.000 Euro werden ab März 2018 wieder vergeben. Bewerbungen können ab sofort eingereicht werden!

Im Unterricht ist Ihnen bereits eine Schülerin oder ein Schüler mit besonderem Talent und Leistungswillen aufgefallen? Gezielte und umfangreiche Förderung könnte diesem jungen Menschen dabei helfen sein Potenzial voll zu entfalten, sich persönlich und schulisch weiterzuentwickeln. Das Stipendienprogramm START fördert motivierte Jugendliche mit Migrationsgeschichte auf dem Weg zu einer höheren Schulbildung und verbessert damit Chancen auf eine selbstbestimmte Zukunft. Monatliches Bildungsgeld, ein IT-Package mit Laptop und Drucker, Seminare, Coachings, Sprachkurse, Vermittlung von Praktika, individuelle Beratung und Einbindung in ein lebendiges Stipendiatinnen/Stipendiatennetzwerk sind nur Ausschnitte aus dem weitreichenden START-Förderportfolio.



Mehr Informationen zu START und zur Bewerbung finden Sie unter www.start-stipendium.at

Ihre Empfehlung macht den Unterschied!

Mehr Informationen zu START und zur Bewerbung finden Sie unter www.start-stipendium.at

Unser Team berät Sie auch gerne persönlich in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg!

- Schapiro, M., Schneider, B. H., Shore, B. M., Margison, J. A. & Udvari, S. J. (2009). Competitive goal orientations, quality, and stability in gifted and other adolescents' friendships. *Gifted Child Quarterly*, 53, 71-88.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93-99.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88-94.
- Swiatek, M. A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-160.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted Children*. New York, NY: Macmillan.
- Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius* (Vol. 1, 2. Aufl.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1-14.
- van Zwamen, M. (2017). Die Darstellung von Hochbegabten in den Medien

– eine qualitative Bilderanalyse. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Duisburg-Essen, Fakultät Bildungswissenschaften: Essen.

DR. TANJA GABRIELE BAUDSON
Universität du Luxembourg
tanja.baudson@uni.lu

ZUR AUTORIN

DR. TANJA GABRIELE BAUDSON, Hochschullehrerin des Jahres 2017, vertritt derzeit eine Professur für Entwicklungs- und Allgemeine Psychologie an der Universität Luxemburg. Vorurteile gegenüber Hochbegabten und ihre Auswirkungen sind eines ihrer zentralen Forschungsinteressen. Ihre mehrfach ausgezeichnete Forschung wurde in internationalen Fachzeitschriften publiziert.

EMOTIONEN UND GEFÜHLE STEuern UNSER LERNEN

LERNEN IST UNTRENNBAR MIT EMOTIONEN UND GEFÜHLEN VERBUNDEN

EINLEITUNG

Wahrnehmen, Interpretieren, Lernen, Erinnern, Denken und Handeln sind untrennbar mit Emotionen und Gefühlen verbunden. Emotionen und Gefühle sind Teil unseres (Er)Lebens. Es gibt wohl kaum einen Augenblick in unserem ganzen Leben, in dem wir nicht fühlen. Emotionen, Gefühle und Kognition sind eng miteinander verknüpft; sie werden über Lernprozesse miteinander gekoppelt. Lernfähigkeit und Lernvorlieben der Menschen hängen eng mit ihrer emotionalen Lernbiografie zusammen.

Ohne Emotionen und Gefühle kann nachhaltiges Lernen nicht wirklich gelingen. „In allen pädagogischen Prozessen, in Erziehung, Bildung und Unterricht, sind Emotionen präsent. Allgemein bekannt und wissenschaftlich belegt ist, dass Gedächtnisinhalte dann am besten behalten werden, wenn sie inhaltlich hoch emotionell sind. Unabhängig davon, welches Erziehungsverständnis man verfolgt, unabhängig davon, welchen Bildungsbegriff man verwendet, es kann nicht geleugnet werden, dass Emotionen und Gefühle pädagogische Prozesse mitgestalten. Und trotzdem wird diesen Phänomenen in der Erziehungswissenschaft kaum Aufmerksamkeit geschenkt. [...] auf jeden Fall wird ihre *allgegenwärtige* Bedeutung nicht wahrgenommen.“ (Huber, 2013, S. 114). Diese Tatsache hat wohl ihren Grund darin, dass es lange Zeit keine umfassende, schlüssige Theorie über Emotionalität und im Besonderen über das Zusammenwirken von Emotionen, Gefühlen und Lernprozessen gab. Nicht zuletzt, weil Emotionen und Gefühle sehr schwer objektiv definierbar sind und sich vor allem Gefühle einer objektiven Messung entziehen, weil sie sehr individuell interpretiert werden. Die weiter unten erläuterte Theorie von Antonio R. Damasio kann einen Beitrag leisten, den Mangel einer allgemeingültigen Emotions-Theorie zu beheben.

Zum besseren Verständnis der Theorie von Damasio werden zuerst einige Grundlagen zu den Themenbereichen Wahrnehmung, Lernen, Erinnern und Plastizität des Gehirns besprochen.

INDIVIDUELLE WAHRNEHMUNG ALS EINE GRUNDLAGE FÜR LERNEN

Von unseren Sinnesorganen kommen weder Bilder noch Gerüche noch Töne noch sonst direkte „reale“ Gegebenheiten ins Gehirn. Alles Aufgenommene gelangt verschlüsselt, kodiert ins Gehirn in Form von elektrischen Impulsmustern, die messbar sind. Im Gehirn werden die kodierten Signale interpretiert. Das Nervensystem hat ohne Sinnessystem (Sinnesorgane) keine Information, weder über den eigenen Zustand noch über Umweltreize. Die Nervenzellen (Neuronen) und Neuronalen Netzwerke sind nicht selbst die Information, sondern nur Träger der Information. Es gibt keine Information ohne *individuelle* Interpretation. (Stadelmann, 2017, S. 8–13). Wir haben keinen direkten



Foto: Christina Klaffinger

Zugang zur Außenwelt. „Da draußen, also außerhalb von uns, gibt es keine Klänge und Musik, keine Wärme und Kälte, auch keine Farben und keinen Schmerz, also keine Qualitäten, sondern nur Quantitäten wie Druckwellen, elektromagnetische Wellen und tanzende Moleküle. Wir erzeugen also unsere Welt selbst, wodurch eine *Vielzahl unterschiedlicher Welten* entstehen.“ (Miller, 1998, S. 51). Stets vergleichen wir mit unserem Gehirn Neues mit der bisherigen Erfahrung, mit bisherigem Wissen, bisherigen Emotionen und Gefühlen und bisherigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Gehirn operiert auf der Basis seiner eigenen Geschichte. Daraus können wir ermessen, wie wichtig für erfolgreiches Lernen die bisherige Lernbiografie des Individuums, besonders auch seine emotionale Lernbiografie, sein Vorwissen, „Vorfühlen“ und Vorkönnen sind. Alle Wahrnehmungs- und Lernprozesse werden durch Emotionen und Gefühle grundlegend gesteuert und beeinflusst. *Lernen bedeutet ganz allgemein individuelle Konstruktion von Bedeutung in jedem Individuum.*

DAS GEHIRN VERÄNDERT SICH BEIM LERNEN: PLASTIZITÄT

Menschen können nur lernen, weil sich ihr Gehirn ein Leben lang entwickeln, verändern kann. Lernen und Hirnentwicklung sind miteinander gekoppelt, bedingen sich gegenseitig. Informationsübertragungen

werden durch Veränderungen an Synapsen verbessert. Neue Synapsen können gebildet werden, was zu neuen Verknüpfungen, zur Erweiterung des Netzwerks führt. So können Gehirnteile durch Lernen wachsen; parallel dazu können aber auch Vernetzungsteile, die nicht „gebraucht“ werden, abgebaut werden. Das Gehirn ist plastisch. Die Ausbildung der „funktionellen Architektur“ des Gehirns wird „in erheblichem Umfang von Sinnessignalen und damit von Erfahrung beeinflusst.“ (Singer, 2002, S. 47). *Plastizität ist die Voraussetzung für Lernen.* Ohne in einen „Frühförderungs-Wahn“ zu verfallen, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten früh gelernt und eingeübt werden müssen, damit sie ein Leben lang erfolgreich praktiziert werden können. Dazu gehört von Geburt an das Lernen von Gefühlen, von individueller Bedeutung des eigenen Lebens. Gefühle, die wir mit sprachlichen Begriffen wie Liebe, Freude, Ärger, Trauer usw. bezeichnen, sind also für Kinder nicht von Geburt an „einfach da“, klar interpretierbar, beschreibbar; sie müssen gelernt werden und sind individuell.

Durch Lernen entsteht zunehmend Individualität, auch emotionale Individualität, weil sich die Gehirne der Menschen im Einklang mit ihrer einzigartigen Biografie entwickeln. Jeder Mensch ist ein Unikat. Heterogenität von Gruppen ist natürlich (Buholzer & Stadelmann, 2009, S. 23).

WAS BEDEUTET WISSEN „VERMITTELN“ UND WISSEN „ERINNERN“?

Wissen und Verhalten werden im Gehirn nicht als Ganzes, sozusagen in fest umrissenen Schubladen abgelegt. Die Speicherung im Gehirn erfolgt netzwerkartig verteilt. Bevorzugt „abgelegt“ werden offenbar *individuell besonders beeindruckende, emotional begleitete „Eckwerte“, „Ankerpunkte“ des Wissens und Verhaltens.* Beim Erinnern und Reproduzieren setzt das Gehirn das Gelernte aus den „abgelegten“ Eckwerten wieder neu zusammen.

Die Vorstellung, Lehrpersonen könnten den Schülerinnen und Schülern Wissen vermitteln, weitergeben, so dass sie es nachher besitzen, ist falsch. Bedeutung, Gefühle, Wissen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht von der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler übertragen werden. Die Bedeutung dessen, was sie vermitteln will, wird ausschließlich im Gehirn der Lernenden individuell interpretiert und erzeugt. Lernende konstruieren ihre Welt selbst. Lehrpersonen haben keinen direkten Zugriff auf die Emotionalität, auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler; sie können einzig und allein als Vorbild wirken, Umgebungen schaffen, Unterlagen bereitstellen, emotionelle Zugänge ermöglichen, stimulieren, alles mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler selbst aktiv werden und individuell ihr Wissen und Verhalten konstruieren. Gesichert ist, dass emotionale Ereignisse oder emotional aufgeladene Informationen besser erinnert werden. Je stärker die emotionale Erregung beim

Lernen, desto besser wird erinnert (emotionaler Gedächtnisverstärkungseffekt). *Erinnern und Reproduzieren bedeutet immer Neu-Interpretieren.* „Erinnerungen werden nicht so abgerufen, wie sie eingespeichert wurden, sondern wir beziehen beim Abruf inzwischen angesammeltes zusätzliches Wissen mit ein und rufen Information entsprechend unserer momentanen, zum Zeitpunkt des Abrufs vorherrschenden Gemütslage ab.“ (Markowitsch, 2002, S. 83).

WAS SIND EMOTIONEN UND GEFÜHLE? THEORIE VON ANTONIO R. DAMASIO

In der Alltagssprache und häufig in der populären pädagogischen Literatur wird „Emotionalität“ als umfassender Begriff verwendet, der „Gefühle“, „Affekte“, „Stimmungen“ umfasst, ohne zu diskutieren, wie und ob diese Begriffe voneinander unterscheidbar sind. Bislang ist es nicht gelungen, die verschiedenen Umschreibungen „zusammenzuführen und durch für alle Disziplinen gültige Befunde zu bestätigen“ (Jäncke, 2013, S. 682). Der Begriff „Emotion“ stammt aus dem Lateinischen *emovere* (herausbewegen, emporwühlen). Der Begriff „Motivation“ hat die gleiche Wurzel (lat. *movere* = bewegen); wer also motiviert ist, befindet sich im Bewegungszustand.

Antonio R. Damasio, portugiesischer Neurologe, der in den USA forscht und lehrt, hat als einer der ersten versucht, eine ganzheitliche Theorie über Emotion, Gefühl und Bewusstsein zu entwickeln. Vor allem drei Werke, die sich an ein breiteres Publikum richten, wurden in der ganzen Welt bekannt: „Descartes' Irrtum“ (1998), „Ich fühle, also bin ich“ (2000) und „Der Spinoza-Effekt“ (2003). Die Theorie von Damasio sei im Folgenden stark verkürzt erläutert. Eine umfassende Analyse im Hinblick auf die pädagogische Bedeutung findet sich bei Huber (2013).

Damasio unterscheidet zwischen Emotion und Gefühl, die zeitlich getrennt in zwei Schritten eines Prozesses auftreten.

- *Emotionen sind körperliche Reaktionen auf Reize.* Ursachen sind Wahrnehmungen (Reize über die Sinnesorgane oder Erinnerungen an schon erlebte und gelernte Interpretationen von Situationen oder Objekten). Der Organismus reagiert auf diese Reize im Rahmen des „psychophysiologischen Prozesses“ vorerst physisch. Die Reaktionen sind messbar, zum Beispiel Veränderungen des Hormonstatus, der Herzfrequenz, des Blutdrucks, der Hautdurchblutung, der Hirnaktivität, der Tränen-Produktion der Augen, der Schweiß-Absonderung, des Magendrucks, der Peristaltik usw. Diese physiologischen Reaktionen, die auch als *somatische Marker* bezeichnet werden, können bei ihrem Auftreten nicht eindeutig bestimmten subjektiven psychischen Zuständen zugeordnet werden. Jemand kann aufgrund eines Reizes spontan weinen; das sagt aber noch nichts aus darüber, ob das Weinen von der Person individuell als Ausdruck der Trauer

oder der übermäßigen Freude interpretiert wird. Auch: „Die Herzfrequenz steigert sich unter freudiger Erregung, aber auch bei Angst.“ (Jäncke, 2013, S. 683).

- Emotionen sind also biologisch determinierte Prozesse, die wohl angeboren sind. Mit jeder emotionalen Reaktion sind bestimmte körperliche Zustände gekoppelt. Emotionen können selbst nur schwer unterdrückt werden, da ihre körperlichen Korrelate erst bewusst werden müssen, bevor wir wahrnehmen, wie wir uns fühlen. „Hinzu kommt, dass die neuronalen Schaltkreise emotionaler Reaktionen nicht unter willentlicher Kontrolle stehen und deshalb weder willkürlich evoziert, noch willkürlich unterdrückt werden können.“ (Huber, 2013, S. 95).
- *Gefühle sind die individuelle Interpretation, die individuelle Bewertung der Emotionen.* Gefühle kennzeichnen das individuelle Erleben von Emotionen, also das individuelle Wahrnehmen von Körperzuständen. Gefühle werden ausgelöst durch das, was die physischen Emotionen im Menschen psychisch bewirken. Gefühle können dann als Folge von Lernprozessen im sozialen Lernumfeld, also im Vergleich mit kommunizierten Gefühlen von Bezugspersonen, in sprachliche Begriffe gefasst werden, wie Freude, Trauer, Liebe, Angst. Angst, zum Beispiel, resultiert aus der Wahrnehmung und Interpretation eines veränderten Körperzustands; Angst ist nicht die Ursache dieser Veränderungen. Wir haben Angst, weil unser Körper sich vorbereitet, in einer bestimmten Weise zu handeln (zum Beispiel Flucht) und nicht umgekehrt. Jeder Mensch ist bezüglich seiner Gefühle ein Unikat. „Gefühle sind privat – niemand außer mir hat Zugang zu meinen Gefühlen.“ (Kesselring, 2014, S. 52).

Damasio verdeutlicht, „dass es keinen Gefühlszustand gibt, bevor die entsprechende Emotion auftritt.“ (Huber, 2013, S. 77). *Emotionen gehen also Gefühlen voran.* Und: „Die Emotionen treten auf der Bühne des Körpers auf, die Gefühle auf der Bühne des Geistes.“ (Damasio, 2003, S. 38). Oder, wie Giovanni Frazzetto es ausdrückt: „Emotionen entwickeln sich als biologische Prozesse, kulminieren aber in persönlich gefärbten, mentalen oder seelisch-geistigen Erfahrungen. [...] Emotionen sind ein Bündel biologischer Reaktionen – sie reichen von Veränderungen des Verhaltens und des Hormonpegels bis zu Veränderungen des Gesichtsausdrucks – die in den meisten Fällen wissenschaftlich messbar sind. Das Gefühl dagegen ist die persönliche Wahrnehmung dieser Emotion [...]“ (Frazzetto, 2014, S. 22–23).

Aus der Theorie von Damasio (und vorhergehenden Arbeiten anderer Autoren) geht hervor, dass Emotionen genetisch fixiert sind, dass jedoch Gefühle im sozialen Kontext gelernt werden müssen. Die somatischen Marker werden in hohem Maße innerhalb gelernter sozialer Regeln und Konventionen interpretiert. Die Interpretation von Emotionen ist also weitgehend ein Produkt der Lernbiografie eines Menschen, was auch soziokulturelle Unterschiede zwischen Individuen zu erklären vermag. Wobei die entsprechenden Lernprozesse in der Kindheit offensichtlich von besonderer Bedeutung sind: *In der Kindheit bil-*



den sich die stabilsten, am schwersten zu verändernden Gefühlsmuster heraus, die ein Leben lang lern- und verhaltenssteuernd wirken können (vgl. auch Gieseke, 2007, S. 201). Frühförderung im Bereich Wahrnehmung/Emotionen und Gefühle ist also prägend für das weitere Lernverhalten von Menschen. Und damit auch für die Entwicklung von Werten. „Hätten wir keine Gefühle, bliebe uns die Welt der Werte verschlossen.“ (Kesselring, 2014, S. 51).

SCHLUSS: EMOTIONEN, GEFÜHLE UND LERNEN

Wie oben bereits erläutert, ist Lernen ein „aktiv-konstruktiver Prozess der Bedeutungserzeugung“ (Roth, 2009, S. 27) und kein bloßes Abspeichern von Information. Dieser Prozess ist in der kognitiven Neuropsychologie gut untersucht „und läuft in den einzelnen Gehirnen viel unterschiedlicher ab, als wir in der Regel wahrhaben wollen“ (Roth, 2009, S. 27). Emotionen und Gefühle sind für den Erfolg von Lernprozessen von ausschlaggebender Bedeutung. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass wir uns persönlich und sozial ein Leben lang entwickeln können. Die Psychologie hat schon vor langer Zeit geklärt, dass Menschen danach streben, Ereignisse herbeizuführen und vor allem aufmerksam zu beachten, die zu individuell positiv bewerteten Gefühlszuständen führen, und solche zu vermeiden, die von individuell negativ bewerteten Gefühlszuständen begleitet sind. Man spricht

von „Affektoptimierung“ (Roth, 2011, S. 81). Jeder Mensch strebt danach, dass er sich maximal gut fühlt, dass er Freude und Lust erlebt, Wertschätzung erfahren kann, optimistisch in die Zukunft sieht, Schmerzen vermeidet, nicht furchtsam, ängstlich, depressiv, verzweifelt oder traurig sein muss; er seinen Selbstwert erhöhen, sein Selbstwertgefühl schützen kann. Also: „Appetenz“ (Streben nach Positivem) kämpft gegen „Aversion“ (Vermeiden von Negativem). Der Lernpsychologe Walter Edelmann drückt diese Tatsache in seiner Definition von Motivation aus: „Ein aktuelles leistungsorientiertes Handeln findet besonders dann statt, wenn die Tendenz ‚Hoffnung auf Erfolg‘ die Tendenz ‚Furcht vor Misserfolg‘ überwiegt.“ (Edelmann, 2000, S. 254). Das spielt beim Lernen eine fundamentale Rolle: die Selektion individuell bedeutsamer, sinnvoller Inhalte. Auch – mit zunehmender Erfahrung – die Auswahl von Bezugspersonen und Umgebungen, die uns Aussicht auf positiv empfundene Entwicklung geben.

Aus der Begabungsforschung wissen wir, dass gerade Hochbegabte sich oft ihre menschliche und sachliche Umgebung aktiv auswählen. Die Emotionen und Gefühle einer/eines Lernenden wirken bei der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung als eine Art selektiver Filter. Der Filter ist durchlässig für Erfahrungen und „Lernstoff“, die mit den emotionellen Präferenzen der/des Lernenden übereinstimmen, die also nicht auf Indifferenz oder Ablehnung treffen. Wichtige Faktoren für die Lern- und Gedächtnisleistung sind ein intensives, möglichst positives Gefühl beim Lernprozess und ein hoher Grad an individueller Bedeutsamkeit des „Lernstoffs“. (Edelmann, 2000, S. 242). Die Person, von welcher die Schülerin/der Schüler etwas lernen soll, muss als bedeutsam erlebt werden: Eine emotionale Beziehung zu Lehrenden und Erziehenden ist von großer Wichtigkeit. Schon lange vor den Untersuchungsergebnissen von Hattie (2013) war klar, dass Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und weitere Bezugspersonen insbesondere mit ihrer Person wirken. Sie sollten, wenn immer möglich, Schülerinnen und Schüler „emotional infizieren“ können durch: Begeisterungsfähigkeit („Begeisterung ist Dünger für das Gehirn!“ sagte die Schweizer Begabungsforscherin Margrit Stamm im Rahmen einer Tagung in Salzburg 2016), durch Wertschätzung, Fürsorge, Empathie, und natürlich durch fachliche Kompetenz. Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen können wohl durch Bildschirme und Programme in ihrer Tätigkeit ergänzt und unterstützt, niemals aber ersetzt werden. Lehren und Lernen sind und bleiben auch im Zeitalter der Digitalisierung weitgehend soziale Prozesse: Bedeutsame Bezugspersonen spielen im Zeitalter der Bildschirme eine größere Rolle denn je.

LITERATUR

- Buholzer A. & Stadelmann W. (2009). Homogenität als Illusion. Kognitive Heterogenität und Binnendifferenzierung. *ide Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 3-2009, 21-29.
- Damasio, A. R. (1998). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: dtv.
- Damasio, A. R. (2000). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: Econ Ullstein List.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: Ullstein Heyne List.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Frazzetto, G. (2014). *Der Gefühlscode. Die Entschlüsselung unserer Emotionen*. München: Hanser.
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Leben und Emotion. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Huber, M. (2013). *Die Bedeutung von Emotion für Entscheidung und Bewusstsein. Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik am Beispiel von Damasio's Theorie der Emotion*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jäncke, L. (2013). *Lehrbuch Kognitive Neurowissenschaften*. Bern: Huber Hogrefe.
- Kesselring, T. (2014). *Ethik und Erziehung*. Darmstadt: WBG.
- Markowitsch, H-J. (2002). *Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen*. Darmstadt: Primus.
- Miller R. (1998). *Beziehungsdidaktik*. Weinheim: Beltz.
- Roth G. (2009). Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4/2009, 22-32.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stadelmann, W. (2017). Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel. *profil*, 3/2017, 8-13.

PROF. DR. WILLI STADELMANN
willi_stadelmann@bluewin.ch

ZUM AUTOR

PROF. DR. WILLI STADELMANN – Naturwissenschaftler und Pädagoge. Ehemaliger Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Wissenschaftlicher Beirat des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung ÖZBF. Mitglied des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE). Mitglied des Stiftungsrats und Hochschulrats der KPH Wien-Krems. Wissenschaftlicher Beirat der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Mitglied des Kuratoriums von Weltethos Schweiz.

SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNG UND SCHULERFOLG

SELBSTREGULATION ALS SCHLÜSSEL ZUM ERFOLG

Wenn es darum geht, zu illustrieren, wie man trotz guter Intelligenz in der Schule und im Beruf scheitern kann, liefern Kinder mit ADHS ein sehr anschauliches Beispiel. Kindern mit ADHS mangelt es an einer guten Selbstregulation. Selbstregulation steht dabei für eine gute Stress-, Impuls-, Selbst- und Verhaltenskontrolle. Genau diese Kompetenzen sind entscheidend für einen langfristigen Entwicklungs- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen (vgl. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2014). Nach Karoly (1993) kann man Selbstregulation durch Verhaltenssteuerung, inhibitorische Kontrolle und Emotionsregulation kennzeichnen.

VERHALTENSSTEUERUNG UND INHIBITORISCHE KONTROLLE

Der Begriff „Verhaltenssteuerung“ ist sehr weit gefasst und bezieht sich auf Impulskontrolle, Belohnungsaufschub und die Bereitschaft, sich vorgegebenen sozialen Normen und Regeln anzupassen. In den letzten Jahren wird vor allem die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, im Kontext der Sozialentwicklung von Vorschulkindern diskutiert (vgl. Mischel, 2015). Belohnungsaufschub ist auch zentral, wenn es um die Entwicklung einer Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation im Schulalter geht. Die im Vorschulalter erfasste Fähigkeit zum Belohnungsaufschub (vgl. entsprechende Studien von Mischel, zusammenfassend: 2015) bleibt über die Lebensspanne stabil und erklärt Unterschiede in der Selbstregulation noch nach 40 Jahren (vgl. Moffitt et al., 2011). Eine gute Selbstregulation ist wiederum Voraussetzung dafür, dass sich emotionale und soziale Kompetenzen entwickeln können. Aber auch Selbstregulation und Schulerfolg hängen eng zusammen, da Kinder mit guter Selbstregulation bei Schuleintritt eine bessere Beziehung zur Lehrkraft aufbauen können und eine optimalere Schulakzeptanz erreichen (vgl. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, 2014).

Der Begriff „inhibitorische Kontrolle“ spielt beim Planen und Initiieren von Handlungen eine große Rolle; erst die Hemmung oder das zeitliche Verzögern eigener Handlungen schafft die Grundlage, dass Kinder Handlungsmöglichkeiten miteinander vergleichen und eine Option kritisch auswählen können.

EMOTIONSREGULATION

Hierunter versteht man alle Vorgänge, die bewirken, welche Emotion wir empfinden, wann wir sie verspüren, wie intensiv wir sie erleben und wie wir sie ausdrücken (u.a. Kullik & Petermann, 2012). Damit soziale Operationen erfolgreich umgesetzt werden können, sind

- Emotionsbewusstsein,
- Emotionsverständnis und
- Empathie



Foto: Christina Klaffinger

notwendig. Diese drei Teilfertigkeiten bilden das Fundament, auf dem eine Emotion erfolgreich moduliert werden kann (vgl. Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016). In der Regel geht es darum, unangenehme Gefühle im Körper, im Empfinden, im Verhalten oder in den Gedanken umzuformen und optimalerweise abzubauen.

Im Alltag von Kindern und Jugendlichen bestehen eine Vielzahl von Möglichkeiten, Emotionen zu regulieren. Allein schon das Ausdrücken von Emotionen (oder deren Hemmung, z.B. bei Ärger und Wut) kann eine regulatorische Wirkung erzielen (vgl. Southam-Gerow, 2013) und eine Stimmung verbessern; so kann das Weinen bei tiefer Traurigkeit unter günstigen Bedingungen die Stimmung aufhellen.

Die Emotionsregulation lässt sich weiterhin danach unterscheiden, ob die Emotionen eigenständig oder mit Unterstützung einer anderen Person reguliert werden.

EMOTIONSREGULATIONSSTRATEGIEN

In der sehr häufig zitierten Metaanalyse von Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer (2010) konnten drei Emotionsregulationsstrategien ge-

funden werden, die besonders häufig mit psychischen Auffälligkeiten in Zusammenhang stehen; es handelt sich dabei um:

- *Grübeln (Rumination)*: Stunden- bis tagelanges, ziellos-kreisendes Nachdenken über die eigene negative Lebenslage, deren Ursachen und Folgen.
- *Unterdrücken des Emotionsausdrucks und des gedanklichen Inhalts*: Der verbale und nonverbale Ausdruck von Emotionen wird eingeschränkt oder gehemmt. Mit unangenehmen Gefühlen verbundene Gedanken werden weggedrückt.
- *Vermeiden*: Eine reale oder gedankliche Auseinandersetzung mit einer emotionalen Anforderung findet nicht statt.

Als positive Emotionsregulationsstrategien sind die folgenden Formen bekannt:

- Kognitives Neubewerten,
- Problemlösen,
- Akzeptieren von Emotionen und
- Suche nach sozialer Unterstützung

SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZ

Eine gute Emotionsregulation bildet die entscheidende Basis sozialer Kompetenzen. Diese enge Verknüpfung dieser Kompetenzbereiche hatte in den letzten beiden Jahrzehnten zur Folge, von „sozial-emotionalen Kompetenzen“ zu sprechen, womit auch die Untrennbarkeit dieser beiden Kompetenzen ausgedrückt werden sollte. Aufgrund der Wechselwirkung von emotionaler und sozialer Kompetenz ist davon auszugehen, dass eine Förderung der verschiedenen Bereiche emotionaler Kompetenz sich positiv auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Idealerweise sollten Programme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen schon im Vorschulalter beginnen und bis zum Schulabschluss weitergeführt werden. Die Arbeitsgruppe für schulisches, soziales und emotionales Lernen (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2015) verweist auf fünf grundlegende Kompetenzen, die für eine effektive Entwicklung und einen guten Schulerfolg erforderlich sind (vgl. Kasten 1).

Die zentralste Grundlage einer effektiven Entwicklung im Kindes- und Jugendalter stellt die Selbstregulation dar, die den sozial-emotionalen und schulischen Bereich in gleicher Weise betrifft (vgl. Kasten 2).

PRAXISBEISPIEL 1: EMOTIONSTRAINING IN DER SCHULE

Beim Emotionstraining in der Schule (Petermann et al., 2016) handelt es sich um ein schulbasiertes Präventionsprogramm, das von einer in dem Vorgehen fortgebildeten Lehrkraft durchgeführt werden kann.

Kasten 1: Grundlage für eine effektive Entwicklung und einen guten Schulerfolg (CASEL, 2015)

- (1) *Selbsterkenntnis*: Realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und ein gesundes Selbstbewusstsein.
- (2) *Soziales Bewusstsein*: Verschiedene Gruppen schätzen und positiv mit ihnen interagieren.
- (3) *Selbstregulation*: Trotz Frustrationen nicht aufgeben (s. auch im Detail Kasten 2).
- (4) *Beziehungsfertigkeiten*: Positive Beziehungen aufbauen und erhalten, basierend auf klarer Kommunikation und Kooperation.
- (5) *Verantwortliche Entscheidungen treffen*: Entscheidungen abwägen und die Konsequenzen bedenken; andere Personen respektieren und für die eigenen Entscheidungen die Verantwortung übernehmen.

Kasten 2: Bereiche der Selbstregulation (nach CASEL, 2015; dt. Übersetzung aus Petermann & Petermann, 2017, S. 19)

Selbstregulation umfasst folgende Fähigkeiten:

- seine Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen zu regulieren,
- mit Stress umgehen zu können,
- Impulse zu kontrollieren,
- sich selbst motivieren zu können sowie
- sich Ziele setzen zu können und auf diese hinzuarbeiten.

Kasten 3: Ziele des Emotionstrainings in der Schule

- Gefühle bei sich und anderen wahrzunehmen,
- Emotionen im Ausdruck zu erkennen, zu unterscheiden und zu benennen,
- ein grundlegendes Verständnis über Emotionen zu erwerben,
- die eigenen Emotionsregulationsstrategien zu bewerten,
- das Repertoire an Emotionsregulationsstrategien zu erweitern und dieses flexibel einzusetzen,
- falls nötig, unangenehme Emotionen zu akzeptieren,
- Lösefertigkeiten bei emotionalen Problemen zu verfolgen und
- sich empathisch zu verhalten und andere Personen in der Emotionsregulation zu unterstützen.

Das Programm ist für Schülerinnen und Schüler der Altersgruppe von 10 bis 13 Jahren erprobt und geeignet. Mit dem Vorgehen, das über einen Zeitraum von elf Wochen mit der gesamten Schulklasse realisiert werden soll, werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer emotionalen Kompetenz unterstützt.

Das Vorgehen stärkt die vier emotionalen Kompetenzen „Emotionsbewusstsein“, „Emotionsverständnis“, „Empathie“ und „Emotionsregulation“. Konkret werden die in Kasten 3 zusammengestellten Detailziele bearbeitet.

Bei der Durchführung des Trainings mit der Schulklasse werden unterschiedliche Methoden (z.B. Achtsamkeitsübung, Rollenspiele, Quiz, Hausaufgaben) eingesetzt. Die elf Sitzungen sind ausführlich in dem Manual von Petermann et al. (2016) dokumentiert; dem Manual liegt eine DVD mit allen Materialien bei (Fotos, Audiomaterialien inkl.).

Die ersten drei Sitzungen dienen der Förderung des Emotionsbewusstseins und des Emotionsverständnisses. Das Emotionsbewusstsein wird schrittweise über alle elf Sitzungen mit der sogenannten Ton-Übung gestärkt. Es handelt sich um eine Achtsamkeitsübung, die Schülerinnen und Schüler sensibilisieren soll, eigene Emotionen und Emotionen anderer zu erkennen.

Die Schülerinnen und Schüler werden auch darin geschult, dargestellte Gefühle (z.B. als Foto) zu erkennen, zu benennen und zu differenzieren. Hierfür werden Fotos bearbeitet; zudem werden der Klasse Tonaufnahmen vorgespielt, auf denen Emotionen durch die Kunstsprache „Emola“ dargeboten werden. Diese Kunstsprache, die aus sinnlosen Silben besteht, wurde hierfür speziell entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler werden zu Gefühlsdetektiven ausgebildet, die in der Wahrnehmung und dem Erkennen von Gefühlen geschult werden.

Ab Sitzung 4 rücken Aspekte der Emotionsregulation und der Empathie in den Vordergrund. Empathie wird anhand von Fallgeschichten und in Rollenspielen gefördert. Ein Schwerpunkt liegt darin, über das Hineindenken und Hineinfühlen zu lernen, anderen Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre unangenehmen Gefühle zu regulieren.

Ab der Sitzung 8 wird der Gefühlshelfer als Identifikationsfigur eingeführt. Dieser verfügt über grundlegende Fertigkeiten, um sich empathisch zu verhalten. In dieser Rolle haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, fiktive Gleichaltrige bei der Bewältigung ihrer unangenehmen Emotionen sowie bei der Lösung der damit verknüpften belastenden Ereignisse zu unterstützen.

Sitzung 11 bildet den Abschluss der Maßnahme. In dieser Sitzung werden Inhalte des Vorgehens in Kleingruppen vertieft. Weiterhin erhalten die Schülerinnen und Schüler als Nachweis ihrer erfolgreichen Mitarbeit im Training eine Urkunde und einen Gefühlspass, der sie als „Gefühlsexperten“ auszeichnet.

PRAXISBEISPIEL 2: JOBFIT-TRAINING MIT JUGENDLICHEN

Das JobFit-Training dient der Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten und kann mit Jugendlichen ab der 8. Klasse (also mit ca. 13 Jahren) durchgeführt werden. Das Vorgehen zielt auf Kompetenzen ab, die für den Einstieg in die berufliche Ausbildung von großer Bedeutung sind. Das Programm wird von einer fortgebildeten Lehrkraft mit der gesamten Klasse durchgeführt, wobei insgesamt 10 Sitzungen in einem

Manual ausgearbeitet vorliegen (Petermann & Petermann, 2017). Das Vorgehen startet mit dem Thema „Berufswahl“, mit dem es gelingt, reale und irrealen Berufsvorstellungen zu sortieren, um eine begründete Berufswahl-Motivation aufzubauen. Die Bewertung von Erfolg/Misserfolg und die angemessene Eigenverantwortung sind weitere Inhalte, mit denen es gelingt, die Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft zu steigern.

Ab der fünften Sitzung werden sozial-emotionale Fähigkeiten, wie Empathie und Perspektivübernahme, in Rollenspielen eingeübt und vertieft. Diese Fähigkeiten unterstützen sozial-kompetentes Verhalten im Rahmen von Vorstellungsgesprächen, die in der sechsten und siebten Sitzung eingeübt werden. Mit Hilfe von Videofeedback werden die Rollenspiele zu den Vorstellungsgesprächen ausgewertet. In dieser Sitzung, aber auch schon in den vorhergegangenen wird der Umgang mit Kritik und Misserfolgen bearbeitet. Gelingt in diesem Bereich keine hinreichende Selbstregulation, werden Schulerfolge und die Bemühungen um ein Schulpraktikum oder einen Ausbildungsplatz schnell zunichte gemacht.

In den letzten Sitzungen geht es darum, positive Merkmale bei anderen Personen wahrzunehmen und anzuerkennen. Teamfähigkeit und das Einbeziehen von Außenseitern sind weitere wichtige sozial-emotionale Kompetenzen, die in dieser Phase des JobFit-Trainings eingeübt werden.

Zum Abschluss des JobFit-Trainings reflektieren die Schülerinnen und Schüler, was sie im Training gelernt haben und was ihnen Schwierigkeiten bereitete. Die Übergabe des Zertifikats über die erfolgreiche Teilnahme am Training beendet die Arbeit mit der Schulklasse.

AUSBLICK

Der Aufbau und die Entwicklung einer sozial-emotionalen Kompetenz bildet ein wichtiges Bildungsziel. Ohne solche Kompetenzen werden Schülerinnen und Schüler unter ihren kognitiven Fähigkeiten bleiben und möglicherweise Verhaltensprobleme oder gar psychische Probleme entwickeln. Schulische Bildung muss heute Schülerinnen und Schülern frühzeitig kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen vermitteln. Zur sozial-kognitiven Förderung liegen gut erprobte und an Tausenden von Schülerinnen und Schülern erprobte und gut ausgearbeitete Fördermöglichkeiten vor. Der Beitrag stellte solche Beispiele anhand von zwei Förderansätzen aus unserer Arbeitsgruppe vor.

LITERATUR

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychological Review*, 30, 217-237.



ECHA
CONFERENCE
2018

16. ECHA-KONFERENZ IN DUBLIN, IRLAND

8.–11. AUGUST 2018

Bei der 16. Konferenz des European Council for High Ability (ECHA) dreht sich alles um das Thema

„Working with Gifted Students in the 21st Century“.

Die Tagung wird vom Centre for Talented Youth Ireland (CTY Ireland) veranstaltet und möchte Pädagoginnen/Pädagogen, Wissenschaftler/innen, Psychologinnen/Psychologen, Eltern und Bildungspolitiker/innen zum Austausch über Wege der Begabungs- und Begabtenförderung im 21. Jahrhundert einladen.

Neben wissenschaftlichen und praktischen Referaten, Symposien und Posterpräsentationen sind als Hauptvortragende François Gagné, Karine Vershueren, Jonathan Plucker, Heidrun Stöger, Anne Looney, David Cuartielles und Tracy Cross angekündigt.

Mehr zum Programm sowie zur Anmeldung finden Sie unter:

www.echa2018.info 



- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2015). 2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – middle and high school edition. Abgerufen von <http://www.casel.org/guide/> [18.01.2017]
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina (2014). Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Halle: Nationale Akademie der Wissenschaften.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- Mischel, W. (2015). Der Marshmallow-Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit. München: Siedler.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693-2698.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2017). Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. Petermann, U. & Nitkowski, D. (2016). Emotionstraining in der Schule. Ein Programm zur Förderung der emotionalen Kompetenz. Göttingen: Hogrefe.
- Southam-Gerow, M. A. (2013). Emotion regulation in children and adolescents: A practitioner's guide. New York: Guilford Press.

PROF. DR. ULRIKE PETERMANN
PROF. DR. FRANZ PETERMANN

Universität Bremen

upeterm@uni-bremen.de

fpeterm@uni-bremen.de

ZU AUTORIN UND AUTOR

ULRIKE PETERMANN ist Professorin für Klinische Kinderpsychologie an der Universität Bremen und war vormals Professorin in München, Bonn und Dortmund. In den letzten 40 Jahren entwickelte sie in vielen Sprachen übersetzte Therapie- und Förderprogramme (u.a. Training mit aggressiven Kindern).

FRANZ PETERMANN ist Professor für Psychologische Diagnostik und Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation an der Universität Bremen. In den letzten 40 Jahren veröffentlichte er viele Diagnoseverfahren (u.a. Wechsler-Intelligenztests, Entwicklungstest ET 6-6-R, Sprachentwicklungstests SET 3-5, SET 5-10 sowie den Zürcher Lesetest ZLT-II).

MOTIVIEREN, INSPIRIEREN, AKTIVIEREN

DER EINFLUSS VON LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS AUF SCHÜLER/INNEN

EINFÜHRUNG

“I’ve come to a frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It’s my personal approach that creates the climate. It’s my daily mood that makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child’s life miserable or joyous.”

Haim G. Ginott (1993, S. 15–16)

Schule und Unterricht sind für Lehrkräfte und Schüler/innen gleichermaßen hochemotionale Kontexte. Wie sich Schüler/innen im Unterricht und in Bezug auf bestimmte Unterrichtsfächer fühlen, hängt von einer enormen Fülle an Einflussgrößen ab. Diese reichen von genetischen Dispositionen, persönlichen Einstellungen zu Unterrichtsinhalt und -material über die Peergruppe und Elternhäuser (Frenzel, Goetz, Pekrun & Watt, 2010; Goetz, Lüdtke, Nett, Keller & Lipnevich, 2013) bis hin zu Kontextbedingungen wie Uhrzeit oder der physischen Umwelt wie dem CO-Gehalt der Raumluft (Twardella et al., 2012). Wie im obigen Zitat eindrucksvoll formuliert, spielen über diese individuellen und kontextbedingten Einflussgrößen hinaus Lehrkräfte eine tragende Rolle in der Regulierung des Emotionsklimas im Klassenzimmer. Zudem haben sie den größten sozialen Einfluss auf den Lernprozess der Schüler/innen (Hattie, 2012, S. 18). Die positiven oder negativen Emotionen der Lehrkräfte können die Leistung der Schüler/innen fördern oder beeinträchtigen (Beilock, Gunderson, Ramirez & Levine, 2010; Jacob, Frenzel & Stephens, 2017). Obwohl viele Facetten der Gefühlswelt der Lehrkräfte noch weitgehend unerforscht sind, gibt es ausreichend Hinweise darauf, dass ein enthusiastischer Unterrichtsstil der Lehrkraft, welcher durch Begeisterung und Freude seitens der Lehrkraft gekennzeichnet ist, die Lernfreude, Motivation und das Interesse der Schüler/innen fördert (Goetz et al., 2013; Keller, Hoy, Goetz & Frenzel, 2016; Patrick, Hisley & Kempler, 2000). Enthusiastische Lehrkräfte empfinden sich zudem selbst als effektiver, erfahren mehr Arbeitszufriedenheit und leiden seltener unter Burnout (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011).

WAS IST LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS?

Lehrer/innen-Enthusiasmus beinhaltet sowohl eine Verhaltens- als auch eine Gefühlskomponente. Er wird als Konstrukt definiert, welches positive emotionale Erfahrungen und verbales sowie non-verbales Ausdrucksverhalten während des Unterrichtens vereint (Keller, Goetz, Becker, Morger & Hensley, 2014). Mit anderen Worten: Enthusiastische Lehrkräfte genießen das Unterrichten und zeigen dies auch.

DIE VERHALTENSKOMPONENTE VON LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS

Laut Collins (1978) ist ein enthusiastischer Unterrichtsstil gekennzeichnet durch besondere Ausprägungen von Stimme, Augen, Gestik,

Bewegungen, Gesichtsausdruck und Wortwahl sowie durch Würdigung der Ideen und Gefühle der Schüler/innen. Enthusiastische Lehrkräfte sind merklich voller Energie. Sie sprechen schnell und begeistert und variieren dabei ihre Stimmlage und Artikulation. Ihre Augen leuchten, sind weit geöffnet und sie halten intensiven Blickkontakt zu den Schülerinnen und Schülern (Brigham, Scruggs & Mastropieri, 1992). Sie gestikulieren zudem mit ihrem gesamten Körper und bewegen sich viel und in unterschiedlichem Tempo durch das Klassenzimmer. Darüber hinaus sind ihre Gesichter ausdrucksstark und sie lächeln oft. Wenn sie den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung geben, verwenden sie vielfältige Begriffe und Adjektive. Sie sind Vorschlägen seitens der Schüler/innen gegenüber offen und ermuntern sie zu mehr Ideen. Wenn sie eine falsche Antwort von Schülerinnen und Schülern verbessern, tun sie dies wertfrei.

Diese verbalen und nonverbalen Aspekte von Lehrer/innen-Enthusiasmus sind erlernbar. Um die Wirkung von expressivem Lehrer/innen-Enthusiasmus auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern zu untersuchen, wurden Lehramtsstudierende und junge Lehrkräfte in einer Vielzahl wissenschaftlicher Studien daraufhin geschult, verschiedene Elemente von Lehrer/innen-Enthusiasmus zu zeigen (Bettencourt, Gillett, Gall & Hull, 1983; Brigham et al., 1992; Burts, McKinney & Burts, 1985; McKinney et al., 1984; Patrick et al., 2000). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte von diesen Trainings profitieren konnten und der erhöh-



Foto: Christina Klaffinger

te Lehrer/innen-Enthusiasmus bei den Schülerinnen und Schülern dazu führte, dass sie sich intensiver mit gestellten Aufgaben auseinandersetzen (Bettencourt et al., 1983; Brigham et al., 1992) und insgesamt engagierter am Unterricht teilnehmen (Brigham et al., 1992).

DIE GEFÜHLSKOMPONENTE VON LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS

Die Gefühlskomponente von Enthusiasmus ist schwerer zu beobachten als die Verhaltenskomponente. Hier kann jedoch auf die eigene Bewertung durch die Lehrkräfte selbst zurückgegriffen werden. Lehrkräfte sind in der Regel sehr gut in der Lage, anhand von Fragebögen ihr eigenes emotionales Erleben beim Unterrichten zu beschreiben. So haben zum Beispiel Kunter und Kollegen (2011) eine Skala entwickelt, anhand derer die Emotionskomponente von Lehrer/innen-Enthusiasmus erfasst werden kann. Die Items dieser Skala sind:

1. Ich unterrichte [UNTERRICHTSFACH] mit viel Enthusiasmus.
2. Ich verspüre viel Freude, wenn ich [UNTERRICHTSFACH] unterrichte.
3. Ich habe immer Freude daran, Schülerinnen und Schülern neue Dinge beizubringen.
4. Ich habe viel Freude daran, mit Schülerinnen und Schülern zu interagieren.
5. Es ist mir eine Freude, unterrichten zu können.
6. Wenn ich positive Emotionen während des Unterrichts verspüre, können meine Schülerinnen und Schüler genau erkennen, wie ich mich fühle.
7. Ich begeistere mich immer noch für [UNTERRICHTSFACH].
8. Ich finde [UNTERRICHTSFACH] spannend und ich versuche meinen Enthusiasmus an meine Schülerinnen und Schüler zu übermitteln.
9. Sich mit [UNTERRICHTSFACH] auseinanderzusetzen, ist eine meiner Lieblingsbeschäftigungen.
10. Ich setze mich mit [UNTERRICHTSFACH] auseinander, weil es mir Freude bereitet.
11. Weil es mir Freude bereitet, mich mit [UNTERRICHTSFACH] auseinanderzusetzen, würde ich es nicht abgeben wollen.

WELCHE AUSWIRKUNGEN HAT LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS?

Nicht für alle Lehrkräfte mag es selbstverständlich oder spontan typisch sein, Enthusiasmus zu verspüren und diesen nach außen zu zeigen. Aber die gute Nachricht ist: Wenn Lehrkräfte enthusiastisch unterrichten, sinkt das Störverhalten der Schüler/innen (Kunter et al., 2011) und sie sind interessierter, motivierter und haben mehr Freude am Lernen (Goetz et al., 2013; Keller et al., 2014; Patrick et al., 2000; Pickens & Eick, 2009). Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, sich als Lehrkraft zu überlegen, wie der eigene Unterrichtsenthusiasmus

möglicherweise gesteigert werden könnte. Erwartungsgemäß führt dies zu positiven Rückkopplungsschleifen, da Freude seitens der Lehrkräfte und der Schüler/innen sich gegenseitig beeinflussen und intensivieren kann (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz & Lüdtke, in Druck): Je mehr Freude Lehrkräfte am Unterrichten haben, desto enthusiastischer sind sie im Klassenzimmer, was wiederum die Freude seitens der Schüler/innen steigert. Dies hat wiederum zur Folge, dass diese sich vermehrt am Unterricht beteiligen, was letztendlich für die Lehrkräfte eine Quelle von Freude und Enthusiasmus im Klassenzimmer darstellt. Das Steigern von Lehrer/innen-Enthusiasmus während des Unterrichts ist demnach nicht nur für die Schüler/innen und ihre Leistungen gewinnbringend, sondern auch für die Lehrkräfte selbst, deren positive Erfahrungen im Klassenzimmer dadurch gesteigert werden können.

Bemerkenswerterweise scheint Lehrer/innen-Enthusiasmus als Motivationsstrategie in leistungsstarken Klassen besonders effektiv zu sein: In einer Fallstudie von Pickens & Eick (2009) berichteten zwei Lehrkräfte, von denen eine Lehrkraft einen Biologie-Leistungskurs und die andere einen allgemeinen Naturwissenschaftskurs unterrichtete, von ihren Strategien, um die Schüler/innen zu motivieren. Im fortgeschrittenen Kurs reagierten die Schüler/innen merklich auf ein hohes Enthusiasmus-Niveau ihrer Lehrkraft (z.B. ausschweifende Gestik, um den Prozess der DNA-Replikation zu erklären), indem sie lächelten und aufgeregt flüsterten. In einer nachfolgenden Befragung gaben die Schüler/innen dieser Klasse selbst an, dass der Enthusiasmus ihrer Lehrkraft eine positive Wirkung auf ihre eigene Lernmotivation hatte. Im allgemeinen Naturwissenschaftskurs unterrichtete die Lehrkraft ebenfalls enthusiastisch, verbarg aber gelegentlich regelrecht ihre Begeisterung, um die Disziplin im Klassenzimmer zu bewahren oder wiederherzustellen. Sie griff allerdings vermehrt zu positiven, verbalen Verstärkungen und Ermutigungen.

WELCHE PROZESSE LIEGEN DEN AUSWIRKUNGEN VON LEHRER/INNEN-ENTHUSIASMUS AUF SCHÜLER/INNEN-ERGEBNISSE ZUGRUNDE?

Verschiedene Theorien versuchen die zugrundeliegenden Prozesse dieses Phänomens zu erklären. Einer dieser Prozesse ist die sogenannte Wert-Induktion (Pekrun, 2000): Durch explizite verbale Wert-Aussagen und non-verbale freudige Verhaltensweisen seitens der Lehrkräfte über ein bestimmtes Thema messen die Schüler/innen den Unterrichtsinhalten oder dem allgemeinen Lernen einen erhöhten Wert bei. Ein weiterer Prozess ist die sogenannte emotionale Ansteckung (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994). Demgemäß übertragen sich die positiven Emotionen, die die Lehrkraft gegenüber dem Lernen und den Unterrichtsinhalten zeigt, durch unbewusste Imitationsprozesse auf die Schüler/innen, sodass diese sich auch selbst in Bezug auf den Unterricht besser fühlen (und umgekehrt). Zudem führt Wood (1998) an, dass Lehrer/innen-Enthusiasmus die Leistung von Schülerinnen und

Schülern auf Basis von gesteigerter Aufmerksamkeit und günstigerer Enkodierung positiv beeinflussen kann. Das enthusiastische Verhalten seitens der Lehrkräfte, wie beispielsweise Körperbewegungen oder stimmlich ausdrucksstarke Vortragsweisen, richtet die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern auf die Unterrichtsinhalte und weg von potenziellen Störquellen. Diese bewusste Aufmerksamkeitslenkung auf zentrale Unterrichtsinhalte durch verbale und non-verbale Betonung führt auch dazu, dass sich die Schüler/innen diese Inhalte leichter merken können.

PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN

Selbstverständlich kann Lehrer/innen-Enthusiasmus didaktische und fachliche Expertise nicht ersetzen oder kompensieren. Den eigenen Enthusiasmus beim Unterrichten bewusst zu steigern, stellt jedoch neben anderen Feldern der Aus- und Weiterbildung ein vielversprechendes Entwicklungsfeld für viele Lehrkräfte dar. Im Folgenden sind einige Vorschläge aufgeführt, wie Sie Lehrer/innen-Enthusiasmus in Ihrem Unterricht steigern bzw. aufrechterhalten können (zu weiteren Ideen und Hintergrundinformationen zu Emotionsregulation bei Lehrkräften siehe auch Frenzel & Stephens, 2011):

VOR DEM UNTERRICHT

Versuchen Sie während der Unterrichtsvorbereitung Kursinhalte mit etwas zu verbinden, wofür Sie sich persönlich begeistern. Ihre eigene authentische Begeisterung wird das Interesse der Schüler/innen wecken.

Falls Sie schon wissen, was Ihre Schüler/innen toll finden, integrieren Sie diese Themen in den Unterricht – und lassen sich im Gegenzug von Ihren Schülerinnen und Schülern begeistern.

Versuchen Sie, sich kurz vor dem Unterricht in eine positive Stimmung zu versetzen, indem Sie sich humorvolle Situationen aus den letzten Unterrichtsstunden vor Augen führen oder sich daran erinnern, was zuletzt in der Klasse gut gelaufen ist. Rufen Sie sich ins Gedächtnis, was Sie an der Klasse mögen und was Sie an unterhaltsamen Elementen für den heutigen Unterricht vorbereitet haben.

WÄHREND DES UNTERRICHTS

Seien Sie sich dessen bewusst, dass Ihre Energie und Ihr Enthusiasmus während des Unterrichts in Abhängigkeit von den Vorkommnissen in der Klasse schwanken können. Betrachten Sie Ihren Enthusiasmus demnach als eine limitierte Ressource und setzen Sie diese gezielt dann im Unterricht ein, wenn sie am besten passt und wenn Sie sich davon den meisten Nutzen erwarten. Dies kann während eher angewandter oder praktischer Phasen in Ihrem Unterricht der Fall sein, um die Schüler/innen voll und ganz in diese Aktivitäten zu ver-



Foto: Christina Klaffinger

wickeln, aber möglicherweise gerade auch dann, wenn Sie schwierige oder komplexe Konzepte erklären möchten. Beobachten Sie, wann enthusiastische Elemente in Ihrem Unterricht am fruchtbarsten sind.

Bewegen Sie sich viel und frei im Klassenzimmer, übertreiben Sie auch einmal Gesten und Mimik. Suchen Sie Blickkontakt mit Ihren Schülerinnen und Schülern.

Erwarten Sie nicht, dass Ihre Schüler/innen gleich auf Ihren Enthusiasmus reagieren – emotionale Ansteckung muss nicht gleich innerhalb von Sekunden oder Minuten passieren. Aber mit der Zeit wird sich die Motivation und Freude Ihrer Schüler/innen angleichen an das Energieniveau und die Stimmung, die Sie typischerweise mit ins Klassenzimmer bringen.

Lassen Sie sich von einer Kollegin oder einem Kollegen auf Video aufzeichnen und reflektieren Sie über das Ausmaß, in dem Sie die hier genannten Elemente enthusiastischen Unterrichtens selbst an den Tag legen. Vielleicht können Sie auch einmal eine Kollegin/einen Kollegen bitten, Ihren Unterricht zu besuchen und Rückmeldung zu geben, wie Sie Ihren Lehrer/innen-Enthusiasmus verbessern können.

NACH DEM UNTERRICHT

Verwenden Sie Ihren eigenen oder einen von der Schule gestellten Reflexionsbogen, um selbst einzuschätzen, wie Sie sich während der verschiedenen Phasen des Unterrichts gefühlt und wie die Schüler/innen während dieser Phasen reagiert haben. Notieren Sie sich, was günstig und was eher ungünstig gelaufen ist (Welche Unterrichts-



form haben Sie verwendet, wie haben Sie diese präsentiert, wie haben Sie sich dabei gefühlt, wie haben die Schüler/innen darauf reagiert?).

Sollte eine Unterrichtseinheit einmal nicht so gut verlaufen sein (z.B. unmotivierte und unaufmerksame Schüler/innen), ziehen Sie bei der Reflexion der Probleme verschiedene Perspektiven in Betracht. Vielleicht hatten die Schüler/innen vorab eine schwierige Klausur oder nicht ausreichend Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten. Vielleicht war aber auch Ihr eigenes Energieniveau niedrig und Ihre Geduld nach einer schwierigen Woche aufgebraucht. Dies wird es Ihnen ermöglichen, Ihre Erwartungen anzupassen und sich wieder voller Kraft und Optimismus auf den kommenden Unterricht einzulassen.

LITERATUR

- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(5), 1860-1863.
- Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Gall, M. D. & Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20(3), 435-450.
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1992). Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(2), 68-73.
- Burts, D. C., McKinney, C. W. & Burts, B. L. (1985). Effects of teacher enthusiasm on three- and four-year-old children's acquisition of four concepts. *Theory & Research in Social Education*, 13(1), 19-29.
- Collins, M. L. (1978). Effects of enthusiasm training on pre service elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53-57.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 507-537.
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2011). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen* (S. 15-77). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. & Lüdtke, O. (in Druck). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*.
- Ginott, H. G. (1993). *Teacher and child: a book for parents and teachers*. New York: Collier.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Jacob, B., Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Good teaching feels good – but what is "good teaching"? Exploring teachers' definitions of teaching success in mathematics. *ZDM*, 49(3), 461-473.
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V. & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33 (Supplement C), 29-38.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- McKinney, C. W. et al. (1984). Some effects of three levels of teacher enthusiasm on student achievement and evaluation of teacher effectiveness. *Journal of Instructional Psychology*, 11(3), 119-124.
- Patrick, B. C., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement



BEGABUNGSFÖRDERUNG, LEISTUNGSENTWICKLUNG, BILDUNGSGERECHTIGKEIT – FÜR ALLE

6. MÜNSTERSCHER BILDUNGSKONGRESS: 19.–22. SEPTEMBER 2018 AN DER WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER

6. Münsterscher
Bildungskongress

Begabungsförderung
Leistungsentwicklung
Bildungsgerechtigkeit

für alle!

19.–22. September 2018

Vom 19. bis 22. September 2018 findet der 6. Münstersche Bildungskongress statt. Der Kongress wird vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster veranstaltet und steht heuer unter dem Thema

„Begabungsförderung, Leistungsentwicklung,
Bildungsgerechtigkeit – für alle!“

Mit wissenschaftlichen und praktischen Beiträgen möchte der Kongress dazu beitragen, den Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ auf das Ziel auszuweiten, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt anzuerkennen, ihre Begabungen zu entwickeln und optimal zu fördern.

Neben Haupt- und Parallelvorträgen beinhaltet das Kongressprogramm wissenschaftliche und Praxisreferate, Workshops, Symposien und Posterpräsentationen sowie ein kulturelles Begleitprogramm.

Mehr zu Programm und Anmeldeöglichkeiten unter:

www.icbfkongress.de 



emotions. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (S. 143-163). Oxford: Elsevier.

- Pickens, M. & Eick, C. J. (2009). Studying motivational strategies used by two teachers in differently tracked science courses. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 349-362.
- Twardella D., Matzen, W., Lahrz, T., Burghardt, R., Spiegel, H., Hendrowarito, L., Frenzel, A. C. & Fromme, H. (2012). Effect of classroom air quality on students' concentration: Results of a cluster randomized cross-over experimental study. *Indoor Air*, 22, 378-87.
- Wood, A. M. (1998). The effects of teacher enthusiasm on student motivation, selective attention, and text memory. Unveröffentlichte Dissertation, The University of Western Ontario.

KHOA NGUYEN
SARA LAYBOURN
PROF. DR. ANNE FRENZEL

LMU München, Department Psychologie
frenzel@psy.lmu.de

ZU DEN AUTORINNEN

KHOA T. NGUYEN ist Doktorandin am Munich Center of Learning Sciences an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Als Schwerpunkt beschäftigt sie sich mit Lehrer/innen-Enthusiasmus, insbesondere mit dem Einfluss von kulturellen Werten auf den Enthusiasmus von Lehrkräften und den Zusammenhang zwischen Lehrer-Enthusiasmus und Schülerleistungen.

SARA LAYBOURN ist Doktorandin an der Lehr- und Forschungseinheit „Psychology in the Learning Sciences“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist Prokrastination bei Lehrkräften und deren Einfluss auf Lehrer/innen-Emotionen.

PROF. DR. ANNE C. FRENZEL ist Inhaberin der Professur „Psychology in the Learning Sciences“ am Department für Psychologie und wissenschaftliche Direktorin des internationalen Masterstudiengangs M.Sc. Psychology: Learning Sciences. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Ursachen und Wirkungen von Emotionen von Lehrkräften und Lernenden sowie deren reziprokes Zusammenspiel im Klassenzimmer.

KOSO™ UND COACHING AN DER SIR KARL POPPER SCHULE

BERICHT EINER BEGLEITERIN VON JUNGEN MENSCHEN IN IHRER BEGABUNGSENTWICKLUNG

In der Sir Karl Popper Schule (SKP) existieren eine Reihe von Maßnahmen und Besonderheiten, die die Begabungen der jungen Menschen fordern und fördern sollen, um sie dadurch in ihrer Begabungsentwicklung zu unterstützen. Zwei dieser Maßnahmen sollen hier vorgestellt werden – das Fach KoSo und das Begleitkonzept.

KOSO LEHRER/IN ALS REISEBEGLEITER/IN UND SELBST STETIG LERNENDE/R

KoSo steht für „Kommunikation und soziale Kompetenz“ und ist in der SKP ein Unterrichtsgegenstand (Pflicht in der 5. und 6. Klasse, wählbar in der 7. und 8. Klasse und, falls es über alle 4 Jahre gewählt wurde, auch maturabel). Thematisch und inhaltlich spannt es einen Bogen von der Wirklichkeitskonstruktion über Kommunikationsmodelle (wie zum Beispiel das 4 Ohren-Modell von Schulz von Thun), Rangdynamik nach Raoul Schindler, Dramadynamik nach Roman Braun, gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg, verschiedene Statusmodelle, das Graves Modell, Erziehungs- und Führungsstile, weiter über die Systemtheorie bis hin zur systemischen Organisationstheorie.

Das Wesentliche beim Unterrichten von KoSo ist aber, den Schülerinnen und Schülern diese verschiedenen Theorien und Konzepte nicht „nur“ inhaltlich zu vermitteln, sondern diese vielmehr für sie, durch z.B. Rollenspiele, Gruppendynamische Spiele oder auch durch Übungen aus dem Improvisationstheater, erlebbar zu machen und sie so zu einer intensiven, direkten Auseinandersetzung mit diesen Themen zu bringen – in und außerhalb der Unterrichtsstunden.

Und dies ist zweifelsohne eine Herausforderung für die Lehrenden. Dr. Renate Wustinger, die Erfinderin dieses Faches, schreibt dazu:

„Bei KoSo gibt es kein sicheres Terrain, im Gegenteil, scheint es so, muss es verlassen werden. KoSo ist das einzige Fach, bei dem das, was gerade geschieht und wie es geschieht, jederzeit Thema dieses Faches werden kann und muss.“ (Wustinger & Braun, 2005, S. 8)

Das kann uns Lehrer/innen durchaus Angst machen – vor allem, wenn wir gewohnt sind, unsere Stunden strukturiert vorzubereiten und einen recht konkreten Plan zu haben, was wohl am sinnvollsten in welcher Reihenfolge gelehrt und von den Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll. Man befindet sich so auf einem relativ sicheren Terrain. Und genau dieses muss man für einen guten KoSo-Unterricht verlassen. Sonst bleibt es reine Theorie.

Durch konkrete Übungen und deren anschließende Reflexion und Diskussion werden die Schüler/innen direkt mit Fragen konfrontiert, auf die oft auch die Lehrenden keine (eindeutigen) Antworten kennen. Man begibt sich so quasi gemeinsam auf eine „Reise“, wo man als Lehrer/in zwar als Reisebegleiter/in, nicht aber als Reiseleiter/in fungiert. Und so erlebt man sich im Unterricht stets auch selbst als

Lernende/r unter lauter Lernenden und geht meist aus einer Einheit selbst ein bisschen klüger heraus. Man ist als Lehrer/in einerseits „Wissende/r“ im Sinne dessen, dass man sich einen Aufbau mit möglichen Übungen und Theorie-Inputs überlegt hat und andererseits auch „Nicht-Wissende/r“, da man eben dieses „sichere Terrain“ verlässt und nicht genau vorhersagen kann, wo einen die Inputs der Schüler/innen hinführen.

Für die Schüler/innen steht dabei das sich selbst und andere in Übungen und Spielen Erleben und darüber Reflektieren im Vordergrund.

Magdalena Steinrück, eine Absolventin der SKP, bringt das treffend auf den Punkt:

„Intuitiv merkte ich also, dass da spielerisch die Grundsteine für ziemlich wichtige Erkenntnisse gelegt wurden. Und als sich dann nach einigen KoSo-Einheiten bestimmte Muster wiederholten, [...] da wurde einem dann allmählich bewusst, was Reflexion bedeutet. Und wie hilfreich sie sein kann. Verbunden mit den Gefühlssituationen in den Spielen eröffnet das Benennen und Reflektieren des Erlebten neue Ebenen des Kommunikationsverständnisses.“

Durch diese vielen Reflexionen und Diskussionen ergibt sich für die Schüler/innen die Möglichkeit, Modelle oder Ansätze bewusst in ihr Tun zu integrieren, oder eben auch bewusst nicht zu integrieren – was von ganz vielen sehr geschätzt und als unheimlich wertvoll erlebt wird. So sagt beispielsweise eine Schülerin der derzeitigen 7. Klasse:

„Ich nehme mir natürlich nicht bewusst vor, nach dem 4-Ohren-Modell zu kommunizieren, aber mir fällt schon auf, dass wenn meine Mutter was zu mir sagt, ich das ganz oft als Aufforderung/Appell verstehe, was an meinem Verhalten zu ändern – und dann muss ich über mich selbst lachen!“

Man reist somit, eben quasi als Reisebegleiter/in, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam durch KoSo und entdeckt gemeinsam neue kommunikative Möglichkeiten. Und indem man gemeinsam reist, „erschafft“ man KoSo ganz im Sinne des Konstruktivismus, immer wieder neu. Und dieses ständige „Neuschaffen“ ist, wie gesagt, eine Herausforderung. Aber wenn man sich ihr stellt, erlebt man ungewöhnlich spannende und bereichernde Stunden.

COACHING – EINE MÖGLICHKEIT DAS EIGENE TUN ZU REFLEKTIEREN UND DIE EIGENE BEGABUNGSENTWICKLUNG ZU HINTERFRAGEN

Ebenfalls von Dr. Renate Wustinger an der SKP initiiert und fix implementiert ist das Coaching. In den letzten Jahren hat sich daraus ein Begleitkonzept entwickelt, das in der 5. Klasse mit den Ankommentagen gestartet und in der 8. Klasse bei den Berufsreflexionstagen abgeschlossen wird. Dieses Begleitkonzept ist ein weiterer wesent-

licher Aspekt, die Schüler/innen in ihrer Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen

Bei den Ankommenstagen lernen die Schüler/innen einerseits ihre neuen Klassenkolleginnen und -kollegen kennen und andererseits werden dort auch bereits die Coaching-Gruppen (jeweils 8 Personen pro Gruppe) gestartet. In der 5. und 6. Klasse treffen sich diese Gruppen dann regelmäßig, alle ein bzw. zwei Wochen, mit dem Coach. In der 7. und 8. Klasse wird Coaching dann anlassbezogener und somit seltener. Es gibt nur mehr einzelne Fixpunkte im Semester, zu denen die Coaching-Gruppen zusammentreffen. Einen gemeinsamen Abschluss bilden dann, meist zu Beginn des 2. Semesters der 8. Klasse, die Berufsreflexionstage.

Coaching zielt dabei darauf ab, die Schüler/innen dazu anzuleiten, „ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen“ (Wustinger, 2014, S. 213). Die zur Verfügung stehende Stunde „gehört“ hierbei komplett den Schülerinnen und Schülern, d.h. sie entscheiden eigenverantwortlich, was in dieser Zeit passieren soll. Hier soll Platz sein, das eigene Tun zu reflektieren, die eigene Begabungsentwicklung zu hinterfragen und daraus Maßnahmen für das weitere Tun abzuleiten. Victor Müller-Oppliger schreibt dazu:

„Gerade bei begabten Schülerinnen und Schülern erscheint diese Reflexion über ihre besonderen Begabungen und deren Umsetzung, der Umgang mit ihrer Situation und ihr Rollenverständnis innerhalb und außerhalb ihrer Lerngruppe (bzw. der Gesellschaft) wichtig. Der Aufbau ihres Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins muss ein zentraler Aspekt einer auf Personentwicklung angelegten Begabtenförderung sein.“ (Müller-Oppliger, 2014, S. 75)

Der Coach hat dabei die Aufgabe, durch einen „wertschätzenden und respektvollen Außenblick und durch interessiertes, lösungsorientiertes Nachfragen“ (Wustinger, 2014, S. 213) bei der Lösungsfindung unterstützend tätig zu sein.

Beherzt man dies, so bringt man die Jugendlichen dazu, sich ihr Problem genauer anzuschauen, darüber zu reflektieren, nach eigenen Lösungsansätzen zu suchen und diese auch wertzuschätzen und in die Tat umzusetzen: Ein wichtiger Schritt in Richtung eigenständiges Denken und Handeln sowie Beschäftigung und Auseinandersetzung mit seinen Schwierigkeiten, Eigenheiten, Vorstellungen und Wünschen. Und damit auch ein wichtiger Schritt zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

LITERATUR

- Müller-Oppliger, V. (2014). Paradigmenwechsel zu einem ökologischen Begabungsmodell. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie



Foto: Christina Klaffinger

und Praxis (S. 68-76). Weinheim: Beltz.

- Wustinger, R. (2014). Befähigen statt begleiten. Coaching in Schulen?!. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 211-218). Weinheim: Beltz.
- Wustinger, R. & Braun, R. (2005). Kommunikation & Soziale Kompetenz. Methodikbuch. Wien.

MAG. SABINE BOGNER

Wiedner Gymnasium, Sir Karl Popper Schule
bogner_sabine@hotmail.com

ZUR AUTORIN

MAG. SABINE BOGNER ist Lehrerin am Wiedner Gymnasium und der Sir Karl Popper Schule. Sie unterrichtet außer Mathematik und Darstellende Geometrie seit einigen Jahren auch KoSo und coacht Schüler/innen. Außerdem ist sie Ansprechperson für den Bereich Coaching an der Schule.

WAS BEGABTE MIT RENNAUTOS GEMEINSAM HABEN

– UND WARUM EMOTIONALE RESONANZ SO WICHTIG IST

Kinder sind spielerisch, bewegungsfreudig, mal ernster oder fröhlicher ... Sie möchten selbstverständlich Kind sein dürfen, so wie sie sind. Das gilt auch für begabte Kinder. Sie sind in erster Linie Kinder.

Kinder sind neugierig und interessieren sich für die Welt. Neugierde ist gewissermaßen dasselbe wie Lern- und Entwicklungsfreude. Anders formuliert: Leben ist Bewegung, denn wer sich nicht bewegt, ist tot. Bewegung ist Entwicklung: Denn wenn man sich bewegt, geht es immer irgendwohin, etwas entwickelt sich weiter. Entwicklung ist Lernen: Denn wer sich bewegt, macht zwangsläufig kleinere oder größere neue Erfahrungen. Umgekehrt bewegt man sich nicht nur zufällig irgendwohin, sondern weil es einen in eine Richtung zieht, weil etwas einen neugierig macht, weil man in Resonanz geht. Verstehen beginnt damit, sich von einem Thema ansprechen zu lassen, wie schon der Philosoph Gadamer feststellte. Emotionale Resonanz und Neugierde sind zentral fürs Lernen. Diese Neugierde gilt es zu bewahren und zu fördern. Sie ist eine Form von Lebensfreude. Dies gilt für alle Kinder, egal ob begabt oder nicht.

Für begabte Kinder ergeben sich daraus spezifische Anforderungen: Es ist für diese Kinder wichtig, sich mit ihrer Begabung zwar keinesfalls verstecken zu müssen, ihr Selbstverständnis aber nicht auf die Dimension Begabung zu reduzieren. Sonst könnte sich statt einer spielerischen, weltoffenen Nutzung ihres Potenzials eine narzisstische Konzentration darauf ergeben. Die Kinder würden sich selbst distanziert gegenüberstehen. Außerdem wollen begabte Kinder, wie andere Kinder auch, sozial gut integriert sein. Sie müssen nur Gleichgesinnte finden – was manchmal erschwert sein kann.

Ich habe einige Zeit Förderkurse für begabte Kinder gegeben. Warum geht ein Kind in eine separate Förderung? Nie ist mir aufgefallen, dass eine rein inhaltliche Förderung der alleinige Hauptwunsch der vorwiegend hochintelligenten Kinder dieser Kurse gewesen wäre. Stets schwang mehr oder weniger deutlich der Wunsch nach sozialer und emotionaler Förderung und Anerkennung mit. Man könnte Begabte mit Rennautos vergleichen: Was macht es aus, dass ein Rennauto so leistungsfähig ist? Zunächst mögen einem der tolle Motor oder auch die sorgfältige Wartung in den Sinn kommen. Ganz wichtig ist aber, dass sich der tolle Motor in einem besonders bodennah gebauten Auto befindet – mit extra breiten Reifen und einem extratiefen Schwerpunkt für ausreichende Bodenhaftung! Sonst würde das Auto nicht lange fahren. Es würde abheben und zerschellen.

So benötigen begabte Kinder einen sicheren Stand auf extrabreiten Reifen – das heißt ein vielfältiges, komplexes Identitätskonzept – und einen extratiefen Schwerpunkt – also nicht noch mehr Kopflastigkeit, sondern einen guten Schwerpunkt im emotionalen und leiblichen Erleben. Es soll sich ein entspannendes Bauchgefühl entwickeln dürfen, der Bewegungsausdruck und die emotionale Resonanz entfaltet werden. Nicht, um die begabten Kinder zurückzubinden, sondern um ihnen eine sichere Fahrt zu ermöglichen, damit sie nicht abheben und zerschellen.

Diese Bodenhaftung kann auf verschiedene Weisen gewährleistet werden, z.B. in Form von musischen oder sportlichen Hobbys. Insofern ist Begabungsförderung grundsätzlich nichts anderes als eine Entwicklungsförderung, wie sie allen Kindern guttut und zusteht. Allerdings kann es begabte Kinder stärken, wenn diese Förderung auf ihrem Niveau geschieht, wenn also Dingen etwas schneller oder komplexer nachgegangen werden kann.

Was bedeutet dies konkret für Enrichment-Programme? Häufig wird Enrichment im Rahmen von Pullout-Programmen angeboten, um den begabten Kindern eine thematische Vertiefung auf ihrem Niveau zu ermöglichen. Solche Auszeiten vom Regelunterricht können das Kind zu neuer Leistungsfreude motivieren (wobei diese Programme nicht den Turnunterricht tangieren sollten, dort ist das Kind ja nicht unbedingt begabt). Auch ist zu bedenken, dass jedes Pullout selbst bei sozial starken Kindern eine Außenseiterposition mit sich bringt, die mehr oder weniger gut abgefedert werden kann. Einige begabte Kinder ahnen dies und möchten deshalb gar nicht in Zusatzkurse separiert werden.

Mein eigenes Enrichment-Konzept, das ich für etwa fünf- bis neunjährige Kinder entwickelt habe, umfasst fünf ‚Säulen‘, die sich zu einer hoffentlich ganzheitlichen Förderung verbinden:

- Erstens ein hoher fachlicher Anspruch. Die Kinder sollen mit Begeisterung gefordert und gefördert werden. Selbst die Zahlen 1 und 2 können in einem Mathematikkurs komplexe Überlegungen und Tüfteleien anregen.
- Zweitens die Säule der sozialen Interaktion und Selbstwahrneh-



mung. Beide Aspekte bedingen einander. Wie bin ich im sozialen Raum positioniert, wie nehme ich mich diesbezüglich wahr? Bezogenheit und Abgrenzung wird durch entsprechende Spiele und Aufgaben, die zum Thema passen, bewusst gefördert: dies kann z.B. ein Gruppentrommeln zu bestimmten Rhythmen entsprechend der besprochenen Zahlen sein oder Kopfrechnen mit Hilfe des Minitrampolins (inkl. bewusst inszenierter Störrhythmen, um mit sozialen Effekten zu experimentieren).

- Die dritte Säule gilt der Erdung/Zentrierung, da begabte Kinder manchmal unter Strom zu stehen scheinen. Dazu gehören Bewegungsmöglichkeiten wie Kopfstand in den Pausen oder Balanceübungen. In einigen Kursen, die ich in meiner musiktherapeutischen Praxis durchführte, saßen die kleinen Begabten auf runden Meditationskissen und ich hatte eine kleine Wandtafel aufgestellt. Sie liebten diese bodennahe Lernform.
- Die vierte Säule ist die emotionale Resonanz: Kinder deuten oft selber an, was sie brauchen. Hier ist genaues Hinhören wichtig wie auch entsprechendes Ernstnehmen (aber mit Humor und Leichtigkeit). Was ich in meinen Kursen nicht eingeplant hatte, war die Aufmerksamkeit, die die Kinder den Stofftieren an der Wand schenkten. Ein Junge fragte, ob er eines holen dürfe. Das war die Initialzündung. Von Stund an saßen die begabten Schüler/innen jeweils mit einem Stofftier im Arm auf den Sitzkissen in dieser kleinen ‚Zwergenschule‘ und lösten Knobelaufgaben, ließen sich von Potenzzahlen begeistern (und ihrer musikalischen Vermittlung auf dem Monochord) oder dachten sich Geschichten und Gedichte aus.
- Die fünfte Säule betrifft einen entwicklungslogischen Ablauf: vom Ich zum Du zum Wir, von der Zahl 1 zur Zahl 2 usw., von der Konzentration auf das Eigene zum sozialen Miteinander im Raum.

Zu guter Letzt sei noch etwas zur Bedeutung von Musik gesagt, die in meiner musiktherapeutischen Praxis natürlich leicht zu integrieren war. Gerade Musik scheint ein Medium zu sein, auf das Kinder gut ansprechen. Musik holt Menschen bei ihren Gefühlen ab und bietet je nachdem einen hohen Komplexitätsgrad. Sie ermöglicht emotionale und leibliche Resonanz. Es wäre wünschenswert, wenn Musik in Schulen einen größeren Stellenwert bekäme, gerade schon in Grundschulen. Nehmen wir Pestalozzis Kopf-Herz-Hand-Formel der Förderung: Diese lässt sich auf die kommunikativen Aspekte des verbalen, paraverbalen und nonverbalen Bereiches übertragen. Kinder werden in unseren Schulen (und nicht nur dort) vor allem kognitiv-kopflastig-verbal gefördert, in Form von Sport auch körperlich-nonverbal. Die Förderung der sozial-emotionalen Reife ist zwar ebenfalls ein Ziel, zugleich fehlt aber die Einbindung des paraverbalen Ausdrucks, welcher Stimmenschaften wie Tonfall, Artikulation, Lautstärke, Sprechtempo oder Sprachmelodie einbezieht. Die paraverbale Förderung liegt oft brach, außer es wird außerschulisch und privat in Musik- (und Theater-)Unterricht investiert. Regelmäßiges mehrstimmiges Singen in der Klasse oder an bestimmten Tagen in der gesamten Schule, Schulchöre und entsprechende Projekte seien hier angesprochen. Wir üben Kommunikationsmodelle und Argumentationstechniken, nicht aber das Hinhören und emotionale Resonanz. Hier liegt ein großes menschliches Entwicklungspotenzial für viele Schulen, von dem aus meiner Sicht alle Kinder, sehr wohl auch Begabte, profitieren würden.

LITERATUR

- Thalmann-Hereth, K. (2009). Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-musiktherapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DR. PHIL. KARIN THALMANN-HERETH
Psychotherapeutische Praxis, Zürich
karin.thalmann-hereth@psychologie.ch

ZUR AUTORIN

DR. PHIL. KARIN THALMANN-HERETH arbeitet als Musik- und Psychotherapeutin in einer psychiatrischen Praxis. Außerdem unterrichtet sie Deutsch und Psychologie an der Berufsmaturitäts- und Fachmittelschule Winterthur. Ihre (Forschungs-)Interessen gelten dem Wechselspiel von Emotionen und Kognitionen, einer integrierten Persönlichkeitsförderung sowie motivationalen Aspekten wie Selbstmotivation, Hingabe/flow, Arbeits- und Lerntechniken.

Hinweis: Eine Rezension des Buches „Hochbegabung und Musikalität“ von Karin Thalmann-Hereth finden Sie auf S. 57 dieser Ausgabe.



ÖSTERREICH BEI SPITZENLESERINNEN/-LESERN IM UNTEREN EU-DRITTEL

SCHON IN VOLKSSCHULE HINKT ÖSTERREICH BEI SPITZENSCHÜLERINNEN/-SCHÜLERN NACH

Am 5. Dezember 2017 veröffentlichte das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) die Ergebnisse der internationalen Schüler/innen-Lesestudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Dabei wurde die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der 4. Schulstufe weltweit erhoben. Österreich beteiligte sich nach 2006 und 2011 zum dritten Mal an der Studie.

Österreich im Durchschnitt wieder auf dem Niveau von 2006

Die Ergebnisse der Studie sind für das österreichische Bildungssystem teilweise erfreulich. So kam es im Vergleich zum schlechten Abschneiden Österreichs im Jahr 2011 wieder zu einer signifikanten Steigerung der Lesekompetenz.

Auch die Resultate bei den Spitzenschülerinnen und -schülern sind besser: 2011 lag der Anteil der Spitzenschüler/innen lediglich bei 5 Prozent und damit merklich unter dem Durchschnitt von 9 Prozent. 2016 gehören wieder 8 Prozent der teilnehmenden Schüler/innen zur Spitzengruppe, was in etwa dem Spitzenschüler/innen-Anteil von 2006 (9 Prozent) entspricht.

So genannte „Spitzenschüler/innen“ haben eine Lesekompetenz auf dem höchsten Level 4 und „sind in der Lage, in literarischen Texten die Ereignisse und Handlungen der Charaktere und in Sachtexten komplexe Informationen textgestützt zu interpretieren und ihre Argumente textgestützt zu untermauern.“ (Wallner-Paschon, Itzlinger-Bruneforth & Schreiner, 2017).

Österreich bei den Spitzenleserinnen und Spitzenlesern im unteren EU-Drittel

Dennoch gibt es nach wie vor großen Nachholbedarf, sowohl was die Verringerung des Risikoschüler/innen-Anteils als auch die Steigerung des Spitzenschüler/innen-Anteils betrifft. Denn im Vergleich zu anderen teilnehmenden EU-Staaten gibt es in Österreich signifikant weniger leistungsstarke Leser/innen.

Land	Spitzen-Schüler/innen in %
Russland	26 %
Nordirland	22 %
Irland	21 %
Großbritannien	20 %
Polen	20 %
Bulgarien	19 %
Finnland	18 %
Ungarn	17 %
Lettland	14 %
Schweden	14 %
EU-Schnitt	12 %
Litauen	12 %
Deutschland	11 %
Italien	11 %
Dänemark	11 %
Slowenien	11 %
Tschechien	10 %
Slowakei	10 %
Österreich	8 %
Niederlande	8 %
Portugal	7 %
Spanien	6 %
Frankreich	4 %
Belgien	4 bzw. 3 %
Malta	1 %

Unter den 24 EU-Vergleichsländern befindet sich Österreich im unteren Drittel. Im Durchschnitt beträgt der Anteil der leistungsstarken Leser/innen in den EU-Vergleichsländern 12 Prozent, in Österreich 8 Prozent.



mBETplus-COACH WERDEN!

ERSTER AUSBILDUNGSLEHRGANG ZUM MBETPLUS-COACH GESTARTET



Mit mBETplus hat das ÖZBF ein Coachingkonzept für die Begleitung von Jugendlichen ab 12 Jahren entwickelt. Im Fokus stehen die individuelle Talententwicklung und die Förderung von persönlichen Lernfortschritten auf dem Weg zur Leistungsexzellenz. Das mBETplus ist ein systemisches und flexibel einzusetzendes Verfahren, das spezifisch auf Fragestellungen aus der Begabungs- und Exzellenzförderung eingeht und förderrelevante Metakompetenzen im Rahmen eines Coachings berücksichtigt.

Mit Dezember 2017 hat der erste Ausbildungslehrgang zum mBETplus-Coach mit 22 hoch motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern am ÖZBF begonnen. Die Ausbildung zum mBETplus-Coach richtet sich an Berater/innen, Coaches und Expertinnen/Experten aus der Begabungs- und Exzellenzförderung.

Die Ausbildung zum mBETplus-Coach ist modular aufgebaut und kompatibel mit anderen Ausbildungen (Anrechnung von Coachingausbildungen möglich). Der aktuelle Pilotlehrgang wird als verschränktes Format von Präsenz- und Online-Seminaren angeboten und projektbegleitend evaluiert. Zukünftig sollen weitere Ausbildungen zum mBETplus-Coach angeboten werden.

Mehr Informationen zum mBETplus finden Sie unter: www.oebf.at/mbetplus 

Aufmerksamkeit AUCH auf die Spitzenschülerinnen und Spitzenschüler richten

Österreichs Lehrer/innen sind durchaus fortbildungswillig, wenn es um die Steigerung der Lesekompetenz geht, und berichten überdurchschnittlich häufig von Fortbildungen im Bereich Lesen bzw. Lesedidaktik. Bedarf orten sie aber insbesondere in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Förderung besonders begabter Schüler/innen.

Hoffnung kommt nicht zuletzt durch das neue Regierungsprogramm auf. Fordert dieses doch explizit die „Erarbeitung und Umsetzung einer Begabtenförderungs-Strategie inklusive einer Weiterentwicklung bestehender Lehrplan-Modelle für hochbegabte Schülerinnen und Schüler“ (S. 62–63). Eine solche Strategie sollte in jedem Fall Spitzenschüler/innen im Blick haben.

LITERATUR

- Wallner-Paschon, S., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.
- Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017 – 2022. Abrufbar unter: www.oevp.at/download/Regierungsprogramm.pdf (07.03.2018)

DR. CLAUDIA RESCH
ÖZBF
claudia.resch@oebf.at

WIRTSCHAFT MACHT SCHULE

POTENZIALENTWICKLUNG DURCH DIE VERBINDUNG VON WIRTSCHAFT UND SCHULE IM REGIONALENTWICKLUNGSPROGRAMM „BeRG“

Begabungen entwickeln sich lebenslang, immer im Wechselspiel mit der Umwelt, mit den Herausforderungen, die sie bietet und mit der Motivation, die sie birgt. Wirtschaft und Arbeitswelt sind Teil dieser Umwelt und somit auch ein zentraler Bestandteil der Potenzial- und Kompetenzentwicklung der Schüler/innen.

Aus dieser Annahme heraus startete das Regionalentwicklungsprogramm BeRG (Begabung entwickelt Region und Gemeinde) in Koope-

ration mit dem Verein *Komm bleib* im Mai 2017 die Initiative „Wirtschaft macht Schule“. Das Fördern von Talenten und Stärken der Schüler/innen in Bezug auf die Arbeitswelt steht hierbei im Fokus.

Unternehmer/innen und Lehrer/innen starten „Wirtschaft macht Schule“ im Pinzgau

Die Idee kommt ursprünglich aus dem Kärntner Lavanttal. Dort wird das Projekt „Schule trifft Handwerk“ an der Neuen Mittelschule Maria Loretto in Kooperation mit der Lavanttaler Wirtschaft erfolgreich umgesetzt. Ihre Erfahrungen brachten Vertreter/innen aus Kärnten zur Kick-off-Veranstaltung in den Pinzgau mit. Lehrer/innen und Unternehmer/innen legten dabei den Grundstein für die Pilotphase von „Wirtschaft macht Schule“.

Seit Beginn des Schuljahres 2017/18 wird an den Neuen Mittelschulen Uttendorf sowie Zell am See ein Tag im Monat vollständig einer ausgewählten Wirtschaftssparte gewidmet. An diesen Tagen, auch Praxistage genannt, ergänzen sich Pädagoginnen und Pädagogen und Unternehmer/innen im Teamteaching. Dabei werden in den Unterrichtsfächern jene Lerninhalte vermittelt, die sich sowohl im Lehrplan als auch im Unternehmen wiederfinden.

Die Initiative ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, den Schulalltag anders als bisher zu erleben:

Beispielsweise können die Schüler/innen am Praxistag mit einem Bauunternehmen in Mathematik Winkel berechnen und Längenmaße umwandeln, in Deutsch ein Bewerbungstraining simulieren, in Englisch Briefkorrespondenz mit dem englischen Zulieferbetrieb üben oder im Fach Bildnerische Erziehung Schalen aus Beton herstellen. Das Unternehmen liefert dabei den praktischen Bezug und zeigt auf, in welchen Bereichen die Lerninhalte des Lehrplans in der Arbeitswelt angewendet werden. Die Praxistage bedeuten für die Schüler/innen zum einen die Vernetzung von Theorie und Praxis, zum anderen aber auch einen kompetenzorientierten, fächerübergreifenden Unterricht, bei dem sie ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen mit Bezug zur späteren Berufswelt erkennen. Darüber hinaus informieren sie sich über Produkte und Anforderungen der Betriebe in der Region und stärken somit auch ihr regionales Selbstverständnis.

Begleitet und evaluiert wird diese Initiative vom ÖZBF.

Einblicke in die Praxis

Beim Praxistag mit der Firma Blizzard bekamen die Schüler/innen interessante Einblicke in Themen wie Design (Farben, Koordinaten), Materialien (Dichte, Herkunft) oder den Zusammenbau eines Skis (Druck, Temperatur). Das in der Arbeitswelt von Blizzard geforderte Wissen zu Farbmischung, Komposition, Physik, Geographie etc. wurde in den anschließenden Workshops noch vertieft.



Schule einmal anders: Spannende Einblicke und Erfahrungen beim Praxistag mit der Firma Blizzard



Im Laufe dieses Schuljahres warten noch weitere spannende Praxistage auf die Schüler/innen der dritten Klassen. Erfreulicherweise konnten Betriebe aus den unterschiedlichsten Sparten für die Initiative gewonnen werden: Elektrotechnik/Photovoltaik (Elektrotechnik Nothegger, Salzachsonne), Hotellerie und Gastgewerbe (Hotel Saalbacher Hof, Tauern SPA Kaprun), Bergbahnen (Gletscherbahnen Kaprun AG), Sport- und Freizeitindustrie/holzverarbeitende Industrie (Blizzard), Metallindustrie (Zell Metall), Baugewerbe (HV Bau) sowie Bekleidungsindustrie/Handel (Fahnen Gärtner).

Für das Schuljahr 2018/19 ist eine Ausdehnung von „Wirtschaft macht Schule“ auf die zweiten Klassen mit weiteren Unternehmen geplant. Daraus ergibt sich für die Schüler/innen die einzigartige Gelegenheit,

innerhalb von zwei Schulstufen (2. und 3. Klasse) ca. zwölf verschiedene Wirtschaftssparten sowie die Betriebe der Region mit ihren Produkten kennenzulernen. Die Initiative bietet nicht nur der Schule neue Einblicke, sondern auch Unternehmer/innen berichten von einer „wertvollen Erfahrung, einmal in die Rolle der Lehrerin/des Lehrers zu schlüpfen und einen ganzen Tag lang zu unterrichten ...“.

MAG. LAURA STOCKINGER
ÖZBF
laura.stockinger@oezbf.at

TALENT AUSTRIA STIPENDIEN UND PREISE: JETZT BEWERBEN!

TALENT AUSTRIA FÖRDERT FORSCHUNG ZU BEGABUNG UND EXZELLENZ IN ÖSTERREICH

Die Talent-Austria-Stipendien und -Preise fördern gezielt Nachwuchswissenschaftler/innen und Forschungsarbeiten zum Themenbereich Begabung und Exzellenz.

Wer kann sich bewerben?

Graduierte, die eine besonders **hervorragende Masterarbeit** zum Themenbereich Begabungs- und Exzellenzforschung an einer österreichischen Hochschule erstellt haben, können sich um die **Talent Austria-Preise** bewerben.

Wissenschaftler/innen, die während ihres Doktorat- bzw. PhD-Studiums oder daran anschließend zum Themenbereich **Begabungs- und Exzellenzforschung** oder zu Fragen des Brain-Drain, Brain-Circulation und Brain-Migration in und aus mittel- und osteuropäischen Ländern an einer österreichischen Hochschule forschen, können sich für vier verschiedene **Talent Austria-Stipendien** bewerben.

Einreichtermin: 1. Mai 2018

Weitere Informationen: www.grants.at > Talent Austria 



STIPENDIEN UND
PREISE

STÄRKENFÖRDERUNG TRIFFT REGIONALENTWICKLUNG

BeRG FORMULIERT GELINGENSBEDINGUNGEN UND FEIERT SEINEN ZWEITEN GEBURTSTAG



Foto: Elke Samhaber

Gesprächsrunden bei der Vernetzungskonferenz

Was machen Regionalmanager/innen aus ganz Österreich, Vertreter/innen aus Politik und Wirtschaft, Wissenschaftler/innen und Bildungsverantwortliche an einem herbstlichen Donnerstagnachmittag in Niedersill?

Sie treffen einander bei der Vernetzungskonferenz „Stärkenförderung meets Regionalentwicklung“. Das ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung) und die LEADER-Region Nationalpark Hohe Tauern haben am 19.10.2017 eingeladen, um Ideen auszutauschen, was Gemeinden und Regionen machen können, damit Kinder und Jugendliche ihre Talente und Stärken entwickeln und gern in der Region bleiben oder dorthin zurückkehren.

In einem ersten Teil wurden Projekte vorgestellt, die eben diese Zielsetzung verfolgen: Prof. Christina Hansen und Kathrin Plank von der Universität Passau blickten über den europäischen Tellerrand nach Israel zu den Education Cities. Danach begab sich die Gruppe mit Dr. Johanna Kaltenecker gedanklich in die benachbarte Steiermark zum Chancen Camp Murtal, bei dem Jugendliche an ihren innovativen Ideen arbeiten können. Abschließend präsentierte Mag. Silke Rogl (ÖZBF) das Regionalentwicklungsprogramm BeRG (Begabung entwickelt Region und Gemeinde), das mittlerweile im dritten Jahr im Oberpinzgau läuft.

- Der Beitrag „Von education in the city zur education city“ thematisiert, wie Begabungsentfaltung zu einem Motor für Regionalentwicklung wird und aus einer ganzen Stadt ein einziger großer Lernraum entsteht. Dabei wird die Zusammenarbeit aller an Bildungsprozessen Beteiligten gestärkt und es geschieht

eine enge Verzahnung von institutionellen und informellen Lernorten.

- Das Chancen-Camp ist Lernumfeld, Business-Inkubator und Assessment Center für „Junge Talente“: Junge, motivierte Menschen leben, lernen und arbeiten in heterogenen Teams, suchen gemeinsam nach kreativen Lösungen für herausfordernde Aufgaben aus der Praxis und erhalten währenddessen erforderliche Infrastruktur, Training und Mentoring von Führungskräften etablierter Unternehmen.
- BeRG (Begabung entwickelt Region und Gemeinde) ist ein Programm zur Optimierung begabungsförderlicher Strukturen, damit sich die Stärken und Interessen von Kindern und Jugendlichen ideal entwickeln können. Die Umsetzung erfolgt in Initiativen zur Sensibilisierung von Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen, Workshops für Kinder und Jugendliche, durch Professionalisierung von Beratungspersonen sowie Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit zur Stärkung eines Bewusstseins für Begabung.

Im zweiten Teil diskutierten die Teilnehmer/innen die Gestaltung von konkreten Initiativen für Kinder und Jugendliche, aber auch für deren Eltern und Lehrer/innen sowie Stolpersteine und Gelingensbedingungen. Zur Gestaltung einer JungenUNI und von Kursen in einem Forschungs- und Schaffensraum sowie zu Workshops und dem Aufbau eines thematischen Kompetenznetzwerks erfolgte ein reger Gedanken- und Erfahrungsaustausch aller Teilnehmenden.

Gelingensbedingungen der BeRG-Initiativen

- **JungenUNI** – Kinder und Jugendliche schnuppern im Sommer Uniluft
Bei der Gestaltung eines Angebots für die Altersgruppe zwischen 5 und 19 Jahren gilt es, ein vielfältiges Programm anzubieten, bei dem viele Stärken- und Interessensbereiche abgedeckt werden. Bei einer so großen Altersspanne ist es wichtig, für die jüngeren Teilnehmer/innen von 5 bis 9 Jahren gute Betreuung zu gewährleisten. (Nähere Informationen zum tatsächlichen Ablauf der JungenUNI bei BeRG im Sommer 2017 in news&science 44.)
- **Forschungs- und Schaffensraum** – Kinder und Jugendliche erfahren in außerschulischen Kursen ihre Stärken und vertiefen diese
Für das Eruiere der thematischen Wünsche für Zusatzkurse hat sich die Bildung lokaler Planungsgruppen mit interessierten Eltern und Lehrpersonen als gewinnbringend erwiesen. V.a. Kinder und jüngere Jugendliche können über Eltern und Lehrer/innen gut erreicht und über die Angebote informiert werden. (Nähere Informationen zur Gestaltung des Forschungs- und Schaffensraums bei BeRG in news&science 44.)

- **Workshops & Seminare** – Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrer/innen setzen sich mit Stärkenförderung auseinander. Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrer/innen sind Zielgruppen, für die es sehr viele Workshop- und Seminarangebote gibt. Es ist deshalb sehr genau auszuloten, welche Bedürfnisse und Wünsche vorliegen. Hierfür haben sich ein genaues Hinhören und das Bestreben, alltagsorientierte und praxistaugliche Angebote zu machen, als zielführend erwiesen. (Nähere Informationen zu Workshops und Seminaren bei BeRG in news&science 43.)
- **Kompetenznetzwerk** – engagierte Personen in der Region nehmen sich der Stärkenförderung an. Regionalentwicklung durch Stärkenförderung braucht engagierte Personen, die auch bereit sind, sich in Begabungsförderung zu professionalisieren, um Stärkenförderung breit zu verankern. Günstig ist, Vertreter/innen unterschiedlicher Professionsgruppen zu haben, damit an möglichst vielen beruflichen Kompetenzen angedockt werden kann. Für diese Personen hat sich eine Ausbildungsreihe in lösungsfokussierter Gesprächsführung und Begabungsförderung als gewinnbringend herausgestellt. (Nähere Informationen zu Workshops und Seminaren bei BeRG in news&science 42.)

Im Anschluss wurde der zweite Geburtstag des Regionalentwicklungsprogramms BeRG gefeiert. Zahlreiche Personen, die aktiv bei der Gestaltung begabungsfördernder Strukturen für Kinder und Jugendliche in der Region mitwirken, hielten mit Herta Wallner, der Projektkoordinatorin vor Ort, Rückschau auf die Schwerpunkte des zweiten Programmjahres. Dabei ließ sie die Kurse des Forschungs- und Schaffensraums sowie die BeRG-Workshops für Eltern und Lehrer/innen



Herta Wallner und Eva Hollaus beim 2. BeRG-Geburtstag

Revue passieren, Eva Hollaus aus der Volksschule Mittersill gab Einblick in ihre Arbeit mit der BeRG-Stärkenbox und eine kurze Filmsequenz bot einen Rückblick auf die JungeUNI, welche im Juli 2017 in Mittersill stattfand.

Das BeRG-Team freut sich über den aktiven Zuspruch und regen Austausch bei den Veranstaltungen sowie auf ein schwungvolles drittes und damit letztes Programmjahr von BeRG.

MMAG. ELKE SAMHABER
ÖZBF
elke.samhaber@oezbf.at



* SOMMERAKADEMIEN * KINDER- UND SCHÜLER/INNEN-UNIS

ÜBERBLICK ÜBER EINSCHLÄGIGE ANGEBOTE IN ÖSTERREICH

In fast allen Bundesländern in Österreich gibt es spannende Programme für begabte und besonders interessierte Kinder und Jugendliche, die während der Ferien oder auch während des Schuljahres Anregung und Herausforderung in den verschiedensten Gebieten suchen.

Einen Überblick über die Sommerakademien 2018 sowie über die Kinder- und Schüler/innen-Unis 2018 in Österreich finden Sie heuer wieder ab Mai auf der Website des ÖZBF:


* www.oezbf.at/sommerakademien 



Foto: Wolf Pichlmüller



AUSSCHREIBUNG STIPENDIEN „MEINE BEGABUNG“

Du hast eine Begabung, ein Talent, eine Leidenschaft, möchtest in deinem Bereich Großes erreichen und brauchst auf deinem Weg finanzielle Unterstützung? Das ÖZBF vergibt 2018 Stipendien zur Unterstützung von aktuellen und zukünftigen herausragenden Leistungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Gefördert werden in allen Domänen jene Maßnahmen, die von jungen Menschen auf dem Weg zur Leistungsexzellenz und für die individuelle Vertiefung in der Domäne benötigt werden, wie z.B. Kurse, Bücher, Teilnahme an Summer Schools oder benötigte Materialien.

Stipendien werden in der Höhe von max. € 1.000 an in Österreich wohnende junge Menschen (bis 30 Jahre) vergeben. Bewerbungen für ein Stipendium können **bis 30. Juni 2018** eingereicht werden, innerhalb von zwei Monaten wird dann über die Vergabe des Stipendiums entschieden.

Für nähere Informationen und bei Fragen wende dich gerne an

Dr. Claudia Luger-Bazinger: claudia.luger-bazinger@oezbf.at



DAS ÖZBF BEI DER LANGEN NACHT DER FORSCHUNG

13.04.2018 | 17:00–23:00 UHR | TECHNO-Z SALZBURG | EINTRITT FREI!

Das ÖZBF ist auch dieses Jahr wieder bei der Langen Nacht der Forschung!

Neben der Präsentation aktueller Forschung zum Thema Begabung wird es tolle Mitmachstationen für Kinder und Jugendliche geben, bei denen Stärken auf spielerische Art ausprobiert und eingeschätzt werden können. Auch Eltern kommen wieder auf ihre Kosten und erfahren, wie sie die Stärken ihrer Kinder optimal fördern können.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

Weitere Informationen zu den ÖZBF-Stationen bei der Langen Nacht der Forschung:

www.langenachtderforschung.at



WE TALENT

EIN ERASMUS+-PROJEKT, UM HOCHSCHULLEHRENDE FÜR TALENTIERTE UND MOTIVIERTE STUDIERENDE ZU RÜSTEN

Begabungsförderung ist an österreichischen Hochschulen kaum ein Thema (Fritz, 2015), und Förderprogramme für talentierte und motivierte Studierende findet man an den heimischen Hochschulen nur vereinzelt (Wolfensberger, 2015). Zwar gibt es im schulischen Bereich für begabte und motivierte Schüler/innen viele Möglichkeiten, sich im Unterricht (beispielsweise mittels Drehtürmodellen¹) oder extracurricular (z.B. im Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“²) zu vertiefen, doch nach dem Übergang zur Hochschule scheint die fachliche Spezialisierung in den einzelnen Studienrichtungen als ausreichendes Angebot für die jungen Talente angesehen zu werden. Doch diese Sichtweise wird nicht überall geteilt:

„Damit Europa die Herausforderungen der Zukunft bewältigen kann und global gesehen wettbewerbsfähig bleibt, müssen begabte und talentierte junge Leute besser ausgebildet werden; etwa in unternehmerischen Fähigkeiten und innovativen Denkstilen. Europa kann sich nicht leisten das Talent dieser jungen Leute zu verschwenden.“

Mit diesem Leitmotiv wurde einem Konsortium aus sieben europäischen Hochschulen und dem ÖZBF ein dreijähriges Erasmus+-Projekt zugesprochen, das die Talentförderung in der tertiären Bildung fundieren und extensivieren soll. Damit motivierte und talentierte Studierende adäquat herausgefordert und dadurch gefördert werden, richtet sich das Projekt „WeTalent: Working in Europe to connect talent development in higher education“ an Hochschullehrende. Diese sollen verschiedene Tools an die Hand bekommen, die es ihnen ermöglichen das Potenzial von talentierten Studierenden voll auszuschöpfen. In der internationalen Zusammenarbeit von Studierenden, Lehrenden und Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Talentförderung und Expertiseentwicklung entsteht dabei ein WeTalent-Wizard, eine E-Learning-Umgebung mit drei Hauptbereichen:

1. ein MeTalent-Mirror, der Hochschullehrende in der Reflexion ihrer Sichtweisen von Talent und der Weiterentwicklung von Begabung unterstützt,
2. ein YouTalent-Spotter, der Hochschullehrenden das Erkennen und die Auswahl von begabten Studierenden erleichtert,
3. eine WeTalent E-Library, die als Toolbox in Texten, Bildern und kurzen Filmen die Basis zur Umsetzung von Begabungsförderung in der Hochschullehre bildet.

Initiatorin und Projektverantwortliche ist Marca Wolfensberger, die auch das „Research Centre for Talent Development in Higher Education and Society“ an der Hanze University of Applied Sciences in den Niederlanden leitet. Daneben sind am WeTalent-Projekt folgende Institutionen beteiligt:

1. Hanze University of Applied Sciences (Niederlande)
2. Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF) an der Universität Münster (Deutschland)
3. Metropolitan University College (Dänemark)
4. ÖZBF (Österreich)
5. University of Antwerp (Belgien)
6. University Alexandru Ioan Cuza of Iasi (Rumänien)
7. Rotterdam University of Applied Sciences (Niederlande)
8. Utrecht University (Niederlande)

Ebenfalls am WeTalent-Projekt beteiligt ist das European Honors Council, ein europäisches Netzwerk, das sich der Talent- und Exzellenzentwicklung an europäischen Hochschulen verschrieben hat. Es bildet eine Plattform, um Erfahrungen zu diesem Thema auszutauschen, neue Kooperationen zu bilden oder Interessierten Informationen und Hilfestellungen für die Entwicklung neuer honors programs zu geben. Mehr Informationen zum Netzwerk und zur kostenlosen Mitgliedschaft finden sich unter www.honorscouncil.eu. Das ÖZBF ist im Lenkungscommittee des EHC vertreten und dient als nationaler Ansprechpartner für Österreich. Weitere Informationen können gerne bei der Autorin nachgefragt werden.

LITERATUR

- Fritz, A. (2015). Der tertiäre Sektor im Fokus – Studie zur Begabungs- und Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 39, 8-12.
- Wolfensberger, M. (2015). *Talent Development in European Higher Education – Honors programs in the Benelux, Nordic and German-speaking countries*. Heidelberg: Springer Open Access. Abgerufen von www.honorsineurope.com [15.01.2018].

ANSPRECHPERSON FÜR ÖSTERREICH
MAG. DR. ASTRID FRITZ
ÖZBF
Commissioner Research and International Affairs at the EHC
astrid.fritz@oezbf.at



Foto: ferguweb@morguefile.com

¹ Für weitere Informationen siehe www.oezbf.at/plakat
² Für weitere Informationen siehe www.oezbf.at/sandhos

BEGABUNGEN AUS ELTERNSICHT

DESKRIPTIVE ERGEBNISSE EINER REPRÄSENTATIVEN BEFRAGUNG UNTER ÖSTERREICHISCHEN ELTERN



EINLEITUNG

Das familiäre Lernumfeld, Eltern sowie die häusliche Lernumwelt spielen eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Begabungen. Dementsprechend werden diese Aspekte in vielen Begabungsmodellen explizit aufgeführt (vgl. Heller, Perleth & Lim, 2005; Gagné, 2012). Längsschnittuntersuchungen belegen zudem, dass Ermutigung durch Eltern und ein konsequenter Erziehungsstil wichtige Faktoren in der Leistungsentwicklung ihrer Kinder sind (Bloom, 1985). Ebenso üben elterliche Bildungsaspirationen einen signifikanten Einfluss auf die Bildungserfolge und -ambitionen von Kindern aus (Stamm, 2005). Neben dem sozioökonomischen Status moderieren insbesondere die Einstellungen der Eltern zu Begabung deren Entwicklung. So beeinflussen elterliche Sichtweisen auf die Fähigkeiten ihrer Kinder das Erziehungsverhalten und damit die Förderung der Kinder (Taylor, Clayton & Rowley, 2004).

Einstellungen zu Begabung können sich auch in Form von impliziten Theorien niederschlagen. Dies sind individuelle gedankliche Konstrukte, die – im Gegensatz zu expliziten Theorien – nicht auf Daten und wissenschaftlichen Modellen basieren, sondern auf Intuition und subjektiven Erfahrungen (Sternberg, 1995). Diese impliziten Überzeugungen betreffen auch das Bild,

Table 1: Stichprobenbeschreibung

Merkmal	Werte	N	in %
Familienform	Eltern und gemeinsame Kinder	987	77,1
	Patchworkfamilie/Stieffamilie	123	9,6
	alleinerziehend	158	12,3
Anzahl der Kinder	1 Kind	658	51,4
	2 Kinder	498	38,9
	3 oder mehr Kinder	125	9,8
Alter der Kinder	0–3 Jahre	286	15,3
	4–6 Jahre	278	14,9
	7–10 Jahre	400	21,5
	11–15 Jahre	504	27,0
	16–18 Jahre	396	21,2
Schulbildung	kein Abschluss	6	0,5
	Pflichtschule ohne Berufsausbildung	58	4,5
	Berufsausbildung ohne Matura: Lehre, Berufsbildende mittlere Schule oder Fachschule	544	42,5
	Matura: Allgemeine (AHS) oder Berufsbildende höhere Schule (BHS)	371	29,0
	abgeschlossenes Studium	302	23,6
	Bundesland	Burgenland	99
Kärnten	96	7,5	
Niederösterreich	207	16,2	
Oberösterreich	200	15,6	
Salzburg	101	7,9	
Steiermark	155	12,1	
Tirol	103	8,0	
Vorarlberg	103	8,0	
Wien	217	16,9	

das sich Menschen von „Begabung“ machen und davon, wie sich begabte Personen verhalten (sollten). Studien zeigen, dass sich derartige subjektive Theorien und Erwartungshaltungen auch auf das Verhalten gegenüber Begabten auswirken. So zeigten Baudson und Preckel (2013), dass Lehrpersonen fiktiven Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Persönlichkeitseigenschaften zuschreiben, je nachdem, ob diese als begabt oder als nicht begabt beschrieben wurden.

Unter den zahlreichen Studien zu Einstellungen und Meinungen zu Begabung und/oder Begabungsförderung (für ein Review siehe Bégin & Gagné, 1994) mangelt es bisher an repräsentativen Erhebungen unter Eltern. Häufig werden die Wahrnehmung von Begabungen und diesbezügliche Einstellungen bei Elternstichproben in Beratungssettings (Gauck & Trommsdorff, 2009; Louis & Lewis, 1992), in ausgewählten Domänen (Ziegler, Broome & Heller, 1999; Ziegler & Schober, 1999) oder in Fallstudien (Solow, 2001) untersucht. Im Gegensatz dazu lassen sich kaum Studien finden, in denen repräsentative Elternstichproben zu ihren Einstellungen zu Begabung und Begabungsförderung befragt wurden (Jolly & Matthews, 2012). Das Bestreben, diese Lücke zu schließen, war Motivation und Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Im Rahmen einer repräsentativen Befragung wurde erforscht, welche Einstellungen und Kenntnisse österreichische Eltern zu Begabung und Begabungsförderung haben. In diesem Beitrag werden erste deskriptive Studienergebnisse zu folgenden Forschungsfragen vorgestellt:

- Wie verstehen bzw. definieren Eltern in Österreich „Begabung“ und „Begabungsförderung“?
- Wie zufrieden sind Eltern mit den Angeboten der institutionellen (Begabungs-)Förderung von Kindern und Jugendlichen in Kindergarten und Schule? Nehmen Eltern die individuelle Förderung in Kindergarten und Schule wahr, nutzen sie sie und halten sie die Angebote für ausreichend?

METHODE

Im Rahmen einer Online-Umfrage durch das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) in Kooperation mit dem ÖZBF wurden in Österreich lebende Eltern von Kindern unter 18 Jahren befragt. Gefördert wurde die Studie durch das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW). Die Umfrageteilnehmer/innen wurden telefonisch aus dem Online-Panel des Marktforschungsinstituts market GmbH & Co. KG rekrutiert. Für die Teilnahme an der Befragung erhielten die Antwortenden Einkaufsgutscheine.

Die Stichprobe wurde repräsentativ nach Bundesländern und Bildungsniveau ausgewählt. An der Befragung im Mai 2017 nahmen insgesamt 1.281 Personen (65,3 % weiblich) mit einem Durchschnittsalter von 41,67 Jahren (SD=7,45, Range 22–61 Jahre) teil. Weitere demographische Angaben sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Der in der Studie eingesetzte Fragebogen (siehe <https://osf.io/wh53k>) wurde auf Basis bereits publizierter Fragebögen (Baudson, 2016; Gagné & Nadeau, 1991; Perleth, Leithner & Preckel 2006; Stöger, 2006; Stöger, Schirner & Ziegler, 2008) und aus eigens konstruierten Items zusammengestellt. Diese beinhalteten sowohl offene Fragen zur Definition von Begabung („Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Begabung‘?“),



Foto: Christian Seidel | pixelio.de

„Welche Bereiche fallen Ihnen ein, in denen ein Kind begabt sein kann?“) als auch geschlossene Fragen zur Sichtweise auf Begabung und deren Förderung. Abhängig vom angegebenen Kindesalter wurde erhoben, welche Möglichkeiten der Begabungsförderung in Kindergarten und Schule den Eltern bekannt waren und, wenn ja, welche davon im Kindergarten bzw. in der Schule des Kindes/der Kinder angeboten oder sogar in Anspruch genommen wurden. Zur Einschätzung der persönlichen Betroffenheit und Nähe zum Thema wurden die Teilnehmer/innen auch gefragt, ob sie selbst oder eines ihrer Kinder eine Begabung aufweisen oder Spitzenleistungen in einem bestimmten Bereich erreicht haben. Zum Ende des Fragebogens wurden demographische Aspekte wie Alter, Geschlecht, Wohnsituation, Familienstand und -form, Schulbildung, Erwerbsstatus, Beruf und Nettoeinkommen sowie Bundesland und Wohnumgebung erhoben.

Im Rahmen der Auswertung wurden die offenen Fragen inhaltsanalytisch aufbereitet und kategorisiert. Die deskriptiven Datenauswertungen wurden mit SPSS berechnet. Aufgrund des Umfangs der Befragung werden in diesem Beitrag lediglich ausgewählte Befunde dargestellt und diskutiert.

ERGEBNISSE

VERSTÄNDNIS VON BEGABUNG

Die offenen Antworten wurden einer quantitativ-inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Dabei wurden zuerst durch die Erstellung einer „Wörterwolke“ (d.h. einer quantitativen Betrachtung der vorkommenden Wörter) die in den Antworten enthaltenen Hauptmotive

Table 2: Kategorien, inhaltliche Beschreibung und Zellhäufigkeiten zur Frage „Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Begabung?‘“

Kategorie	Kernkonstrukte	Häufigkeit
Fähigkeit	besondere Fähigkeit oder Stärke, etwas besonders gut oder deutlich besser als andere können	468
Talent	Talent, besondere Eignung für bestimmte Bereiche, hohes Potenzial	444
Leichtigkeit	etwas mit Leichtigkeit, ohne Mühe bzw. ohne Lernaufwand gut können	204
Auffälligkeit	jemand fällt aufgrund seiner Begabung als außergewöhnlich, herausragend und überdurchschnittlich auf	170
Freude	großes Interesse, Freude und Begeisterung; sichtbare Motivation und Eigenantrieb	130
Gabe	Begabung wird verstanden als eine Gabe, ein Geschenk, etwas Angeborenes oder Vorbestimmtes	113
Intelligenz	Begabung als hohe kognitive Leistungsfähigkeit und hohe Intelligenz	93
Lernen	ausgeprägte und effektive Lernfähigkeiten	88
Förderung	Begabung als etwas, das Förderung verdient und/oder braucht	58
Leistung	sichtbare Leistung, Erfolge und Höchstleistungen	48
Schnelligkeit	etwas schnell lernen und auffassen oder rasch umsetzen können	46
Anstrengung	Wichtigkeit von Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und Ausdauer	8

herausgefiltert und daraus Kategorien gebildet. Anschließend wurden die Kategorien auf der Basis der ersten 300 Antworten definiert sowie ein Kodierplan erstellt, anhand dessen alle Antworten kodiert wurden. Damit ergab die quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung aller Antworten ($N=1251$) auf die Frage „Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Begabung?‘“ insgesamt 12 Kategorien (vgl. Tabelle 2).

Mit Blick auf die inhaltsanalytisch erhaltenen Kategorien von „Begabung“ zeigt sich, dass am häufigsten die Aspekte „Fähigkeit“ oder „Talent“ mit Begabung konnotiert werden (mehr als zwei Drittel der Nennungen). Danach folgen die Begriffe „Leichtigkeit“ und „Auffälligkeit“. Weniger häufig wird Begabung mit „Freude“ und „Gabe“ assoziiert und relativ selten werden Aspekte wie „Intelligenz“, „Lernen“, „Förderung“, „Leistung“ und „Schnelligkeit“ genannt.

Im Folgenden wurden die Teilnehmer/innen gefragt, welche Bereiche ihnen einfallen, in denen ein Kind begabt sein kann (Mehrfachantworten möglich). Die aus den Antworten ($N=1193$) extrahierten Antwortkategorien sowie die prozentualen Nennhäufigkeiten sind in Abb. 1 mit absteigender Häufigkeit dargestellt. Besonders oft wurden musikalische und sportliche Begabung genannt, gefolgt von sprachlicher und mathematischer Begabung. Sehr selten hingegen wurden räumliche, schauspielerische, emotionale und praktische Begabungen angeführt.

In einer Folgefrage wurden die Befragten gebeten, zu schätzen, wie viel Prozent der Kinder und Jugendlichen in einem oder mehreren Bereichen begabt seien. Die Schätzungen der Eltern waren breit gestreut und deckten die gesamte Skala von 0 % bis 100 % ab, mit einem Mittelwert von 53,1 % ($SD=30,76$). Die Untersuchungsteilnehmer/innen nehmen also an, dass mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen begabt ist. Dies widerspricht aktuellen wissenschaftlichen Auffassungen zu Begabung, nach denen nur 15–20 % der Kinder und Jugendlichen überdurchschnittliche Fähigkeiten in einem Bereich und damit eine Begabung aufweisen (vgl. Neubauer & Stern, 2013).

PERSÖNLICHE BETROFFENHEIT

Zur Einschätzung der persönlichen Betroffenheit wurden alle Teilnehmer/innen gefragt, ob sie selbst oder eines ihrer Kinder begabt seien oder Spitzenleistungen in einem bestimmten Bereich erreicht hätten. Die Frage, ob die Befragten selbst in mindestens einem Bereich eine Begabung aufweisen würden oder Spitzenleistungen erreicht hätten, bejahten 53,2 % von ihnen. Bezogen auf ihre Kinder gaben 74,7 % an, dass mindestens eines eine Begabung oder Spitzenleistungen in einem bestimmten Bereich vorweisen könne und 63,5 % der Befragten erwarteten, dass zumindest eines ihrer Kinder zukünftig Spitzenleistungen in einem bestimmten Bereich erbringen wird. Immerhin fast 75 % der befragten Eltern meinen also, dass ihr Kind begabt ist. Dieses deskriptive Ergebnis passt zu Befunden, wonach Eltern dazu neigen, den Entwicklungsstand (Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz & Schmidt, 2005) und insbesondere die Intelligenz ihrer eigenen Kinder zu überschätzen (Schrader, 2006).

Um die Attraktivität verschiedener Begabungsbereiche zu erfassen, wurden die Teilnehmer/innen zudem gebeten, anzugeben, welche Begabungsbereiche sie wählen würden, wenn sie für sich persönlich drei Begabungen auswählen dürften. Die Präferenzen der Befragten ($N=1281$) sind in Abb. 2 in absteigender Häufigkeit dargestellt. Hier wurden am häufigsten sprachliche, soziale und handwerkliche Begabung genannt. Diese Begabungsbereiche werden von den befragten Personen also als besonders attraktiv empfunden. Obwohl musikalische und sportliche Begabung am häufigsten genannt wurden in Bezug auf Bereiche, in denen Kinder begabt sein können, wurden diese in der Attraktivität nur im Mittelfeld gereiht.

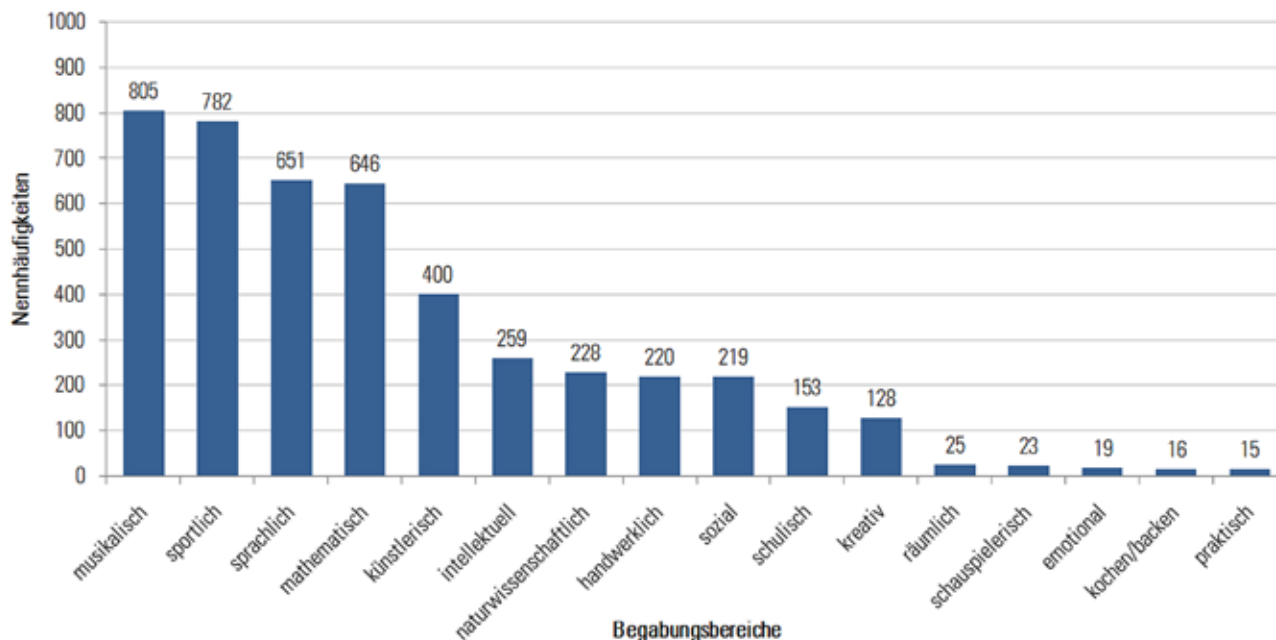


Abb. 1: Begabungsbereiche und Nennhäufigkeiten zur Frage „Welche Bereiche fallen Ihnen ein, in denen ein Kind begabt sein kann?“

KENNTNIS VON MÖGLICHKEITEN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IN KINDERGARTEN UND SCHULE

In einem weiteren Fragenkomplex wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen gebeten, anzugeben, welche Möglichkeiten der Begabungsförderung in Kindergarten und Schule ihnen bekannt waren und, wenn ja, welche davon im Kindergarten bzw. in der Schule ihres Kindes/ihrer Kinder angeboten oder sogar in Anspruch genommen wurden. Diese Fragen wurden in Abhängigkeit vom Alter der Kinder vorgegeben, sodass beispielsweise Eltern mit Kindern im Vorschulalter lediglich zu ihren Erfahrungen mit Möglichkeiten der Begabungsförderung im Kindergarten befragt wurden. Analog erhielten Eltern mit Kindern im Schulalter nur Fragen zu schulischen Fördermöglichkeiten. Eltern mit Kindern sowohl im Vorschul- als auch im Schulalter beantworteten entsprechend beide Abschnitte.

Für die Auswertung wurden die Antworten stufenweise gefiltert. Auf die Frage nach der Bekanntheit einer Fördermaßnahme (Antwortoptionen „ja“, „nein“) folgte die Frage, ob diese im Kindergarten bzw. in der Schule des Kindes angeboten (Antwortoptionen „ja“, „nein“, „weiß ich nicht“) und von diesem genutzt werde (Antwortoptionen „ja“, „nein“, „weiß ich nicht“). Nur wenn eine Fördermaßnahme als bekannt angegeben wurde, wurden diese Personen auch bei der Auswertung der Frage „im Kindergarten meines Kindes angeboten“ bzw. „in der Schule meines Kindes angeboten“ berücksichtigt. Gleiches gilt für die letzte

Frage („von meinem Kind genutzt“): Auch hier wurden nur die Antworten derjenigen Umfrageteilnehmer/innen berücksichtigt, die zuvor angegeben hatten, dass diese Fördermöglichkeit im Kindergarten bzw. in der Schule ihres Kindes angeboten wird.

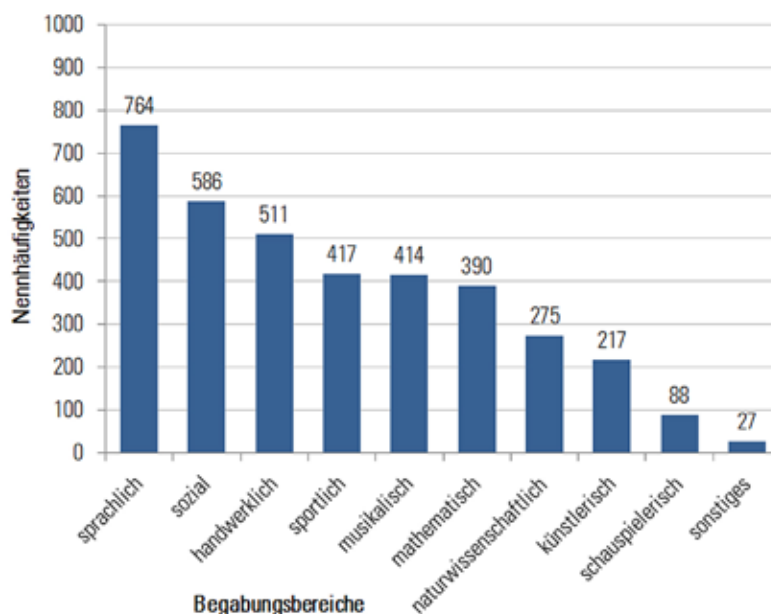


Abb. 2: Begabungsbereiche und Nennhäufigkeiten zur Frage „Wenn Sie sich für sich persönlich drei spezielle Begabungen aussuchen könnten, welche wären das?“



Die Angaben der Eltern zu ihren Erfahrungen mit Begabungsförderungsmaßnahmen in Kindergarten und/oder Schule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder sind in Tabelle 3 und Tabelle 4 angeführt und nach Bekanntheit in absteigender Reihenfolge sortiert.

In Bezug auf die Begabungsförderung im Kindergarten ist die bekannteste Fördermöglichkeit eine entsprechende Spiel- und Lernumwelt, von der knapp 70 % der Eltern mit Kindern im Kindergarten schon gehört haben. Diese Maßnahme kam fast 90 % von jenen Kindern

zu Gute, in deren Kindergarten diese Förderung angeboten wurde. Die unter allen Eltern am wenigsten bekannte Maßnahme zur Begabungsförderung war der Einsatz von Portfolios. Auffällig ist, dass den meisten Eltern die Möglichkeiten der Begabungsförderung im Kindergarten zwar grundsätzlich bekannt sind, viele von ihnen aber nicht wissen, ob diese tatsächlich auch im Kindergarten ihres Kindes bzw. ihrer Kinder angeboten werden.

In der Schule sind die Teilnahme an Olympiaden und Wettbewerben, das Überspringen von Klassen und die individuelle Förderung außerhalb des Unterrichts die drei bekanntesten Fördermöglichkeiten. Die drei am wenigsten bekannten Fördermöglichkeiten hingegen sind der Atelierbetrieb, sogenannte „Schnellzugklassen“ (in denen der Lehrplan schneller absolviert wird) und der Besuch von Lehrveranstaltungen einer Hochschule während der Schulzeit. Von den Eltern, deren Kinder Begabtenförderung erhalten, wurden eigenverantwortliche Projektarbeit und individuelle Förderung sowohl im als auch außerhalb des Regelunterrichts als die drei häufigsten Maßnahmen genannt. Auffällig ist, dass beispielsweise das Überspringen einer Klasse zwar eine der bekanntesten schulischen Fördermöglichkeiten ist, jedoch mit Abstand am seltensten genutzt wird. Dies könnte unter anderem auch daran liegen, dass viele Eltern anscheinend nicht wissen, ob diese Möglichkeit der Akzeleration an der Schule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder praktiziert wird.

Nachfolgend wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen gebeten, anzugeben, wie stark ihr Wunsch ausgeprägt ist, mehr Informationen zur Begabungsförderung ihrer Kinder zu erhalten. Die Antworten der Teilnehmer/innen auf die Aussage „Ich wünsche mir generell mehr Informationen dazu, wie die Begabungen meines Kindes bzw. meiner Kinder gefördert werden können.“ (5-stufige Antwortskala von 1 –

Tabelle 3: Bekanntheit und Nutzung von Möglichkeiten der Begabungsförderung im Kindergarten

Fördermaßnahme	Antworten der Eltern											
	Bekanntheit schon davon gehört			Angebot im Kindergarten meines Kindes				Nutzung von meinem Kind genutzt				
	N	ja (%)	nein (%)	N	ja (%)	nein (%)	weiß nicht (%)	N	ja (%)	nein (%)	weiß nicht (%)	
Spiel- und Lernumwelt (Beschäftigung mit herausfordernden Materialien (z.B. Strategiespiele, Mikroskope etc.) unabhängig vom Alter des Kindes)	438	67,8	32,2	297	60,9	8,8	30,3	181	87,8	5,5	6,6	
Projektarbeit (selbstständiges Arbeiten an einem (selbst gewählten) Thema in Kleingruppen)	438	53,9	46,1	236	38,1	19,5	42,4	90	82,2	8,9	8,9	
Forschendes Lernen (selbstständige Beantwortung einer Fragestellung oder Forschungsfrage)	438	52,7	47,3	231	39,4	16,5	44,2	91	81,3	8,8	9,9	
Portfolio-Arbeit (Aufzeigen des individuellen Entwicklungsprozesses)	438	50,0	50,0	219	71,2	8,2	20,5	156	85,9	5,1	9,0	

„stimme völlig zu“ bis 5 – „stimme gar nicht zu“) ergaben einen Mittelwert von 2,1 (SD=0,94). Überwiegend wünschen sich Eltern also mehr Beratung und Information zum Thema Begabungsförderung.

FAZIT

Mit der vorliegenden Studie existiert nun eine erste repräsentative Befragung österreichischer Eltern zu ihren Einstellungen zu Begabung und ihrem Wissen darüber, welche Fördermöglichkeiten in Kindergarten und Schule bekannt sind und tatsächlich genutzt werden. In diesem Beitrag konnten wir erste Einblicke in die Datenlage und Deskriptiva vorstellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Begriff der Begabung überwiegend mit Fähigkeit und Talent assoziiert wird und deutlich weniger mit angeborenen Eigenschaften. Musikalische, sportliche und sprachliche Begabungen waren die am häufigsten genannten Bereiche, in denen Kinder begabt sein können. Die Begabungen, die die Befragten sich selbst am meisten wünschen würden, lagen im sprachlichen, sozialen und handwerklichen Bereich. Damit scheinen die Befragten vor allem Fähigkeitsbereiche zu wählen, die im täglichen Leben und im Umgang mit anderen am wichtigsten sind und weniger diejenigen Kompetenzbereiche, die in der Fachwelt mit Begabung in Zusammenhang gebracht werden. Im Kindergarten ist eine der bekanntesten Fördermöglichkeiten für Begabung die Spiel- und Lernumwelt, in der Schule zählen hier die Teilnahme an Olympiaden und Wett-

Tabelle 4: Bekanntheit und Nutzung von Möglichkeiten der Begabungsförderung in der Schule

Fördermaßnahme	Antworten der Eltern											
	Bekanntheit schon davon gehört			Angebot in der Schule meines Kindes				Nutzung von meinem Kind genutzt				
	N	ja (%)	nein (%)	N	ja (%)	nein (%)	weiß nicht (%)	N	ja (%)	nein (%)	weiß nicht (%)	
Teilnahme an Wettbewerben und Olympiaden	1019	84,8	15,2	864	63,5	18,2	18,3	549	61,4	37,0	1,6	
Überspringen von Klassen	1019	81,6	18,4	832	29,9	28,1	41,9	249	7,6	91,6	0,8	
individuelle Förderung außerhalb des Unterrichts (z.B. unverbindliche Übungen)	1019	75,7	24,3	771	65,0	18,9	16,1	501	73,1	26,3	0,6	
Information über außerschulische Fördermöglichkeiten (z.B. Kinderunis, Sommerakademien)	1019	74,0	26,0	754	38,1	36,9	25,1	287	39,4	58,5	2,1	
individuelle Förderung im Regelunterricht (z.B. durch spezielle Aufgabenstellungen)	1019	66,3	33,7	676	53,3	22,5	24,3	360	72,8	23,6	3,6	
gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen untereinander (z.B. als Tutor/in oder Mentor/in)	1019	63,2	36,8	644	51,2	27,0	21,7	330	71,2	26,7	2,1	
flexible Lerngruppen	1019	57,5	42,5	586	42,3	33,8	24,1	248	78,2	19,8	2,0	
Beratung zum Bereich Begabungsförderung	1019	52,8	47,2	538	31,4	33,1	35,5	169	35,5	64,5	0	
eigenverantwortliche Projektarbeit (im persönlichen Interessensgebiet)	1019	51,4	48,6	524	53,2	23,5	23,3	279	83,2	14,7	2,2	
Besuch des Unterrichts in einer höheren Klasse	1019	50,1	49,9	511	23,5	41,1	35,4	120	35,8	62,5	1,7	
Besuch von speziellen Begabtenklassen	1019	41,1	58,9	419	8,4	54,7	27,0	35	51,4	48,6	0	
Absolvierung von Hochschulkursen während der Schulzeit	1019	36,6	63,4	373	11,3	54,2	34,6	42	28,6	66,7	4,8	
vorgesehenen Lehrplan schneller absolvieren („Schnellzugklassen“)	1019	25,7	74,3	262	14,9	55,7	29,4	39	38,5	59,0	2,6	
Atelierbetrieb	1019	19,2	80,8	196	27,0	47,4	25,5	53	71,7	26,4	1,9	

bewerben, das Überspringen von Klassen und die individuelle Förderung außerhalb des Unterrichts zu den am häufigsten genannten Fördermöglichkeiten. Von den Eltern, deren Kinder Begabungsförderung erhalten, wurden in Bezug auf den Kindergarten als häufigste Maßnahme die Spiel- und Lernumwelt genannt, in der Schule berichteten die Befragten, dass eigenverantwortliche Projektarbeit und individuelle Förderung inner- und außerhalb des Regelunterrichts am häufigsten als Fördermaßnahmen eingesetzt werden. Der Wunsch nach mehr Information über Begabungsförderung scheint bei allen Befragten ausgeprägt zu sein. Dies korrespondiert mit den Angaben vieler Umfrageteilnehmer/innen, denen etliche Möglichkeiten der institutionellen Begabungsförderung zwar bekannt sind, die jedoch teilweise nicht wissen, ob diese Möglichkeiten auch in den Bildungsinstitutionen ihres Kindes bzw. ihrer Kinder angeboten werden. Ansatzpunkte für die zukünftige praktische Arbeit mit Eltern wären daher zum einen Bewusstseinsbildung über die Möglichkeiten der Begabungsförderung, zum anderen aber auch intensivere Information über die an den jeweiligen Institutionen konkret angebotenen Förderungen.

LITERATUR

- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7(368), 1-9.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of Attitudes toward Gifted Education: A Review of the Literature and a Blueprint for Future Research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 122-134.
- Gagné, F. (2012). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Montréal: Université du Québec.
- Gagné, F. & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished instrument.
- Gauck, L. & Trommsdorff, G. (2009). Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(1), 27-37.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. Sternberg & J. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Jolly, J. L. & Matthews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 259-290.
- Louis, B. & Lewis, M. (1992). Parental Beliefs about Giftedness in Young Children and Their Relation to Actual Ability Level. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 27-31.
- Neubauer, A. C. & Stern, E. (2013). *Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen*. München: DVA.
- Perleth, C., Leithner, C. & Preckel, F. (2006). Husten Hochbegabte häufiger? Oder: Eignen sich Checklisten für die Eltern zur Diagnostik hochbegabter Kinder und Jugendlicher? *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 14, 27-30.
- Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenzen von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 95-100). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Solow, R. (2001). Parents' Conceptions of Giftedness. *Gifted Child Today*, 24(2), 14-22.
- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(2), 277-297.
- Sternberg, R. J. (1995). *A Triarchic Approach to Giftedness*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- Stöger, H. (2006). Identification of Giftedness in Early Childhood. *Gifted and Talented International*, 21, 47-66.
- Stöger, H., Schirner, S. & Ziegler, A. (2008). Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? Ein Literaturüberblick. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7-24.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Ziegler, A., Broome, P. & Heller, K. A. (1999). Golem und Enhancement: Elternkognitionen und das schulische Leistungshandeln in Physik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 135-147.
- Ziegler, A. & Schober, B. (1999). Der Zusammenhang von Eltern- und Kindkognitionen bezüglich des Faches Mathematik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 11(3), 72-95.

DR. JOHANNA STAHL
GABRIELE VON EICHHORN, M.SC.

ÖZBF

johanna.stahl@oezbf.at
gabi.v.eichhorn@gmail.com

ZU DEN AUTORINNEN

DR. JOHANNA STAHL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖZBF. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Untersuchung von Wirkung und Nachhaltigkeit verschiedener Fördermodelle und in der Entwicklung von diagnostischen Verfahren für die Begabungsförderung.

GABRIELE VON EICHHORN, M.SC. hat Psychologie und Pädagogik an der Universität Salzburg studiert. Sie arbeitet aktuell am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Salzburg.

BERUFSMEISTERSCHAFTEN ALS EXZELLENZFÖRDERUNG

WAS STECKT HINTER ERSTPLATZIERTEN? ERGEBNISSE AUS EINER SCHWEIZER STUDIE

Berufswettbewerbe sind populär. Drei markante Eigenschaften zeichnen sie aus: Erstens sind sie durch die hohe mediale Aufmerksamkeit zu Werbeträgern und Botschaftern für die Berufsbildung geworden, um jungen Menschen hervorragende Berufskarrieren zu ermöglichen. Zweitens schaffen sie ein bemerkenswertes Reservoir an fachberuflichen Spitzenkräften. Drittens werden sie zu Entwicklungsstätten beruflicher Identität, um Qualitätsarbeit auf höchstem Niveau zu unterstützen.

Doch was steckt hinter den jungen Berufsleuten, welche in solchen Wettbewerben die ersten Ränge belegen? Warum sind sie so erfolgreich? Sind sie mit goldenen Händen und einem klugen Kopf ausgestattete Glückspilze? Oder mussten sie sich ihren Erfolg hart erarbeiten? Und, was hat er ihnen für ihre Laufbahn gebracht? Erstaunlicherweise sind solche Fragen bisher unbeantwortet geblieben, weil es darüber keine Forschung gibt. Die Hintergründe solcher Spitzenleistungen sind immer noch nahezu eine Black Box (Nokelainen, Stasz & James, 2013).

Diese Tatsache bildete die Motivation, eine Studie zu Medaillengewinnerinnen und Medaillengewinnern in Berufsmeisterschaften durchzuführen. In diesem Beitrag werden ein paar ausgewählte Ergebnisse präsentiert und berufspädagogische Konsequenzen gezogen.

1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN: LEISTUNGSEXZELLENZ UND WETTBEWERB

1.1 LEISTUNGSEXZELLENZ

Wie entsteht Leistungsexzellenz? Wissenschaftlich Tätige, aber auch Berufsleute, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, haben eine breite Vielfalt an theoretischen, methodologischen und praktischen Zugängen eröffnet. Eine der beständigsten wissenschaftsbasierten Debatten besteht zur Frage, ob die Entwicklung von Exzellenz und Expertise mit unüblichen Merkmalen von Individuen einhergeht, d.h. mit angeborenen Begabungen, die zu Talenten entwickelt werden. Talent wird definiert als gezeigte Leistung in einer spezifischen Domäne, wobei bereits ein bestimmtes Niveau erreicht worden sein muss. Solche Domänen umfassen Intellekt, Musik, Kunst, Sport sowie alle Berufskategorien. Aus Talent wird dann Leistungsexzellenz, wenn es zu Höchstleistungen in der bestimmten Domäne gesteigert werden kann (Stamm, 2012).

Talente sind nicht angeboren – das ist die These der Expertiseforschung. Vielmehr sind es die Zahl der Stunden und das anspruchsvolle Niveau, auf dem man trainiert und dabei von Mentorinnen und Mentoren geführt und angeregt wird. Die Theorie der Deliberate Practice besagt als Faustregel, dass Menschen 10.000 Stunden und rund 10 Jahre an hochstehendem, herausfordernden Üben und Trainieren brauchen, um Außergewöhnliches zu leisten (Ericsson, Krampe & Tesch-



Römer, 1993; Ericsson, 1996). Dieser Zusammenhang wurde bisher für viele Bereiche nachgewiesen, für Musik, Schach und für Sport. Die 10.000 Stunden an Aufwand sind inzwischen jedoch auch umstritten, v.a. seitens der Sportwissenschaft (Côté, Baker & Abernethy, 2007).

In der Entwicklung von Talent gibt es deutliche Unterschiede. Einige machen zu Beginn schneller Fortschritte und wirken talentierter und vielleicht auch ein wenig intelligenter. Aber Intelligenz scheint nur am Anfang hilfreich zu sein. Deshalb sollte man auch das so genannte Schwellenwertmodell zur Kenntnis nehmen. Dieses Modell von Wolfgang Schneider (Schneider & Stumpf, 2007) besagt, dass ein Überschreiten von Basisleistungen in Richtung Expertise und Exzellenz nur mit einem bestimmten Schwellenwert an Intelligenz möglich ist. Überschreitet der Fähigkeitsparameter diesen Schwellenwert, dann entscheiden im Wesentlichen das Ausmaß an nicht kognitive Voraussetzungen wie Engagement, Ausdauer, Konzentration und extreme Erfolgsmotivation darüber, ob außergewöhnliche Leistungen erzielt werden können.

Leider sind die Erkenntnisse der Expertiseforschung in der Praxis oft falsch verstanden worden. Man muss nicht lediglich lange genug einer Tätigkeit nachgehen oder intensiv üben, um herausragend zu werden. Wichtig ist nicht nur die Zahl der Stunden, sondern die Intensität, mit der man sich der Tätigkeit widmet und die Qualität der Trainingsprozesse. Sie müssen auf Lernzuwächse hin konzipiert sein, und der Schwierigkeitsgrad der Lernaktivität muss dem individuellen Leistungsstand angepasst sein, das heißt, genau einen Lernschritt darüber liegen. Zudem muss die lernende Person ein aussagekräftiges Feedback erhalten, das ihr den Erfolg beziehungsweise Misserfolg ihres Lernens klar anzeigt.

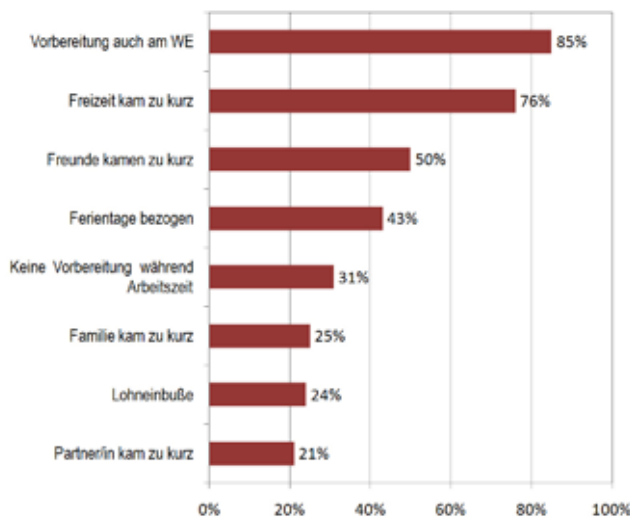


Abb. 1: Was in der Vorbereitungsphase zu kurz kam

Wer sich auf diese Weise Expertise aneignet, arbeitet hart daran, die eigenen Grenzen auszuloten und auszuweiten. Damit unterscheiden sich Expertinnen und Experten von lediglich durchschnittlichen Berufsleuten, die vor allem das machen, was sie schon können. Deshalb werden sie nicht besser, sondern nur mechanischer. Lediglich 20 Jahre Berufserfahrung und viele Weiterbildungskurse alleine genügen nicht (Stamm, 2012).

1.2 WETTBEWERBE

Bildung und Wettbewerbe sind zwei universale Bestandteile aller Kulturen. Kinder kennen den Wettbewerb ab Geburt. Sie haben den angeborenen Wunsch, sich mit anderen zu vergleichen, z.B. beim Rennen oder beim Raufen. Weil derartiges Spielen nachgewiesenermaßen entwicklungsförderlich ist, werden solche Wettbewerbe auch als Bildungsmittel verstanden. Erziehungstheoretiker/innen sind sich jedoch nicht einig, ob kompetitives Verhalten unterstützt oder unterbunden werden soll. Solche Kritik kommt manchmal auch von Lehrkräften und zwar im Hinblick auf das Konkurrenzdenken. Diese Bedenken werden von einigen Studien unterstützt (Wang & Yang, 2003), doch gibt es – außer Studien in der Begabungsforschung – kaum größere Untersuchungen zu den motivationalen und kognitiven Folgen des Lernens und Leistens unter kompetitiven Bedingungen im Vergleich zu kooperativen Bedingungen (MoVE, 2011).

Will man den Nutzen und die Wirkung von Wettbewerben beurteilen, so muss man zwischen einer grundsätzlichen Wettbewerbshaltung in Familie, Schule oder Betrieb und freiwilligen Wettbewerben unterscheiden. Diese sind leistungs- und motivationsfördernd. Und dazu gehören auch die von der Berufsbildung organisierten Meisterschaften. Die entscheidenden Faktoren für den Erfolg an diesen Meisterschaften und deren Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn waren Gegenstand unserer Untersuchung (Stamm, 2017).

2 UNSERE STUDIE: DIE TOP 200 DER BERUFSBILDUNG

Grundlage der Untersuchung, welche im Jahr 2016 stattfand, bildete der Großevent „SwissSkills Bern 2014“, an dem 54 Organisationen und Verbände sowie 1.000 junge Berufsleute in rund 130 Berufen teilgenommen hatten. Im Mittelpunkt stand die Untersuchung der Faktoren, welche zum Gewinn einer Medaille geführt hatten (1., 2., 3. Platz). Die 204 Studienteilnehmenden (zwischen 19 und 23 Jahre alt, [Durchschnitt: 21,3 Jahre], 28 % weiblich, 72 % männlich) beantworteten einen Online-Fragebogen, der Erkenntnisse darüber lieferte, was hinter ihren Spitzenleistungen steckt, welche Rolle das Umfeld spielte und wie sich der Erfolg auf die berufliche Laufbahn auswirkte. Insgesamt beantworteten sie 37 Fragen plus zwei offene Fragen zu persönlichen Erfahrungen sowie den Hürden bei Vorbereitung und Durchführung. Über ein Drittel der Teilnehmenden (34 %) stammte aus technischen Berufen und 23 % aus Architektur und Baugewerbe. Die anderen 43 % verteilten sich auf die anderen Branchen.

Nachfolgend werden vier ausgewählte Studienergebnisse zu folgenden Fragen präsentiert: (1) Wer die Erstplatzierten sind; (2) wie sie an die Spitze gelangten; (3) was hinter ihrem Erfolg steckt; (4) welche Auswirkungen die Erstplatzierung hatte. Ergebnisse

2.1 WER SIND DIE ERSTPLATZIERTEN?

Die Top 200 stammen zu 64 % aus sozial einfach gestellten und zu 22 % aus Familien der Mittelschicht, 14 % aus Akademikerfamilien¹. 40 % der Befragten haben einen Schulabschluss auf mittlerem, 20 % auf tiefem Anforderungsniveau. Zudem waren sie in der Oberstufe (Sekundarstufe I) bei weitem nicht immer gute Schüler/innen gewesen. Jede dritte Person bezeichnete sich als lediglich mittelmäßig oder gar schlecht in den schulischen Leistungen.

Diese Ergebnisse belegen, dass es junge Menschen auch ohne Schulabschluss auf hohem Anforderungsniveau und eher unterdurchschnittlichen Schulleistungen in die Top 200 der Schweizer Berufsbildung schaffen konnten. Für viele von ihnen wurde die Berufslehre somit zur zweiten Chance.

2.2 WIE GELANGTEN SIE AN DIE LEISTUNGSSPITZE?

Wer davon ausgeht, die Top 200 seien vor allem Glückspilze, denen einfach alles in die Wiege gelegt worden ist, liegt falsch. Die Ergebnisse belegen vielmehr, wie überaus zeitintensiv und entbehrungsreich der Weg an die Spitze war. In der Vorbereitungszeit kam vieles zu kurz (vgl. Abb. 1).

¹ Die Ergebnisse zur sozialen Herkunft der Teilnehmenden wurden anhand des so genannten ISEI-Indexes dargestellt. Dieser Index bildet das Prestige einer Familie auf der Grundlage von Einkommen, Bildung und ausgeübtem Beruf auf einer Skala ab.

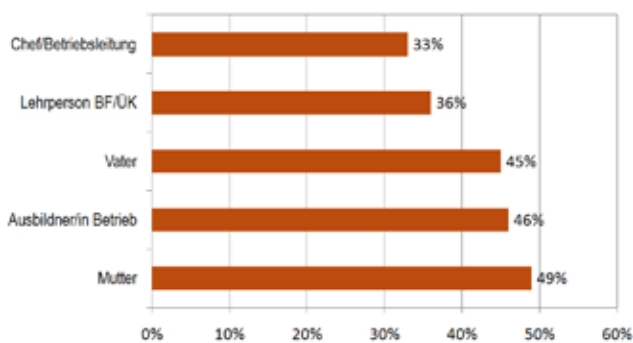


Abb. 2: Die wichtigsten Personen für die Anmeldung

Über 85 % der Befragten hatten sich auch während den Wochenenden vorbereitet, und 76 % bezeichneten den Verzicht auf Freizeit als einschneidend. Dies gilt vermutlich besonders für die 31 % der Befragten, die sich nicht während der Arbeitszeit auf die Berufsmeisterschaft vorbereiten durften. Rund 43 % mussten für die Vorbereitung Ferientage beziehen oder gar unbezahlte Ferien im Ausmaß von bis zu einem Monat nehmen. Es erstaunt deshalb nicht, dass ein Viertel (24 %) über Lohneinbußen berichteten, die sie für die Vorbereitung in Kauf nahmen. Auch soziale Kontakte litten während der Vorbereitungszeit: Für 50 % kamen die Freunde zu kurz, für 25 % die Familie und für 21 % die Partnerin oder der Partner.

Dass sich diese jungen Menschen überhaupt für den Berufswettbewerb angemeldet hatten, lag auch an der motivierenden Bedeutung des Umfeldes. Abb. 2 zeigt ein eher erstaunliches Resultat: Die größten Unterstützungsfaktoren waren die Eltern, d.h. die Väter (45 %) und – noch ausgeprägter – die Mütter (49 %). Aber auch den Ausbilderinnen und Ausbildnern im Betrieb wird eine wichtige motivierende Wirkung attestiert (46 %), gefolgt von Lehrpersonen in der Berufsfachschule (BF) oder einem Überbetrieblichen Kurs (ÜK, 36 %) und den Betriebsleitungen (33 %).

2.3 WAS STECKT HINTER DEM ERFOLG?

Der Weg an die Spitze der Berufsmeisterschaft ist ohne bestimmte Persönlichkeitsmerkmale nicht möglich. Es braucht die Fähigkeit, Ehrgeiz zu entwickeln, präzise zu arbeiten, schwierige Aufgaben als Herausforderung zu verstehen, Arbeitsmethoden zu verbessern und ein Zeitmanagement zu entwickeln, aber auch Misserfolg zu ertragen.

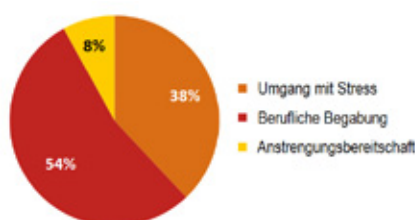


Abb. 3: Die wichtigsten Persönlichkeitsfaktoren während der Meisterschaft

Viele Teilnehmende berichteten in den offenen Antworten über den Druck, während der Berufsmeisterschaft Durchhaltevermögen zu entwickeln. Unter Erfolgsdruck arbeiten zu müssen und unter Dauerbeobachtung zu stehen, war für sie neu und besonders herausfordernd. Plötzlich sahen sie sich mit der Herausforderung konfrontiert, Ungewissheit ertragen zu müssen („Kann ich überhaupt mithalten?“), die eigene Verzagtheit zu überwinden und Grenzen zu sprengen („Ich weiß, ich kann es.“). Doch schon während der Vorbereitungsstrainings waren immer wieder Selbstzweifel aufgekommen („Bin ich dem überhaupt gewachsen?“ „Macht das Ganze überhaupt einen Sinn?“). Dies erforderte viel Selbstmotivierungsarbeit.

Somit ist nachvollziehbar, dass 38 % auf die Frage nach den wichtigsten Erfolgsfaktoren während der Meisterschaft den Umgang mit psychischem Stress besonders gewichteten (Abb. 3²). Dass sie mit dieser Herausforderung so gut umgehen konnten, dürfte jedoch in erster Linie mit ihrer Überzeugung zu tun gehabt haben, diese Aufgabe kraft ihrer beruflichen Begabung lösen zu können. 54 % erachteten sie als den wichtigsten Erfolgsfaktor. Damit entsprechen diese Ergebnisse den Erkenntnissen der Attributionsforschung, welche darlegt, dass erfolgsmotivierte Personen ihre Erfolge überwiegend auf ihre Begabung und ihren Einsatz, Misserfolge hingegen auf zu geringe Anstrengung zurückführen (Möller & Jerusalem, 1997).

2.4 WELCHE AUSWIRKUNGEN HATTE DIE ERSTPLATZIERUNG?

Überblickt man die Angaben der Befragten zum Status Quo ihrer beruflichen Laufbahn, dann sind die Ergebnisse eindrücklich. Der Erfolg hat 32 % der Befragten weitere Auszeichnungen und 57 % einen markanten beruflichen Aufstieg gebracht. Etwas mehr als ein Drittel (35 %) waren zwei Jahre nach der Meisterschaft bereits in einer leitenden Position, 43 % in einer höheren Angestelltenposition und 3 % selbständig erwerbend. 20 % absolvierten eine neue Ausbildung. Dazu gehörte auch die Vorbereitung oder die bereits erfolgte Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule, Höheren Fachschule oder an einer Hochschule. Zudem hatten mehr als 80 % neue Weiterbildungen in Angriff genommen. Ferner verzeichneten 17 % in den letzten 12 Monaten eine berufliche Veränderung. Diese Wechselrate ist im Vergleich zum Schweizer Durchschnitt von jährlich 14 % etwas höher (Eymann & Schweri, 2015). Über ein Drittel (35 %) arbeitete zum Zeitpunkt der Befragung noch im Ausbildungsbetrieb (Schweizer Durchschnitt: 22 %; vgl. Bundesamt für Statistik, 2015).

Grundsätzlich war die Teilnahme an der Berufsmeisterschaft aus Sicht der Befragten ein riesiger Erfolg, der viele positive Auswirkungen auf die Berufslaufbahn hatte. Für 66 % war der Nutzen viel größer als erwartet und für mehr als 30 % so wie erwartet. Diese ausgesprochen

² Diese Frage wurde wie folgt erfasst: es wurden drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, auf die 100 Punkte verteilt werden konnten. Je höher eine Antwortmöglichkeit als zutreffend bewertet wurde, umso mehr Punkte hat sie erhalten.

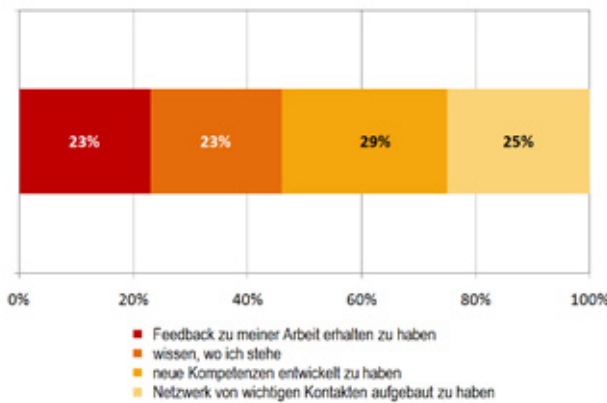


Abb. 4: Die rückblickend wichtigsten vier Erfahrungen

positive Bilanz basierte vor allem auf vier Faktoren (Abb. 4). Die Abbildung verdeutlicht, dass sich die Erstplatzierten nahezu gleichmäßig auf die Antwortmöglichkeiten verteilten. Demnach brachte ihnen die Meisterschaftsteilnahme einen vierteiligen Gewinn: 23 % sahen im Feedback zur eigenen Arbeit die wichtigste Erfahrung und 23 % fanden den sozialen Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit zentral. 29 % betonten die Entwicklung neuer Kompetenzen als Kernerfahrung aus der Wettbewerbsteilnahme und ein Viertel (25 %) nannte das entwickelte Netzwerk an beruflichen Kontakten als wichtigste Erfahrung.

3 FAZIT

Unsere Studie fördert wichtige und auch bildungspolitisch relevante Ergebnisse zu Tage. Die Top 200 stammen mehrheitlich aus sozial einfach gestellten Familien, erfreulicherweise aber auch – allerdings lediglich zu einem kleinen Teil – aus Akademikerfamilien. Mehrheitlich haben sie weder einen hohen Schulabschluss noch waren sie in der Sekundarstufe I gute Schüler gewesen. Für viele führte die berufliche Ausbildung offenbar zu einer Leistungsexplosion, die dann auch zur Erstplatzierung an der nationalen Berufsmeisterschaft führte. Dass sie sich überhaupt für eine solche Berufsmeisterschaft angemeldet hatten, hing viel mit ihrer intrinsischen Motivation zusammen, aber ebenso mit der Unterstützung vom betrieblichen, berufsfachschulischen und vom Expertenumfeld, ganz besonders jedoch von der Familie. Die wichtigste Unterstützungsperson – sowohl bei der Motivierung für die Teilnahme als auch bei der Wettbewerbsvorbereitung – war die Mutter. Obwohl sich dieses Ergebnis schon in unseren früheren Studien gezeigt hatte (Stamm, 2014; 2016), ist es eindrücklich, dass die Erstplatzierten die Mutter – etwas weniger deutlich der Vater – als besondere Stützen bezeichneten. Immerhin betrug das Durchschnittsalter der Befragten 21,3 Jahre.

Der Weg an die Spitze war überaus zeitintensiv, entbehrungsreich und erforderte ein enormes persönliches Engagement und viel Unterstüt-

zung durch das Umfeld. Doch der Aufwand hat sich mehr als gelohnt. Im Urteil der Top 200 war die Teilnahme an der Berufsmeisterschaft ein sehr großer Erfolg, der viele positive Auswirkungen auf die Berufslaufbahn hatte. Die Erstplatzierung hatte ihnen unter anderem weitere Auszeichnungen und einen markanten Aufstieg in eine höhere oder sogar leitende Funktion gebracht. Zudem haben mehr als vier Fünftel neue Weiterbildungen in Angriff genommen, teilweise auch ein Studium an einer Hochschule oder Universität. Schließlich hat ihr Erfolg sie auch in eine Vorbildrolle für junge Lernende überführt. Ein Teilnehmer brachte es auf den Punkt: „Die Teilnahme an einer Berufsmeisterschaft bringt so viel wie 10 Jahre Berufserfahrung!“

Welche Konsequenzen lassen sich aus diesen Ergebnissen ziehen? Auf der Basis der hier präsentierten Forschungsergebnisse und der aktuellen Situation der Schweizer Berufsbildung (vgl. hierzu Stamm, 2016) lassen sich vier Empfehlungen formulieren.

- *Weg von Niveau und Noten:* Die Top 200-Studie unterstreicht, dass eine Spitzenleistung – so wie sie eine Erstplatzierung darstellt – keinesfalls impliziert, dass dahinter besonders gute ehemalige Schüler/innen stecken. Vielmehr hatten die Medaillengewinner/innen oft schlechte Noten gehabt und verfügten nicht selten lediglich über einen Schulabschluss auf mittlerem oder tiefem Anforderungsniveau. Diese Erkenntnis verweist darauf, dass mit den gängigen Selektions- und Rekrutierungsmaßnahmen (Fokus auf hohes Schulniveau, gute Schulnoten und Bewerbungsunterlagen) die Potenziale solcher junger Menschen kaum zu erkennen sind.

Aus diesen – nun empirisch mehrfach bestätigten – Gründen tut die berufliche Grundbildung gut daran, die Rekrutierungspraktiken zu überdenken, wenn sie tatsächlich Potenzial entdecken und Talente fördern will. Betriebe sollten viel stärker zwischen Leistung und Potenzial unterscheiden und Fähigkeiten, die jenseits schulischen Wissens vorhanden sind, in ihren Selektionsmaßnahmen berücksichtigen. Insbesondere Soft Skills gehören dazu, d.h. Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Einsatzbereitschaft, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, praxisorientiertes Arbeiten, Neues zu wagen und zu erproben etc.

- *Berufsmeisterschaften als Sprungbrett für die Berufskarriere verstehen:* Die positiven Auswirkungen auf die berufliche Laufbahn der Top 200 sind bemerkenswert. Im Vergleich zu gleichaltrigen Berufstätigen in der Schweiz waren die Studienteilnehmenden deutlich erfolgreicher. Es gilt deshalb, die Berufsmeisterschaften nicht lediglich als mediales Thema zu vermarkten, sondern auf die Steigerung der Kompetenzniveaus und auf den Nutzen für die Zukunft des Landes und für die Wirtschaft hinzuweisen. Genauso sollte eine frühe Einbindung ins Lehrstellenmarketing erfolgen, nicht erst gegen Ende der Berufsausbildung.

Berufsmeisterschaften können ein bedeutsames Instrument

werden, um die Attraktivität der Berufsbildung gerade für an sich motivierte (aber vielleicht schulmüde) Jugendliche herauszustreichen. Auch sind Akademikereltern in den Blick zu nehmen, welche den gymnasialen Weg oft wegen der „besseren Karrieremöglichkeiten“ und „des höheren Renommees“ wählen. Deshalb sollte nicht immer lediglich mit der Berufsmatura (als Mittel zur Begabtenförderung) geworben werden, sondern ebenso mit dem Impact von Berufsmeisterschaften: Dass sie Chancen schaffen, Kompetenzen bis auf ein höchstes Niveau zu erweitern, ein berufliches Netzwerk zu schaffen, schon in jungen Jahren Karriere machen zu können etc.

- *Mehr Selbstkompetenztrainings:* Für die Top 200 war die größte Hürde Anforderung an die Selbstkompetenz gewesen, sowohl während der Vorbereitung als auch während des Wettkampfs. Jede zweite Person konnte mit Zeitdruck, Stress, Work-Life-Balance und mit der Setzung von Prioritäten schlecht umgehen. Diese Erkenntnis macht Maßnahmen erforderlich, die auf die stärkere Förderung von Selbstkompetenzen ausgerichtet sind. Selbstkompetenzen sollten die gleiche Bedeutung bekommen wie Teamfähigkeiten.
- *Eltern als Meinungsmacher ins Boot holen:* Eltern – insbesondere die Mütter – spielten im Zusammenhang mit Berufsmeisterschaften eine sehr wichtige Rolle. Obwohl sich dieses Ergebnis schon in unseren früheren Studien gezeigt hatte, ist es doch erstaunlich, dass dies auch noch für erwachsene junge Nachwuchskräfte gilt. Will man somit Berufswettbewerbe zukünftig als strategisches Attraktivitäts- und Qualitätselement der Berufsbildung systematisch etablieren, dann sind Eltern als erste Meinungsmacher in diesem Prozess zu berücksichtigen.

[23.01.2018].

- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 11, 151-166.
- MoVE (2011). What contributes to vocational excellence? Characteristics and experiences of competitors and experts in WorldSkills London 2011. Madrid: WorldSkills.
- Nokelainen, P., Stasz, C. & James, S. (2013). Understanding and developing vocational excellence. A study of the WorldSkills UK Squad 2013. University of Tampere, Finland.
- Schneider, W. & Stumpf, E. (2007). Hochbegabung, Expertise und die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), Begabt sein in Deutschland (S. 71-92). Berlin: Lit.
- Stamm, M. (2012). Begabung und Expertise. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erziehungs- und Bildungssoziologie. doi: 10.3262/EE020120211.
- Stamm, M. (2014). Nur (k)eine Berufslehre. Eltern als Rekrutierungspool. Dossier 14/4. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education. Abgerufen von <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/252-nur-k-eine-berufslehre/file.html> [23.01.2018].
- Stamm, M. (2016). Goldene Hände. Praktische Intelligenz als Chance für die Berufsbildung. Bern: hep.
- Stamm, M. (2017). Die Top 200 des beruflichen Nachwuchses. Was hinter Medaillengewinnern an Berufsmeisterschaften steckt. Dossier 17/1. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education. Abgerufen von <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/251-die-top-des-beruflichen-nachwuchses-was-hinter-medailengewinnern-an-berufsmeisterschaften-steckt/file.html> [23.01.2018].
- Wang, H. & Yang, B. (2003). Why competition may discourage students from learning? A behavioral economic analysis. Education Economics, 11, 2, 117-128.

LITERATUR

- Bundesamt für Statistik (2015). Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Neuenburg: BFS.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Hrsg.), Handbook of Sport Psychology (S. 184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100, 3, 363-406.
- Ericsson, K. A. (1996). The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts, and sciences, sports and games. Mahwah: Erlbaum.
- Eymann, A. & Schwenk, J. (2015). Horizontal skills mismatch and vocational education (Working Paper). Abgerufen vom Swiss Federal Institute for Vocational Education and training. Zollikofen, Switzerland. Abgerufen von <http://vocationalexcellence.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/DUVE-Project-1-Final-Report-Phase-1.pdf>

PROF. EM. DR. MARGRIT STAMM
Forschungsinstitut Swiss Education, Bern
margrit.stamm@unifr.ch

ZUR AUTORIN

PROF. DR. MARGRIT STAMM ist emeritierte Professorin für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg und leitet jetzt das von ihr gegründete Forschungsinstitut Swiss Education. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind: frühkindliche Bildungsforschung, Talententwicklung und Bildungslaufbahnen vom Vorschulalter bis zum späten Erwachsenenalter, Begabungsforschung, abweichendes Verhalten im Jugendalter (Schulabsentismus und Schulabbruch) sowie Berufsbildungsforschung und Migration.

NEUE ANSPRECHPARTNER/INNEN IN FRAGEN ZU BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

BUNDESLANDKOORDINATORINNEN/BUNDESLANDKOORDINATOREN IN ÖSTERREICH

Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen können sich mit Fragen rund um die Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung an die jeweiligen Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren wenden. Diese sind bei den jeweiligen Landesschulräten bzw. beim Stadtschulrat Wien angesiedelt.

Die Ansprechpartnerin aus Salzburg und der Ansprechpartner aus Tirol haben ihr Amt im laufenden Schuljahr neu übernommen und stellen sich deshalb hier mit Foto und kurzer persönlicher Stellungnahme vor. Die Vorstellungen der anderen – schon länger ihr Amt ausübenden – Ansprechpartner/innen können Sie in *news&science* 36/37 (2014) und 43 (2017) nachlesen. Die jeweils aktuelle Übersicht über alle Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren finden Sie auf der Website des ÖZBF unter

www.oezbf.at/blk



SALZBURG

Mag. Laura Stockinger

+43 (0)662/8083-4031

begabungsforderung@lsr-sbg.gv.at

Ein begabungs- und begabtenförderndes Klima ist Voraussetzung für die Entfaltung von Potenzialen. In meiner neuen Aufgabe als Bundeslandkoordinatorin sind mir daher folgende Punkte ein großes Anliegen:

- Stärkung des bestehenden Netzwerks in Salzburg
- Organisation von Förderangeboten für alle Schularten
- Individuelle Beratung und Begleitung von Schülerinnen/Schülern, Eltern und Lehrerinnen/Lehrern



TIROL

HR Prof. Mag. Andreas Pirkl

+43 (0)512/52033-104

a.pirkl@lsr-t.gv.at

Ein wichtiges Ziel unserer Schulen muss es sein, Kinder und Jugendliche entsprechend ihren persönlichen Begabungen optimal zu fördern. Daher lautet mein Motto: „Nicht allen das Gleiche, sondern jeder/jedem das Ihre/Seine“!

BURGENLAND: Mag. Christina Schlaffer

christina.schlaffer@lsr-bgld.gv.at
+43 (0)2612/42747 (SPZ Oberpullendorf)
+43 (0)2682/710 309 (dienstags im LSR Burgenland)

KÄRNTEN: Dipl. Päd. Marianne Kriegl, BEd

m.kriegl@begabungsforderung.ksn.at
+43 (0)664/6206 924

NIEDERÖSTERREICH: Mag. Alfred Nussbaumer

alfred.nussbaumer@lsr-noe.gv.at
+43 (0)2742/280 4550

ÖBERÖSTERREICH: Mag. Dr. Ulrike Moser

u.moser@talente-ooe.at
+43 (0)664/1307 966

STEIERMARK: Lisa Glück, BEd MA & Anna Pongratz, BEd MMA

begabung@lsr-stmk.gv.at
Erreichbar im Landesschulrat für Steiermark: Fr 13:00–17:00

VORARLBERG: Mag. Verena Chlumetzky-Schmid

verena.chlumetzky-schmid@lsr.snv.at
+43 (0)664/8109 353

WIEN: Mag. Angelika Engel & VöBl Brigitte Palmstorfer, MSc

angelika.engel@ssr-wien.gv.at | +43 (0)1/52525-77889
brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at | +43 (0)1/52525-77889

FLUCHTERFAHRUNG – BEGABUNG ERFAHREN

POTENZIALORIENTIERTER UMGANG MIT GEFLÜCHTETEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Die Arbeit mit Kindern, die als Geflüchtete in die Schule kommen, wird oftmals als schwierig beschrieben, wobei zumeist die Facetten Sprache und Kultur im Fokus sind. Durch die Potenzialorientierung eröffnet sich eine andere Handlungsperspektive für Pädagoginnen/Pädagogen, die auf Entwicklungsmöglichkeiten abzielt. Im folgenden Beitrag stehen, neben den Auseinandersetzungen mit der Idee der Potenzialorientierung und einer Projektbeschreibung, schulpraktische Anwendungsmöglichkeiten im Mittelpunkt.

Durch die Migrationsbewegungen haben in den Schulen starke Veränderungen in der Klassenkomposition stattgefunden, die die Pädagoginnen/Pädagogen herausfordern:

- Viele Kinder, wenig Schulerfahrung.
- Wie die deutsche Schule „tickt“, ist diesen Schülerinnen/Schülern oftmals unbekannt.
- Es fehlt an erprobten Konzepten für den alltäglichen Unterricht.

Diese Liste ließe sich weiter fortsetzen und zeigt, dass die Rahmenbedingungen den Pädagoginnen/Pädagogen viele Grenzen setzen. Jenseits der Debatten um die Willkommenskultur stellt sich die Frage, wie mit den Schülerinnen/Schülern gearbeitet werden kann, um die schulische Integration zu unterstützen. Neben dem Ansetzen an den Sprachkompetenzen als zentrale Bedingung für Teilhabe und Bildungserfolg bietet die Potenzialorientierung einen wirkungsvollen Zugang in der Schule.

Die Idee der Potenzialorientierung ist eng verwoben mit der Begabungsförderung. Dabei schlagen Ericsson und Pool (2016, S. 22) eine Definition vor, die mit Lernen zusammenhängt: „Potenzial [ist] ein dehnbares Gefäß, geformt von den Dingen, die wir im Lauf unseres Lebens tun. Lernen dient nicht dazu, sein Potenzial auszuschöpfen, sondern es zu entwickeln.“ Dabei wird deutlich, dass es nicht um eine neoliberale Begriffsverwendung geht, sondern auf die Ganzheitlichkeit Bezug genommen wird. Schwierigkeiten oder Probleme, wie oben skizziert, bleiben Aspekte des Lehrens. Trotzdem lassen sich durch die Arbeit mit und an den Stärken defizitäre Bereiche aufarbeiten. Potenzialorientierung als unterrichtlicher Leitgedanke kann erfolgreich sein, wenn die Entwicklungsprozesse ins Zentrum rücken und mit den Beteiligten kleinschrittige Ziele vereinbart werden.

HOCHSCHULDIDAKTISCHER EINBLICK

Ausgehend von diesen Überlegungen ist im Sommersemester 2016 das Projekt *Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund* an der Universität Münster gestartet (Rott & Hillmann 2018). Die Lehramtsstudierenden gehen im Rahmen von Praxisphasen in Grund- und Hauptschulen, um dort potenzialorientiert zu arbeiten. Insgesamt haben knapp 140 Studierende bis heute am Projekt teilgenommen.



In Absprache mit den Schulen entwickeln die Studierenden eigene Projekte, die sie im und außerhalb des Unterrichts umsetzen und evaluieren. Ausgangspunkte für die studentischen Vorhaben sind die eigenen Kompetenzen und Stärken. Die Studierenden lernen im Seminar Diagnosematerialien kennen und entwickeln sie für die Zielgruppe systematisch weiter. Zudem erstellen sie didaktische Materialien, die sie in der Schulpraxis erproben. In der Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen/Pädagogen an den Schulen entstehen weiterführende Projektformate.

EIGENE POTENZIALE ERKENNEN UND NUTZEN

Wer seinen Unterricht potenzialorientiert gestalten will, sollte seine eigenen Potenziale kennen. Oftmals fällt es uns leichter zu sagen, was wir nicht können, als unsere eigenen Stärken zu benennen. Das Erkunden eigener Möglichkeiten hat aber weniger mit Angeberei zu tun, als dass es vielmehr eine Basis darstellen kann, um im Unterricht und darüber hinaus tiefere Angebote gestalten zu können.

Projekt-Beispiel: Im Seminar haben die Studierenden die Aufgabe, Steckbriefe zu erstellen, über die sie mit den Lehrpersonen in Kontakt treten sollten. Anhand von entsprechenden Leitfragen wie „Was

können Sie besonders gut?“ oder „Was machen Sie am liebsten in der Freizeit?“ ergeben sich Gesprächsanlässe mit den Studierenden, aber auch mit den Lehrpersonen. Auf diese Art ist es auch ohne lange „Kennenlernzeiten“ möglich, inhaltlich und konzentriert zu arbeiten. Übertragungen auf den Schulalltag scheinen insofern möglich, als das Zusammenarbeiten in Teams, etwa mit dem „Offenen Ganztage“ im Nachmittagsbereich an der Schule oder mit Integrationshelfenden, ebenfalls auf Basis individueller Kompetenzen der Pädagoginnen/Pädagogen zugeschnitten werden kann.

POTENZIALORIENTIERTE DIAGNOSEINSTRUMENTE

Fehler zu erkennen fällt oft leichter als Potenziale zu identifizieren. Gerade dann, wenn Schwierigkeiten offensichtlich sind, kann der Blick auf mögliche Entwicklungsbereiche versperrt sein. Im Sinne einer pädagogischen Bestandsaufnahme stellt sich die Frage, welche Instrumente genutzt werden können, um mit den Schülerinnen/Schülern in Kontakt zu kommen, die etwa aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten anscheinend nicht so gut zu erreichen sind. Im Kontext der Begabungsförderung gibt es eine starke Orientierung an den Interessen der Schüler/innen. Renzulli (1977) hat beispielsweise bereits vor 40 Jahren Instrumente für den schulischen Gebrauch entwickelt, mit denen Lehrpersonen entsprechende Einblicke erhalten können.

Projekt-Beispiel: Die Studierenden haben sich mit den Interessensfragebögen von Renzulli (1977) auseinandergesetzt und die verwendete Sprache als zu komplex bewertet. Sie haben zentrale Aspekte der Bögen identifiziert wie etwa Hobbys oder Vorlieben in der Schule und auf dieser Basis eigene Instrumente entwickelt. Diese sind zum einen deutlich im Umfang reduziert, zum anderen sprachlich angepasst. Besonderen Wert legen die Studierenden auf Freiräume, die die Schüler/innen dazu einladen, zu erzählen. Beispielsweise setzten die Studierenden vermehrt „Wunderfragen“ ein, etwa: „Stelle dir vor, du hast drei Wünsche frei. Was würdest du dir wünschen?“ oder „Wenn ich einen Tag lang jemand anderes sein dürfte, wäre ich ...“. In der schulischen Praxis waren es dann weniger die Fragebögen, sondern vielmehr die Fragen selbst, die die Studierenden genutzt haben, um mit den Schülerinnen/Schülern ins Gespräch zu kommen. Die pädagogische Bestandsaufnahme wurde so zu einem instrumentengeleiteten und bewussten Akt. Auf dieser Basis konnten die Studierenden ihre Angebote gezielter anpassen bzw. neue Aspekte berücksichtigen.

PROJEKTE GESTALTEN

Die Studierenden haben die Aufgabe, an den Schulen kleine Projekte zu initiieren. Diese erstrecken sich von Koch- und Bastelangeboten bis hin zu Sportaktivitäten oder Lesetrainings. Angestrebt ist auch, die Integration der Schüler/innen in die Klassen- und Schulgemeinschaft zu fördern. Entsprechend wurden nicht nur separierende Maß-

nahmen gestaltet, sondern Angebote erstellt, die zielgruppenübergreifend funktionieren.

Projekt-Beispiel: Die Studierenden entwickelten eine eigene Form der Leseförderung, indem sie die Schüler/innen mit einem sprachlich einfachen Theaterstück konfrontierten. Gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern erarbeiteten sie die Rollen, klärten Begriffe und Aussprache und produzierten eine Hörbuchfassung von Einzelpassagen. Auf diese Weise hatten die Schüler/innen die Möglichkeit, sich mit kleinen Textausschnitten intensiv zu beschäftigen und am Ende ein gemeinsames Produkt in der Hand.

AUSBLICK

Das Projekt *Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund* steht noch am Anfang und kann lediglich erste Ergebnisse aufzeigen. Deutlich wird jedoch, dass der gegenseitige Transfer zwischen Universität und Schule dann gelingen kann, wenn die Rahmenbedingungen der Institutionen beachtet werden. Die Beispiele sind so konzipiert, dass sie, auch ohne die Unterstützung der Studierenden, gut in den Schulalltag integriert werden können. Auf Dauer bedarf es einer Austausch-Plattform, auf der die erstellten und erprobten Instrumente und Projekte für Lehrpersonen zugänglich gemacht werden. Auf diese Weise lässt sich ein Übertrag aus diesem vergleichsweise kleinen Projekt in allgemeine Schulkontexte bewerkstelligen.

LITERATUR

- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). Top. Die neue Wissenschaft bewussten Lernens. München: Pattloch.
- Renzulli, J. (1977). The Interest-A-Lyzer. Connecticut: Creative Learning Press. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/267373715_The_Interest-A-Lyzer [15.01.2018]
- Rott, D. & Hillmann, D. (2018, in Druck). Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund. Ein Angebot im Rahmen studentischer Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), LehrerInnenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Fragen und Konzepte. Münster: Waxmann.

DR. DAVID ROTT

Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft
david.rott@wwu.de

VON TALENTIERTEN JUGENDLICHEN ZU SELBSTBEWUSSTEN JUNGEN MENSCHEN

DIE POTENZIALENTWICKLUNGSKLASSE AN DEN SCHULEN DES BFI WIEN

Vor fünf Jahren wurde die Idee entwickelt, eine Potenzialentwicklungsklasse an den Schulen des BFI Wien zu etablieren. Das Ziel dieser Klasse ist es, Schüler/innen, die eine Ausbildung an der Handelsakademie machen wollen, in der Entwicklung ihrer persönlichen Stärken bzw. ihrer Persönlichkeit bestmöglich zu fördern. Die Schüler/innen melden sich gezielt für diese Klasse an und entscheiden daher selbst (bzw. mit ihren Eltern) darüber, ob sie diese Art der Förderung für sich wollen. Ein spezielles Auswahlverfahren ist nicht Teil des Aufnahmeprozesses, da es darum geht, alle Schüler/innen im Lauf der fünfjährigen Ausbildung so weit zu bringen, wie es für sie möglich ist.

Die erste Klasse dieser Art startete im Schuljahr 2014/15 und die Schüler/innen, die von Anfang an Mitentwickler/innen des Konzepts und der tatsächlichen Umsetzung in den Klassen waren, sind heute im vierten Jahrgang und nicht nur mit vollem Engagement dabei, sondern auch Schüler/innen, die wissen, wie sie ihre Stärken nutzen können, um beeindruckende Leistungen zu erbringen.

Die Ziele der Arbeit in dieser Klasse spiegeln sich in folgenden tragenden Säulen wider:

- **Förderung aller Schüler/innen ihren Anlagen und Möglichkeiten entsprechend:** Damit werden die Schüler/innen individuell in ihrer Entwicklung und bei ihrem Wissenserwerb begleitet und es wird sichergestellt, dass sie alle nach ihren jeweiligen Möglichkeiten mit der Zeit immer besser werden. Die Schüler/innen stehen damit nicht in Konkurrenz zueinander, sondern unterstützen einander in ihrer gemeinsamen Lernarbeit.
- **Gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen durch gruppenbasierte Unterrichtsgestaltung:** Damit entsteht ein Rahmen, in dem Schüler/innen gerade durch gemeinsames Lernen ihre jeweiligen Ziele erreichen. Die Lerngruppen werden immer je nach Bedarf und Lernziel zusammengesetzt.
- **Gemeinsames Lernen am Lernnachmittag:** Einmal in der Woche findet ein Lernnachmittag statt, der durch Lehrer/innen und Lerntainer/innen (ehemalige Schüler/innen unserer Schule, die jetzt studieren) mitbetreut wird. Damit entsteht ein Umfeld, in dem Schüler/innen gemeinsam lernen und fachliche Unterstützung in unterschiedlicher Form finden können.
- **Reflexion der Lernarbeit in Tutoringgesprächen und Lerntagebüchern:** In Einzelgesprächen mit von den Schülerinnen/Schülern gewählten Tutorinnen/Tutoren (das sind Lehrer/innen aus dem jeweiligen Klassenteam) besprechen die Schüler/innen ihre individuellen Fortschritte und Pro-



Wir leben unsere Potenziale!

bleme und lernen so, mit der Zeit ihren Lernprozess immer mehr selbst zu gestalten. Damit erfolgen Lernen und Persönlichkeitsentwicklung Hand in Hand.

- **Koordination der Unterrichtsarbeit im Lehrer/innenteam:** Regelmäßige Sitzungen des Lehrer/innenteams stellen sicher, dass Stärken von Schülerinnen/Schülern im Unterricht bestmöglich genutzt und Probleme rechtzeitig abgefangen werden können. Ähnliche Lerninhalte werden zudem in verschiedenen Fächern gezielt zu bestimmten Zeiten unterrichtet. Damit wissen alle Lehrer/innen im Team auch, was in anderen Fächern gerade passiert und können Vernetzungen zwischen einzelnen Lerninhalten herstellen.

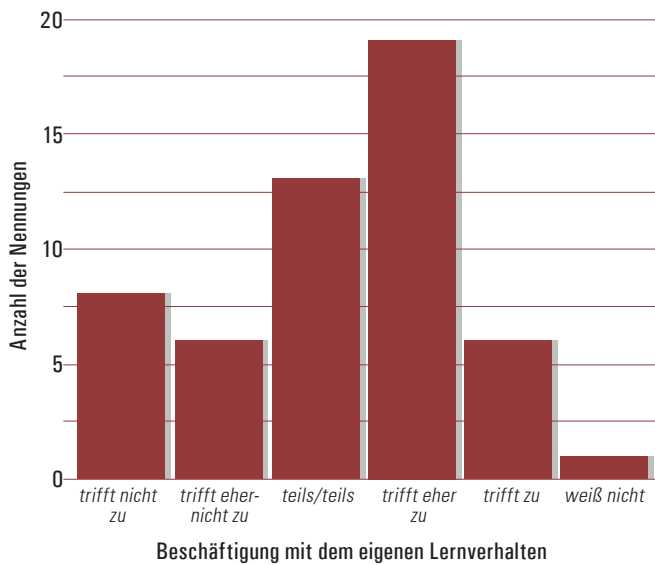
Das oberste Ziel, das in der Potenzialentwicklungsklasse verfolgt wird, ist, Schüler/innen zu jungen Menschen mit einem Wissen um ihre Stärken, Interessen und Begabungen zu machen, die dann am Ende der Schulzeit mit dem Maturazeugnis in der Hand selbstbewusst in die Welt hinaustreten können und Klarheit darüber haben, was sie studieren oder welchen Beruf sie ergreifen wollen.

Die tragenden Säulen der Potenzialentwicklungsklasse wurden mit den Schülerinnen/Schülern der Schuljahre 2014/15 bzw. 2015/16 gemeinsam entwickelt und noch heute bringen die Schüler/innen der Potenzialentwicklungsklassen ihre Ideen zur pädagogischen Weiterentwicklung unserer Arbeit mit ein.

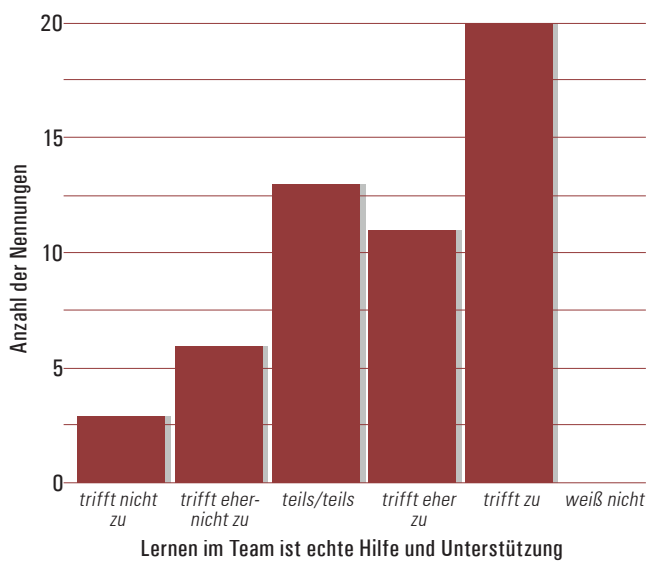
Im Schuljahr 2015/16 wurde die Potenzialentwicklungsklasse von OStD Armin Hackl vom eVOCATION Weiterbildungsinstitut e.V. evaluiert. Aufgrund von Beobachtungen des Unterrichts und der Lehrer/innenteamsitzungen, Gesprächen mit Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern bzw. einer Fragebogenauswertung überprüfte er, ob wir mit un-

serer Arbeit die von uns gesetzten Ziele erreichen. Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

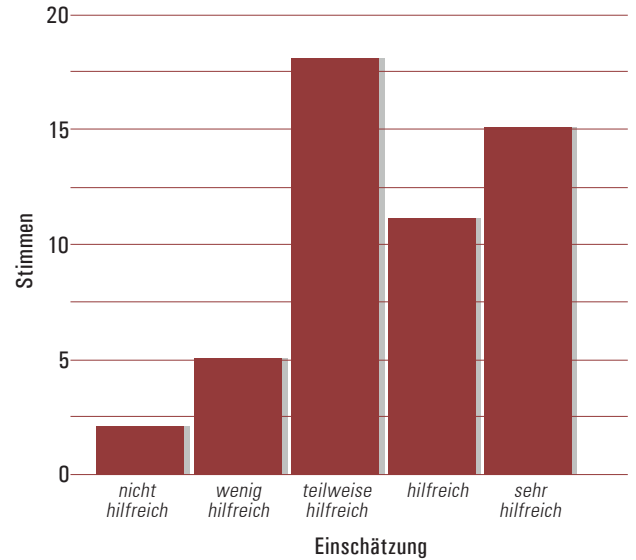
- Gelingt es, Schüler/innen mit diesem Konzept zu mehr Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme für den Lernprozess zu erziehen?



Frage 7: Das Logbuch hilft mir, mich mit meinem Lernverhalten genauer zu beschäftigen.



Frage 16: Für mich ist das Lernen im Team eine echte Unterstützung und Hilfe.



Frage 13: Hältst Du das Tutoring in den Potenzialentwicklungsklassen für eine hilfreiche Einrichtung unserer Schule?

- Sind die Maßnahmen (Unterrichtsgestaltung, Tutoringgespräche, gruppenbasiertes Lernen, Lernnachmittage, Teamsitzungen, Führen eines Lerntagebuches, aktive Mitbeteiligung von Schülerinnen/Schülern ...) zielführend?
- Stimmen die Bilder der Lehrer/innen über den Prozess Erfolg mit jenen der Schüler/innen überein?

Insgesamt wurden 53 Schüler/innen und 18 Lehrer/innen mittels Fragebogen sowie einige mittels Zufallsprinzip ausgewählte Schüler/innen und Lehrer/innen in Einzelgesprächen befragt und die Ergebnisse der ersten Potenzialentwicklungsklasse mit jenen der zweiten Potenzialentwicklungsklasse verglichen.

Die Antworten waren ermutigend und bestärkten uns, auf einem guten Weg zu sein. Auszugsweise seien hier die Ergebnisse abgebildet, die zeigen, dass das gemeinsame Lernen, das Nachdenken über den eigenen Lernprozess mit Hilfe des Lerntagebuches und die Tutoringgespräche die zentralen Angelpunkte für den Erfolg der Schüler/innen darstellen.

MAG. CLAUDIA ZEKL, MA MA
Koordinatorin der Potenzialentwicklungsklassen
an den Schulen des BFI Wien
claudia.zekl@schulenbfi.at

MENTORING BEWUSST MACHEN

RESSOURCENORIENTIERTE SCHÜLER/INNENSPECHSTUNDE IN KLASSE 8 MIT ZRM UND PSI-THEORIE

Der Mensch lernt in Beziehungen und benötigt dazu den Dialog. Das Salvatorkolleg Bad Wurzach setzt verschiedene Konzepte um, die den Dialog im Unterricht und darüber hinaus erweitern und vertiefen. Ein mentorieller Dialogprozess in Klasse 8 fokussiert auf die Selbststeuerung. Es werden an einem vierstündigen Nachmittag die Methoden des Zürcher Ressourcenmodells (ZRM; Storch & Kraus, 2010) angewandt und mit den Schülerinnen/Schülern die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie; für einen Überblick vgl. Bruggmann, 2016) nach Prof. Dr. Julius Kuhl erarbeitet. In zwei Schüler/innensprechstunden sollen die Schüler/innen ihre Ressourcen reflektieren und die Möglichkeiten der Selbststeuerung erkennen, um diese nach ihrem eigenen Bedarf trainieren zu können.

DER WEG ZUM PROJEKT „BEWUSSTMACHUNG MENTORIELLER BEGLEITUNG (BMB)“

Das Salvatorkolleg initiierte im Schuljahr 2004/05 mit Unterstützung durch die Friedrich-Schiedel-Stiftung die Begabungsförderung (Amann, 2014). Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das Deutsche Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF). Dieser Rahmen führte zur Entwicklung der Fortbildungen zum Begabungspsychologischen Lernbegleiter (BPLB) und zum Lernbegleitenden Mentor (LBM). Zu Beginn des BmB-Projekts hat ein Drittel des Kollegiums an einer der beiden Fortbildungen teilgenommen. Im Kollegium stellte sich die Frage, wie diese Ressource im Schulalltag fruchtbar gemacht werden kann. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich die Fortbildungen – ausgehend von der Begabungsförderung – zunehmend auf die „Alltagsarbeit“ der Schule auswirken. Inzwischen ist ein durchgängiges Curriculum gewachsen, das immer die Begleitung der Lernenden im Blick hat: Abschlussgespräche in den Klassen 5 und 6, Lerntandems in den Klassen 5 und 8 (Reger, 2017),

Schülersprechstunde in den Klassen 7 und 8, individuelle trainingsgestützte Osnabrücker Potenzialdiagnostik nach Prof. Dr. Julius Kuhl (TOP-Diagnostik), Kompetenzportfolio in Klasse 10, Mentorensystem Kursstufe (Salvatorkolleg, 2017).

Ziel des BmB-Projekts ist es, den Schülerinnen und Schülern ZRM und PSI-Theorie zu vermitteln und das Rollenverständnis im Mentoring zu klären, damit die Lehrer/innen in mentoriellen Schüler/innengesprächen darauf aufbauen können. Im Schuljahr 2016/17 erfolgte der erste Durchgang in einer achten Klasse (Alter von 13–14 Jahren).

ABLAUF VON BMB

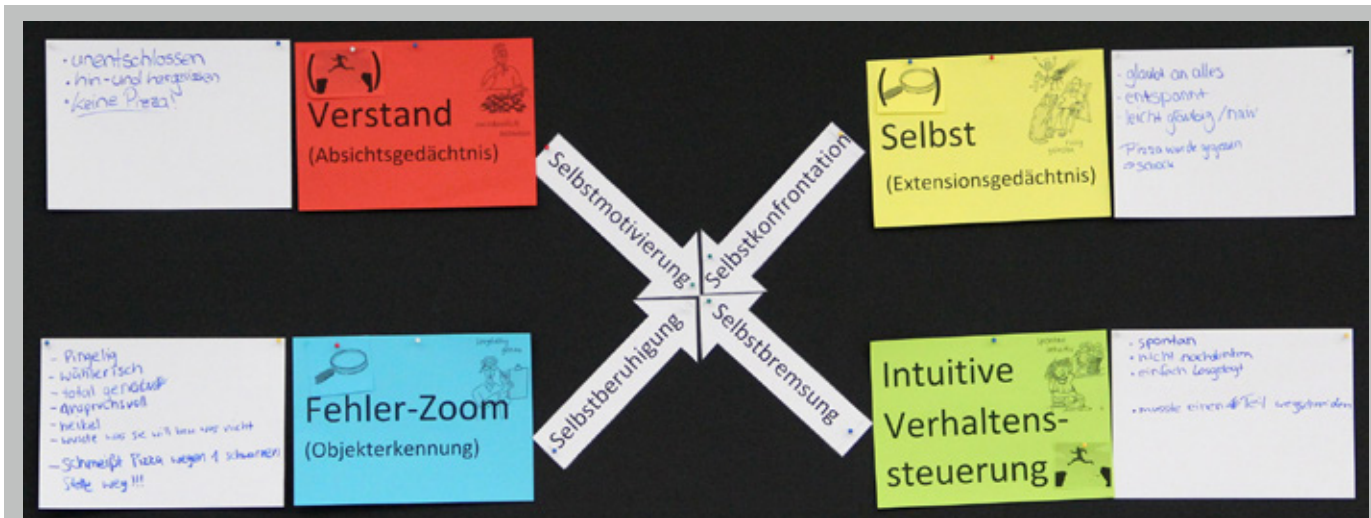
A) EINFÜHRENDER NACHMITTAG

An einem regulären Schulnachmittag im November durchlief die Klasse 8b anstelle eines vierstündigen Nachmittagsunterrichts ein von sechs LBM/BPLB-Lehrerinnen/Lehrern entwickeltes Programm, das sich in drei Schritte aufgliedern lässt: sich selbst nachspüren, sich selbst suchen und sich selbst erkennen.

Um am Schulnachmittag die ZRM-Bildkartei anzuwenden, werden die Schüler/innen mittels erlebnispädagogischen Elementen („Stille Kommunikation“, „Platz ist in der kleinsten Hütte“) einerseits in zwei Gruppen aufgeteilt, andererseits öffnen sie sich für ihre eigenen Empfindungen. Nach einer Meditation wird die ZRM-Bildkartei angewendet.

Vor der Durchführung des Ideenkorbs erfolgt ein Input zu somatischen Markern, den objektiv messbaren körperlichen Signalen, deren Ursache emotionale Erfahrungen oder Instinkte sein können (Storch &

Pizza PSI-Theorie (Quelle: BmB-Team)





Arbeit mit dem ZRM-Ideenkorb (Quelle: BmB-Team sowie Storch & Kraus, 2010)

Kuhl, 2017, S. 106f.). Es werden hierbei Verknüpfungen zur Phase des sich selbst Nachspürens offensichtlich. Der Ideenkorb ermöglicht den Schülerinnen und Schülern in der Phase des sich selbst Suchens die Bewusstmachung der eigenen Ressourcen und Sehnsüchte.

Im Anschluss erarbeiten die Schüler/innen in einem humorvollen Rollenspiel („Pizza-Bestellung“) die vier Typen der PSI-Theorie und die Selbststeuerungspfeile. Nach der Selbstverortung gleichen die Schüler/innen in einem Peer-to-Peer-Feedback ihr Selbstbild mit dem Fremdbild ab. Zum Abschluss des Nachmittages haben die Schüler/innen einen Test zur Affektregulation durchgeführt (Storch & Kuhl, 2017, S. 284ff.). Aus der großen Vielfalt eventuell unterschiedlicher Selbst- und Fremdeinschätzungen ergibt sich für die Schüler/innen am Ende des Nachmittags von selbst die Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Schüler/innensprechstunde mit einem Mentor.

B) SCHÜLER/INNENSPECHSTUNDEN

Die am Nachmittag erarbeiteten Materialien bilden die Grundlage für die erste ca. halbstündige mentorische Schüler/innensprechstunde:

Bild und Ideenkorb des ZRM, Selbstverortung in der PSI-Theorie und der Test zur Affektregulation. Ziel des ersten Gesprächs ist ein offener Beratungsprozess, durch den es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, ihre eigenen Stärken zu entdecken. Sie selbst erkennen, ob und welcher Selbststeuerungspfeil zu trainieren ist.

Angepasst daran erhalten die Schüler/innen eine Trainingskarte (adaptiert nach Storch & Kuhl, 2017) mit Beobachtungsbogen, den sie bis zur nächsten Schüler/innensprechstunde ausfüllen sollen. In der zweiten ca. halbstündigen Schüler/innensprechstunde im Mai erfolgt durch die Schüler/innen eine Bewertung ihres persönlichen Trainingsprozesses.

EVALUATION UND AUSBLICK

Die Evaluation der BmB wurde in zwei Schritten durchgeführt: Die Mentorinnen und Mentoren tauschten sich über die Wirkung des Prozesses auf die Mentees aus und die Schüler/innen wurden im Juni qualitativ und quantitativ zu BmB befragt.

Aus der Befragung ergab sich eine sehr gute Verankerung der PSI-Theorie in Form der vier kognitiven „Pizzabestell“-Systeme. Auch erinnerten sie sich in verschiedenen Schul- und Alltagssituationen an ihre Trainingsaufgabe. Geschlechtsbezogen konnte in der Befragung vereinfachend festgestellt werden, dass sich die Mädchen stärker auf die Prozesse sowohl am Schulnachmittag als auch in den Schüler/innensprechstunden eingelassen hatten. So berichtet eine Schülerin: „Das Projekt hilft einem bei der Selbstfindung, denn gerade in diesem Alter stellt man sich die Fragen: Wer bin ich? Was macht mich aus? Was denken andere von mir? Der Mentor hilft einem dort sehr weiter.“

Für das Mentorinnen/Mentorenteam ergaben sich zentrale Fragen: Wie kann der Ideenkorb des ZRM gut mit der PSI-Theorie in Einklang gebracht werden? Wie aussagekräftig ist der Selbsttest? Welche alternativen Trainingsmöglichkeiten gibt es für die Selbststeuerung? Wie kann die Rolle der Mentorin/des Mentors und des Mentees thematisiert werden? Die Vielzahl der offenen Fragen muss aber vor dem Hintergrund des Erreichten gesehen werden: Der von den Schülerinnen und Schülern selbst erarbeitete multidimensionale Zugang zur eigenen Persönlichkeit über ZRM-Bild, Ideenkorb, Selbsteinschätzung und Selbsttest ermöglichte eine ressourcenorientierte Schüler/innensprechstunde. Widersprüche in den Ergebnissen lösten sich für die Schüler/innen gewinnbringend auf. Trotz der „Zwangverpflichtung“ der Schüler/innen öffneten sich fast alle im Beratungsgespräch, vermutlich auch, weil sie wahrnahmen, dass kein Noten-Machtgefälle zwischen ihnen und der Lehrkraft bestand.

Interventionsmöglichkeiten zur Selbststeuerung (Quelle: BmB-Team)

 <p>IG – Verstand → Selbstmotivierung Wöchentlich auf Montag Wunderrad erstellen → Ein Mal pro Woche schriftlich: a) Wurde das Ziel erreicht? b) Wie wurde es erreicht?</p>	 <p>EG – Selbst → Selbstkonfrontation a) Was ist heute (diese Woche / diesen Monat) besonders gut oder besonders negativ gewesen? b) Wie stark waren diese Gefühle dabei? (Skalierung) → Ein Mal pro Woche schriftlich</p>
 <p>OES – Fehler-Zoom → Selbstberuhigung a) Erstellen einer Glückliste Was war dein Tages-/Wochen-/Monatshighlight b) Wie stark war Dein Glücksgefühl ausgeprägt (Skalierung) → Ein Mal pro Woche schriftlich</p>	 <p>IV – Intuitive Verhaltenssteuerung → Selbstbremsung „Stopp-Karte“: Denkpause! Habe ich die Aufgabe gelesen? Zweimal? Habe ich nachgefragt, wenn unklar? O.k., beginne jetzt! → Notiere die Notbremsung der Woche</p>

In diesem Schuljahr wird das BmB-Projekt wieder in der achten Klassenstufe durchgeführt. Basierend auf der Evaluation wird u.a. die zweite Schüler/innensprechstunde optional gemacht. In der ersten Schüler/innensprechstunde sollen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten sichtbar gemacht werden, die sich anschließende Weiterarbeit z.B. zum Training der Selbststeuerung liegt dann in der Entscheidung der Schüler/innen.

ERKENNTNISSE FÜR DIE PROFESSIONS- UND INSTITUTIONSENTWICKLUNG

Für die Mentorinnen/Mentoren hat sich durch das Projekt bestätigt, dass eine Verknüpfung von ZRM-Bildkartei und PSI-Theorie gewinnbringend möglich ist. Beide Zugänge bieten für die Schüler/innensprechstunde eine wichtige Grundlage und verhelfen zu einer lösungs- und ressourcenorientierten Schüler/innensprechstunde. Für das Salvatorkolleg bietet die PSI-Theorie eine hilfreiche Grundlage für ein durchgängiges Curriculum zur mentoriellen Lernbegleitung.

LITERATUR

- Amann, K. (2014). Schulentwicklung durch Begabungsförderung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 38, 64-66.
- Bruggmann, N. (2016). König/in im eigenen Hirnpalast werden. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 42, 20-21.
- Reger, M. (2017). Lerntandems 5 + 8. *Lehren & Lernen*, 43: 8/9-2017, 53-55.
- Salvatorkolleg (2017). Lernbegleitung am Salvatorkolleg. Abgerufen von http://www.salvatorkolleg.de/fileadmin/Home/Verwaltung/SJ-2016-17/2-Hj/2017_April_Lernbegleitung_Info_Eltern_KI.5.pdf [15.01.2018].
- Storch, M. & Kraus F. (2010). Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual und ZRM Bildkartei. Mannheim: Huber.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2017). Die Kraft aus dem Selbst. Bern: Hogrefe.

ALEXANDER NOTZ

Salvatorkolleg Bad Wurzach
alexander.notz@salvatorkolleg.de



SCHÜLER/INNEN STUDIEREN MATHEMATIK AN DER UNIVERSITÄT WIEN

„WIR STUDIEREN“ Hilft Jugendlichen während der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP)

Die Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) stellt für die Teilnehmer/innen am Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ des ÖZBF eine große Herausforderung dar, weil sie geblockt in den ersten Wochen des Uni-Semesters stattfindet.

„Wir studieren“ ist eine betreute Lerngruppe für studierende Schüler/innen, in der der Stoff der Hauptvorlesung zur StEOP über das ganze Schuljahr verteilt erarbeitet wird. Dadurch lässt sich die intensive Anfangsphase des Studiums entschärfen und die Jugendlichen können Gleichgesinnte ihrer Peergruppe kennenlernen.

Die meisten Teilnehmer/innen besuchen eine AHS-Oberstufe, es gibt jedoch auch zwei Schüler/innen aus einer 4. Klasse. Am Beginn des Studiums geht es weder um eine Fortsetzung der Schulmathematik noch um schwierige Knobelaufgaben, sondern um die Grundlagen der wissenschaftlichen Mathematik.



Informationen: <http://wir-studieren.at> 

SCHWEIZER KONGRESS ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

„WO KÄMEN WIR DENN HIN ...? WENN SCHULEN BEGABUNGEN UND BEGABTE FÖRDERN ...“



Mehr als 750 Lehrpersonen und Bildungsverantwortliche diskutierten am Internationalen Kongress zur Begabungs- und Begabtenförderung vom 14.–16. September 2017 neue Erkenntnisse sowie Schul- und Unterrichtskonzepte zur Begabungs- und Begabtenförderung am Campus der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Unter den Teilnehmenden aus neun verschiedenen Ländern trugen auch zahlreiche Kolleginnen und Kollegen aus Österreich ihre aktuellen Projekte vor und ließen sich von Entwicklungen anderer Bildungsnationen inspirieren. Dabei ermöglichte der Kongress mit einem Dutzend Grundsatzreferaten und 82 Workshops den Kongressteilnehmenden eine interessen geleitete und individuelle Schwerpunktsetzung innerhalb unterschiedlicher Themenpfade:

- Begabungsfördernde Schule: integrative und unterrichtsergänzende Förderung
- Unentdeckte Begabungen: Minderleistung, Genderaspekte, Benachteiligte
- Begabungen in Leistung umsetzen: Lernstrategien, Leistungseinstellung
- Individuelle Leistungen bewerten: Anerkennungskultur
- Leistungsdifferenzierende Lernarrangements: Personalisiertes Lernen
- Förderung durch Mentorinnen/Mentoren

HORIZONTE UND PERSPEKTIVEN

Der bekannte Kreativitätsforscher und langjährige Präsident der Weltkonferenz zur Begabungsförderung Klaus Urban stimmte mit dem Poetry Slam „Inklusion – exklusiv“ zeitkritisch und launig in den Kongress ein. Zum Kongressthema „Wo kämen wir denn hin, wenn ...“ skizzierte die Kongressleitung im Anschluss daran eine „begabende Schule“ und eröffnete damit die pädagogischen, didaktischen und bildungspolitischen Horizonte des Kongresses. Diese umfassten neben der Zielsetzung optimaler Förderung aller Kinder und Jugendlichen

in flexibilisierten Bildungsangeboten auch Aspekte der „Bildungsgerechtigkeit und Demokratisierung der Bildung“, „Begabung und Verantwortung“ sowie das damit einhergehende Verhältnis von „Exzellenz zu moral-ethischer Reflexion und Bildung“ in Zeiten von „fake news“, Entsolidarisierung und Isolationismus.

Die beiden anschließenden Eröffnungsvorträge von Margaret Sutherland (University of Glasgow, Schottland) „Including the gifted and talented in inclusive education“ und Thomas Trautmann (Universität Hamburg) „Überflieger, die nicht fliegen“ bildeten den Auftakt zu einer Reihe grundlegender Präsentationen hochkarätiger internationaler Referentinnen und Referenten: Sally Reis und Joseph Renzulli (University of Connecticut/USA), Christian Fischer, Julius Kuhl, Heidrun Stöger, Gabriele Weigand und Albert Ziegler (DE), Aljoscha Neubauer, Roland Grabner (A), Marca Wolfensberger (NL) sowie Letizia Gauck, Dominik Gyseler und Victor Müller-Oppliger (CH).

EINE BREITE PALETTE RELEVANTER HANDLUNGSFELDER

In Ergänzung zu den Referaten stellten zahlreiche Workshopleitende eine breite Palette praktischer Umsetzungen und konkreter Schul- und Unterrichtsentwicklungen vor. „Best-Practices“ aus Schulen aller Stufen aus den unterschiedlichen Ländern vermittelten wertvolle Impulse und ermöglichten einen reichen Erfahrungsaustausch in allen Förderbereichen der Kongresspfade. Besonderes Interesse zogen auch die speziellen Symposien für spezifische Zielgruppen in der Begabtenförderung auf sich: Das Forum „für Schulleitende und Bildungsverantwortliche“ zu Fragen der Schulentwicklung und Förderkonzepte, das Forum zu „Honors-Programms“, das sich Fragen der Begabten- und Exzellenzförderung an Hochschulen widmete, sowie das mit internationalen Expertinnen und Experten besetzte „iPEGE-Forum“ zur Thematik „Begabtenförderung und Inklusion – ein Widerspruch?“.

Begleitend zu den allgemeinen Angeboten des Kongresses fanden zahlreiche Treffen (inter-)nationaler Fach- und Expertengruppen zur Begabungsförderung statt, wie etwa des „LISSA-Netzwerkes“, des Netzwerkes der Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen/-direktorenkonferenz zur Begabungsförderung, der Begleitgruppe von „Talente Oberösterreich“ oder die jährliche „General Assembly“ des European Council for High Abilities (ECHA).

ZUSAMMENWIRKEN ALLER BETEILIGTEN DER SCHULENTWICKLUNG

Eine wichtige Zielsetzung des Kongresses wurde auch dieses Jahr mit der bewusst angestrebten Verbindung von Forschung, gelebter Berufspraxis und Bildungsverantwortlichen verwirklicht. Fachdiskurse zwischen Lehrpersonen, Fachpersonen der Begabungsförderung, Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forschenden, Schulleitungen und Bildungsverantwortlichen sowie der Brücken-



schlag zur Bildungspolitik sind die Grundlagen für gemeinsame weiterführende Entwicklungsschritte über die jeweiligen Funktions- und Verantwortungsebenen der Akteurinnen und Akteure hinweg.

KULTUR – GENUSS – BEGEGNUNGEN

Den Ausgleich für Geist und Körper stellte das erlebnisreiche Bankett auf Schloss Habsburg, dem ursprünglichen Stammsitz der Habsburgerdynastie, dar; ein Abend, angereichert mit zeitgenössischen musikalischen Darbietungen und szenischen Einlagen. Nicht die Wiedererrichtung eines Weltreiches war das Ansinnen, sehr wohl aber die grenzüberschreitende Begegnung innerhalb eines eng miteinander verbundenen Kulturraums mit ähnlichen Bildungsvorstellungen. Über nationale und kantonale Grenzen, Schulsysteme und Schulen hinweg ergaben sich zahlreiche neue Begegnungen: Es wurde kennengelernt, erzählt, ausgetauscht, gemeinsam gefeiert und an manchen Stellen entstanden Pläne für künftige gemeinsame neue Projekte und vertieften Austausch.

LÄNDERÜBERGREIFENDE VERNETZUNG UND ZUSAMMENARBEIT

Der Schweizer Kongress zur Begabungs- und Begabtenförderung ist Teil einer wertvollen Zusammenarbeit zwischen den drei etablierten Begabungskongressen der deutschsprachigen Länder. Die Kongresse des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) in Salzburg, der Westfälischen Wilhelms-Universität und des icfb in Münster und der Schweizer Kongress finden deshalb im Dreijahresrhythmus statt. Sie beziehen sich aufeinander und stehen für einen gewinnbringenden Austausch und Reflexion der Begabungsakteure innerhalb des erweiterten Bildungsraums. Sie ermöglichen den „Blick über den eigenen Tellerrand hinaus“, vermögen Impulse zu geben, die innerhalb der eigenen Systeme vielleicht nicht entstehen würden und ermöglichen erweiterte persönliche Begeg-

nungen innerhalb der „Begabungs-Community“. Unserem Slogan „Nach dem Kongress ist vor dem Kongress“ folgend, soll an dieser Stelle denn auch auf den Folgekongress in Münster vom 19. bis 22. September 2018 hingewiesen werden.

„WO KÄMEN WIR DENN HIN ...“ – DER ABSCHLUSS

Zum Ende des Kongresses durften die Organisatorinnen und Organisatoren den ausgesprochen interessierten Kongressteilnehmenden für ihre lebhafteste Beteiligung danken; insbesondere auch allen Workshopleitenden und Referierenden, die ihre Arbeiten der kritischen Diskussion ausgesetzt und der Gemeinschaft zur Verfügung gestellt haben. Entgegen dem Slogan des Kongresses „Wo kämen wir denn hin ...“ sind sie alle gekommen, um gemeinsam weiterzudenken und voneinander zu lernen. Sie haben dazu beigetragen, die Bedeutung und Möglichkeiten der Begabungsförderung aufzuzeigen. Dafür gebührt ihnen großer Dank.

Der Kongressabschluss wurde schließlich geprägt von einer eindrücklichen Performance des Komödianten Karim Slama, dem es mit seinem humorigen Blick auf Begabung und Hochleistung gelang, Aspekte der Kongresstage aufzunehmen und den Abschied von anspruchsvollen und ereignisreichen Tagen mit hochengagierten Kongressteilnehmenden ausgesprochen lustvoll und amüsant zu gestalten.

Die Referate, Workshop-Beiträge und Fotos zum Kongress finden Sie über die entsprechenden Links auf der Kongress-Webseite:

www.BegabungsforderungKongress.ch

PROF. VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

Kongressleiter
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz
victor.mueller@fhnw.ch

HOCHBEGABUNG UND MUSIKALITÄT

REZENSION

Karin Thalmann-Hereth (2009). *Hochbegabung und Musikalität. Integrativ-therapeutische Ansätze zur Förderung hochbegabter Kinder*

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [221 Seiten, ISBN: 978-3-531-16331-4, € 44,20]

Thalmann-Hereth entwirft ein neues musiktherapeutisches Modell zur Förderung begabter Kinder mit ihrer innovativen Kombination von Musikalität, Emotionalität und Begabung. Der interdisziplinäre Ansatz erklärt sich aus Thalmann-Hereths Tätigkeit als freiberufliche Psychologin und Musiktherapeutin. Im Buch gelingt der Autorin eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Ihre umfassenden Exkurse zu Begriffen wie „intellektuelle Hochbegabung“, „sozial-emotionale Entwicklung“ und „Musikalität“ bilden das theoretische Fundament für ihr praktisches Wirken. In jenem fokussiert die Autorin das „heimliche“ innere Gefühlsleben“ Begabter, die prinzipiell allen Menschen inne wohnende „*Sehnsucht, gemeint zu sein* – mit allen intellektuellen, emotionalen und sozialen Facetten“ (S. 196).

Beziehungsgeflecht von Musikalität, Begabung und sozial-emotionaler Entwicklung

Die Autorin unterzieht vielzitierte Begabungsmodelle wie das pionierhafte von Renzulli (1978) einer kritischen, oder das mehrdimensionale von Gagné (1985) einer differenzierten Betrachtung. Persönlich scheint sie vor allem Stapf & Stapfs (1991) *Allgemeines Bedingungsgefüge für außergewöhnliche Leistungen* zu favorisieren, wonach kognitive und nicht-kognitive Dispositionen unbedingt förderlicher vermittelnder Faktoren bedürfen, um im optimalen Fall in spezielle Leistungen umgewandelt zu werden. Stapf und Stapf stellen auch fest, dass sich begabte Kinder vielfach durch eine erhöhte Reizsensibilität, durch besonderen Eifer, Perfektionsdrang und mitunter auch einen ausgeprägteren Gerechtigkeitssinn auszeichnen.

Jene Charakteristika müssen zwar nicht, können laut Thalmann-Hereth jedoch zu problematischen Entwicklungen führen, vor allem wenn negative Einflüsse (wie ein abwertendes Umfeld, Leistungsstress oder ein Elternhaus mit wenig emotionaler oder geistiger Nahrung) vorliegen. Solche Fälle resultieren häufig leider in einer hemmenden Dysbalance von kognitiver und emotionaler Entwicklung, weswegen die Autorin als therapeutisches Ziel eine begabungsförderliche Kongruenz von Denken und Fühlen postuliert. Zu dessen Erreichung führt sie die Musikalität ins Treffen und argumentiert dies mit dem engen Bezug zwischen Musik und emotionaler, wie auch kognitiver Entwicklung (z.B. während der oralen Phase).

Das selbstbestimmte, begabte Ich im Zentrum musiktherapeutischer Förderung

„Musiktherapie ist zugleich eine eigenständige Art des Zugangs zum Kind oder Erwachsenen, eine eigene Art des Zuhörens und Kommunizierens, die Atmosphärisches sehr bewusst wahrnimmt und hörbar macht. Musik ist eine Mischung von emotional beflügelnden und durch



Klangatmosphären ‚tragend-nährenden‘, erdenden Aspekten eigen“ (S. 129).

Thalmann-Hereths bisher nach ihrem Modell konzipierten und durchgeführten *Züricher Universikum Kurse* zeichnen sich durch eine sehr kindzentrierte Ausrichtung aus. In „Mathematik für Rechenkünstler“ verknüpfte sie mathematisch anspruchsvolle Aufgaben mit musikalischen und allgemein gestaltbildenden Aktivitäten, während sie in „Tönende Geschichten“ von sprachlichen Begabungsaspekten ausging. Die Beschreibung der individuell gestrickten Fortschritte einzelner Kinder in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung macht deutlich, wie die kleinen „brain wizards“ mehr und mehr an emotional-sozialer „Erdung“ gewinnen konnten. Dieses Streben nach einer Extrapolation „Bodenhaftung“ – nach einem förderlichen Selbstkonzept – haben begabte Kinder laut der Autorin mit Rennautos gemeinsam. Durch eine musiktherapeutische Förderung soll diese emotional-soziale Akzeptanz der Begabung spielerisch-facettenreich entwickelt und gefestigt werden.

Zusammenfassend zeigt sich der präsentierte Ansatz als vielversprechendes ganzheitliches Fördermodell. Dessen weiterführender Einsatz und Ausbau in Lern- und Bildungskontexten ist auf jeden Fall erstrebenswert.

MAG. DR. ELISABETH BÖGL
ÖZBF
elisabeth.boegl@oezbf.at

EINE KLASSE ÜBERSPRINGEN – SONST WÄRE ICH FIPSIG GEWORDEN

REZENSION

Annette Heinbokel (2016). *Eine Klasse überspringen – sonst wäre ich fipsig geworden*

Münster: Lit Verlag [315 Seiten, ISBN: 978-3-643-13147-8, € 34,90]

Wer hat sich nicht schon einmal als Schüler/in, wenn auch nur für kurze Momente, die Frage gestellt: „Was wäre, wenn ich jetzt die nächst höhere Klasse besuchen würde?“ oder ist rückblickend zu dem Schluss gekommen: „Eigentlich hätte ich mir das vergangene Schuljahr sparen können, denn ich habe im Grunde nicht viel Neues dazu gelernt.“? Somit weckt allein der Titel des vorliegenden Buches einerseits Erinnerungen an die eigene Schulzeit, andererseits animiert er jene zur Lektüre, die junge Leute in ihrer Ausbildung begleiten, sei es jetzt als Lehrer/in oder als Eltern, und sich auf diesem Gebiet Erfahrungswerte, Ratschläge oder sonstige nützliche Hinweise erwarten.

Was ist Akzeleration?

„Eine Klasse überspringen“ ist eine Form der Akzeleration. Dieser Fachbegriff auf dem Gebiet der Begabtenförderung ruft zunächst Assoziationen mit dem englischen Wort *accelerator* wach, also etwas, das mit Beschleunigung zu tun hat. Feldhusen (1989) meint damit den Vorgang, „hochbegabte und talentierte Jugendliche auf einer Unterrichtsebene in den Lehrplan einzugliedern, die ihren Leistungen und ihrer Bereitschaft, zu lernen, angemessen ist, so dass sie auf richtige Weise gefordert werden, sich neues Material anzueignen“ (Heinbokel, 2016, S. 303–304). Akzeleration ist daher als Oberbegriff für fördernde Maßnahmen wie z.B. frühe Einschulung, Überspringen, Früh- oder Juniorstudium zu verstehen.

Betroffene kommen zu Wort

Wie im Vorwort von Claudia Solzbacher angekündigt, hat es sich die Autorin als erfahrene Lehrerin sozusagen zur Lebensaufgabe gemacht, sich mit Akzeleration eingehend zu befassen. Seit Jahren gibt sie Tipps, wie und unter welchen Voraussetzungen Akzeleration nötig ist und wie die Schule damit richtig und erfolgreich umgehen kann.

Somit bietet das vorliegende Buch eine ausführliche Darstellung des Themas unter den verschiedensten Blickwinkeln, wobei die Betroffenen selber zu Wort kommen. Neben einem geschichtlichen Abriss über besonders begabte Menschen, „Kinder mit einer [...] extrem hohen Leistungsfähigkeit gibt es in allen Ländern und Kulturen.“ (S. 200), widmet die Autorin je ein Kapitel den Eltern, den Schülerinnen und Schülern und jenen Erwachsenen, die während ihrer Schulzeit selber eine Klasse übersprangen und dies rückblickend kommentieren. Der jüngste Informant wurde 1987 und der älteste 1917 geboren. Die untersuchten Parameter sind: Einschulung, Überspringen (eines Faches, einer oder mehrerer Schulstufen, Gründe dafür und dagegen), das Sitzenbleiben, soziale Aspekte wie Reaktionen des weiteren Umfeldes (Familie, Freunde, Verwandte, Nachbarn) und jene der Mitschüler/innen in der neuen Klasse (soziale Akzeptanz, Kontakte, Freundschaften, emotionale und physische Reife usw.).



Alternativen und Ausblicke

Als Alternative zum Springen, aber auch als Ergänzung dazu, führt die Autorin u.a. *Enrichment*-Angebote an. Diese haben den Vorteil, dass sie beendet und leicht wieder aufgenommen werden können, wohingegen Akzelerationsmaßnahmen wie die frühe Einschulung und das Überspringen endgültig sein sollten. Auch wenn die befürwortende Haltung der Autorin hinsichtlich des Springens unübersehbar ist, so mahnt ihre sorgfältige Darstellung von Für und Wider, alle relevanten Faktoren im Einzelfall eingehend zu prüfen und miteinzubeziehen.

Selbst wenn die Lektüre mitunter etwas langatmig wird (Wiederholungen von Textpassagen und Argumenten), ist dies auf das Bemühen der Autorin zurückzuführen, die angeführten Aspekte möglichst gründlich zu behandeln, was für ratsuchende Eltern sicherlich hilfreich sein kann.

Ich schätze das Buch vor allem, weil es aufzeigt, wie vielfältig Menschen begabt sein können, wie relativ „Lernumgebung“ ist und wie sehr wir als Individuen angehalten sind, sogenannte Bildungssysteme, ob schulische oder universitäre, stets zu hinterfragen.

MAG. CHRISTINA LACKINGER
clackinger@ts-salzburg.at

SCHULENTWICKLUNG DURCH BEGABUNGSFÖRDERUNG

REZENSION

Wasmann, Astrid (2017). *Schulentwicklung durch Begabungsförderung. Praxiserprobte Ansätze einer Schule*

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [152 Seiten, ISBN 978-3-8340-1744-4, € 18]

Der Titel des Buches hält, was er verspricht. Die Autorin beschreibt den intensiven Schulentwicklungsprozess des Elsensee-Gymnasiums klar strukturiert und praxisnah. Sie hat die Schule auf ihrem Weg zur Begabungsförderung über mehrere Jahre hinweg begleitet und bietet einen professionellen Einblick in die Erkenntnisse und Erfahrungen an dieser Schule. Für die Leserin/den Leser entsteht ein klares Bild vom schulinternen Konzept der Begabungsförderung. Bereichert wird die Darstellung der verschiedenen Maßnahmen durch Schüler/innenrückmeldungen, Einzelfalldarstellungen und zusammenfassende Reflexionen.

Die Autorin schlussfolgert, dass in einer Schulentwicklung durch Begabungsförderung vor allem zwei Hauptsäulen tragend sind: eine begabungsfördernde Lernumgebung und individuelle Entscheidungs- und Beratungsmöglichkeiten.

Ersteres bezieht sich auf das breite schulinterne und externe Angebot an Fördermaßnahmen für Schüler/innen mit hohem Lernpotenzial und/oder besonderer Motivation: verschiedene Drehtürmodelle (Enrichment- und Pullout-Kurse, individuelle selbstgesteuerte Projekte, Fremdsprachentandem, Forschendes Lernen an der Universität, Frühstudium etc.), Schüler-Wettbewerbe und Schüler-Akademie, Früheinschulung und Überspringen. Außerdem bietet die Schule das Y-Modell an. Schüler/innen können das Elsensee-Gymnasium in einem komprimierten achtjährigen oder einem neunjährigen Zweig durchlaufen. Besonders hervorzuheben ist aus meiner Sicht das Projekt „Übergänge“. Schüler/innen mit besonderen Begabungen werden direkt im Anschluss an die Grundschule in einem zweijährigen Zusatzkurs sowohl gezielt gefördert als auch gefordert. Der Kurs findet klassenübergreifend einmal pro Woche anstelle des regulären Unterrichts (Pullout-Prinzip) statt. Es werden zwei Schwerpunkte angeboten: Organisation von Lernen und Projektunterricht. Dabei werden die Schüler/innen auf selbstgesteuertes Lernen intensiv vorbereitet, um in den zahlreichen begabungsfördernden Angeboten besser eigenverantwortlich lernen und arbeiten zu können.

Die zweite Säule bezieht sich auf gut verankerte Beratungsstunden, welche Schülerinnen/Schülern helfen aus der Fülle des Angebotes das richtige Ausmaß an Förder- und Fördermaßnahmen zu wählen. Durch diese Beratungsstunden erfahren vor allem auch Underachiever intensive Betreuung. Besonders beeindruckt hat mich die im Buch beschriebene Lernbiografie einer Schülerin, die im regulären Schulunterricht nicht richtig Fuß fassen konnte und teilweise über mehrere Wochen nicht in die Schule ging. Trotzdem wurde sie zu mehreren Wettbewerben (Jugendforscht-Wettbewerb, Junior-Akademie und



Bundesumweltbewerb) zugelassen, bei denen sie durch viele Preise geehrt wurde. Zudem arbeitete sie in der Sekundarstufe II trotz ihrer Fehlstunden intensiv in der Schüler/innenpatenschaft und begleitete jüngere begabte Schüler/innen in ihrem Lernweg, zu Vorträgen und zu Exkursionen.

Abschließend fasst die Autorin die Erfolge des intensiven und langjährigen Schulentwicklungsprozesses zusammen: „die Mitglieder des Lehrer/innenkollegiums zeigen eine gemeinsame Haltung die den Schülerinnen und Schülern vermittelt: Jeder ist besonders“ (S. 121). Außerdem wird auf Über- oder Unterforderung viel schneller reagiert, vor allem deshalb, weil man an der Schule viele gute Erfolge mit individuellen Lernwegen gemacht hat und auf bestehende Förder- und Förderangebote zurückgreifen kann.

In der zusammenfassenden Diskussion im letzten Kapitel spricht die Autorin ein Desiderat für die Erweiterung des Lerncoachings und der Lernbegleitung aus, da sie die Meinung vertritt, dass Begabungsförderung an allen Schulen „immer einen höheren Prozentsatz an Begabten erreicht als ein Elite-Gymnasium“ (S. 124).

MAG. SILVIA THEISS, MSC
ÖZBF
silvia.theiss@oezbf.at

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

43 (0)662 43 95 81
info@oezbf.at
www.oezbf.at

HINWEIS

Redaktionsschluss für *begabt & exzellent. Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung* Nr. 46 zum Schwerpunkt „Förderung in der Familie“: 15. Mai 2018



Gedruckt nach der Richtlinie des Österreichischen
 Umweltzeichens „Druckerzeugnisse“
 von sandlerprint&packaging, 3671 Marbach,
 Zertifizierungs-Nr. UW 750

REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl
 Mag. Dr. Elisabeth Bögl, Gabriele von Eichhorn, MSc
 Mag. Dr. Astrid Fritz, Mag. Andrea Hofer
 Mag. Dr. Claudia Luger-Bazinger, MMag. Elke Samhaber
 Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl,
 Mag. Laura Stockinger, Mag. Silvia Theiss, MSc

GESAMTKOORDINATION

Mag. Dr. Elisabeth Bögl, Dr. Johanna Stahl

LEKTORAT

Mag. Andrea Hofer, Mag. Johanna Weber

GRAPHIK/LAYOUT

Mag. Christina Klaffinger

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

begabt exzellent

Zeitschrift für Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@oezbf.at
www.oezbf.at

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

 **özbf**
Österreichisches Zentrum
für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

BMBWF
BUNDESMINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT
UND FORSCHUNG