

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Fachdidaktik und Begabtenförderung

Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ihre Bedeutung für den Unterricht
Was heißt es „mathematisch begabt“ zu sein?
(Hoch)Begabung und Deutschunterricht


Aus dem ÖZBF

Das Mittelmaß der Bildungsstandards
Kumulative Begabtenförderung
Lernfreude, Interessen und Selbstkonzept im schulischen Kontext

Underachievement ... von der Kriechspur abbiegen und nach den Sternen greifen
Sommerakademien 2013 in Österreich
Kinder- und Schüler/innenunis 2013/14 in Österreich

Rezensionen

INHALT

*In dieser Ausgabe können sie über
das Inhaltsverzeichnis navigieren* 

	Editorial	03
Schwerpunkt Fachdidaktik und Begabtenförderung	Dubs, R.: Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ihre Bedeutung für den Unterricht	04
	aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF zum Schwerpunkt Fachdidaktik und Begabtenförderung	05
	Käpnick, F.: Was heißt es „mathematisch begabt“ zu sein?	06
	Farkas, K.: (Hoch)Begabung und Deutschunterricht	13
Aus dem ÖZBF	Univ.-Prof. Dr. Heidrun Stöger – neues Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des ÖZBF	19
	ÖZBF-Kongress 2013 „begabt • lernen • exzellent • lehren“	20
	Stahl, J.: mBET: Begabungen erkennen und fördern	24
	Tagungsband „Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln“	26
	Symposium: Diagnostik, Beratung und Förderung von Kindern und Jugendlichen – von hoher Begabung bis Teilleistungsstörung	27
	Seminar: Begabungen erkennen und fördern – mit dem „Salzburger Beobachtungskonzept“	27
	Resch, C. & Barettschneider, K.: Schüler/innenolympiaden in Österreich: Die Verteilung der Förderkurse	28
	science Wagner, G.: Das Mittelmaß der Bildungsstandards	32
	Wasmann, A.: Kumulative Begabtenförderung	36
	Kolar, H. & Kipman, U.: Lernfreude, Interessen und Selbstkonzept im schulischen Kontext	41
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Hagelgans, H.: Underachievement ... von der Kriechspur abbiegen und nach den Sternen greifen	46
	Ankündigung: 1. Salzburg Summer School – „Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!“	51
	Sommerakademien 2013 in Österreich – eine Vorschau	52
	Kinder- und Schüler/innenunis 2013/14 in Österreich – eine Übersicht	54
	Begabungs- und Begabtenförderung in der Berufsbildung: MinR Dr. Patrizia Lenitz-Zeitler stellt sich vor	56
	Tagungen Halmer, E. & Barettschneider, K.: „person:orientiert – Begabungsförderung im Gespräch zwischen Theorie und Praxis“	57
	Ankündigung :TIBI-Masterlehrgang „Begabung – Person – Potenzial“	58
Konferenz-Ankündigung: ITCDE – From Early Potential to Excellence	59	
Konferenz-Ankündigung: World Council for Gifted and Talented Children – Celebrating Giftedness and Creativity	59	
Rezensionen	Kleinschmidt, G.: Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten (Kobarg et al., Hrsg.)	60
	Empfehlung des ÖZBF: Eine Handreichung für die Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen Profilen hochbegabter Kinder (A. Hirschmann & I. Sundheim)	61
	Znidar, S.: Visible Learning for Teachers (J. Hattie)	62
	Impressum	63

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe widmet sich der Verbindung zwischen Fachdidaktik und Begabtenförderung. Jahrelang hat sich die einschlägige Forschung überwiegend mit allgemeinen Begabungsmodellen und Förderkonzepten für Begabte beschäftigt. Das ÖZBF möchte nun erste Schritte unternehmen, das Thema auch in den Fachdidaktiken zu etablieren. Ziel ist es, fachspezifische Begabungs- und Förderkonzepte zu erarbeiten und zur Diskussion zu stellen. Damit soll auch dem Wunsch vieler Lehrer/innen nachgekommen werden, die konkrete Begabungskonzepte und Fördermöglichkeiten für ihr Fach einfordern.

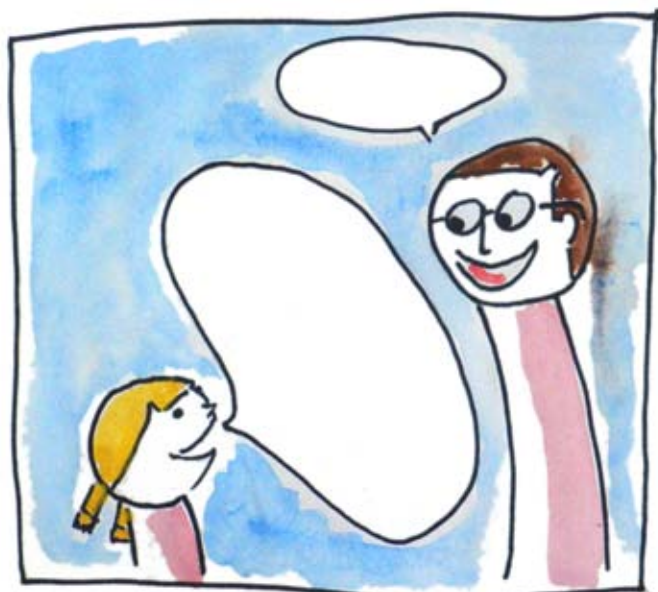
In diesem Zusammenhang hat das ÖZBF im Februar 2013 ein Symposium zum Thema „Fachdidaktik und Begabtenförderung“ ausgerichtet, zu dem die Mitglieder des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE, www.ipege.net) sowie Fachdidaktiker/innen aus 11 verschiedenen Disziplinen eingeladen waren. Ziel des Symposiums war es, einerseits neue Anregungen für die praktische Begabtenförderung in unterschiedlichen Fachbereichen zu gewinnen, andererseits aber auch ein Bewusstsein für die Relevanz von Begabungs- und Begabtenförderung in der Fachdidaktik zu schaffen. Mit dem Verfassen einer Publikation zum Thema Begabtenförderung und Fachdidaktik soll im Nachgang des Symposiums die fachspezifische Begabtenförderung auch einem breiten Leser/innenkreis (im Besonderen Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktiken an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) und somit Lehrerinnen und Lehrern zugänglich gemacht werden.

Im Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ lotet Friedhelm Käpnick (Universität Münster) die Zusammenhänge zwischen Begabung, Begabtenförderung und Mathematikdidaktik aus und Katarina Farkas (PH Zug) nähert sich dem Thema Begabung aus der Perspektive der Deutschdidaktik. Beide werden auch am 8. internationalen ÖZBF-Kongress „begabt • lernen • exzellent • lehren“ im Themenfeld „Begabtenförderung und Fachdidaktik“ einen Workshop anbieten, bei dem sie praxisbezogene Anregungen weitergeben.

Im Fokus des ÖZBF-Kongresses (6.–8. November 2013 in Salzburg) stehen das Lehren und Lernen in der Begabungs- und Exzellenzförderung. Für die Hauptvorträge konnten wir namhafte Vertreter/innen aus der Begabungsforschung und aus angrenzenden Forschungsbereichen gewinnen: Elsbeth Stern, Heidrun Stöger, Andreas Helmke, Gabriele Weigand und Albert Ziegler. Der Entwicklungspsychologe Andreas Helmke beispielsweise wird sich in seinem Vortrag mit Bedingungen der Wirksamkeit schulischen Lernens auseinandersetzen. Ausgehend von den Ergebnissen der Studie von John Hattie (2009, 2012) wird er danach fragen, welche Aspekte der Unterrichtsgestaltung besonders lernförderlich sind. Er wird außerdem thematisieren, welche Lehr-Lern-Szenarien speziell für die Arbeit mit begabten Schülerinnen und Schülern aussichtsreich erscheinen.

Das ÖZBF darf zudem mit Freude bekanntgeben, dass Heidrun Stöger von der Universität Regensburg als neues Mitglied im wissenschaftlichen Beirat gewonnen werden konnte. Sie verstärkt Christoph Perleth, Willi Stadelmann und Ernst Hany insbesondere durch spezifische Perspektiven und Fragestellungen aus den Bereichen selbstreguliertes Lernen, E-Mentoring in Verbindung mit Genderforschung und Exzellenzförderung. Eine Vorstellung von Prof. Dr. Heidrun Stöger finden Sie auf Seite 19.

Wir dürfen uns wie immer bei allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge bedanken und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!



Cartoon: Lisa Korn, 2i Klasse, Musikisches Gymnasium Salzburg

MMAG. ELKE SAMHABER
MAG. FLORIAN SCHMID
ÖZBF
elke.samhaber@oezbf.at
florian.schmid@oezbf.at

FACHWISSENSCHAFT UND FACHDIDAKTIK UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN UNTERRICHT

EIN KOMMENTAR



In letzter Zeit erschrecke ich häufig über die vielen undifferenzierten Ideen und die bildungspolitischen Verallgemeinerungen von Empfehlungen zu modernem und vermeintlich besserem Unterricht. Typisch für viele solcher Vorschläge ist, dass sie einseitig pädagogisch-psychologischen Theorien folgen und den Stellenwert des deklarativen Wissens sträflich vernachlässigen. Zu kritisieren sind etwa die folgenden und häufig nicht zutreffenden Verallgemeinerungen:

(1)

Weil die Halbwertszeit des Wissens abnimmt, kann man auf die Vermittlung und Erarbeitung des Wissens immer mehr verzichten, zumal sich das Wissen zunehmend leichter über Informationssysteme abrufen lässt.

Fraglich ist nur, wie sich das benötigte Wissen finden lässt, und wie man Probleme erkennen kann, wenn man nicht über ein gut strukturiertes fachbezogenes Grundlagenwissen verfügt.

(2)

Für die Zukunft entscheidend ist, dass man selbstgesteuert lernen kann, um für das lebenslange Lernen gewappnet zu sein. „Lernen lernen“ und die bloße Verfügbarkeit von prozeduralem Lernen (Lernen von Strategien des Denkens) werden zu erklärten Zielen. Verstärkt wird diese Entwicklung durch den immer verwirrender werdenden Begriff der Kompetenzen und der Forderung nach überfachlichen (allgemeinen oder basalen) Kompetenzen.

Sicher lassen sich einzelne überfachliche Kompetenzen für alle Lernbereiche definieren. Der größte Teil benötigter Kompetenzen ist aber fach- bzw. disziplinengebunden. Die Kompetenz „Probleme lösen“ beispielsweise ist eine der wichtigsten Fähigkeiten. Sie ist aber, wie die Forschung seit Langem belegt, stark fachgebunden. Die Lösung einer mathematischen Aufgabe erfordert ein anderes prozedurales Lernen als die Lösung eines betriebswirtschaftlichen Problems. Deshalb ist es sehr fraglich, ob man Probleme wirklich lösen kann, wenn man ohne genügendes Fachwissen über eine noch so gute allgemeine Problemlösungsstrategie verfügt.

(3)

Fächerorientierter Frontalunterricht mit guten Dialogen und direktem Lehrer/innenverhalten wird immer stärker abgelehnt. Gefordert werden interdisziplinärer Unterricht, eigenständiges Lernen und interdisziplinäre Projekte möglichst mit Gruppenarbeiten. Fraglich ist nur, ob interdisziplinäres Lernen und Projekte allein zu einem genügend vertieften Verständnis führen, wenn ein disziplinenorientiertes Grundlagenwissen fehlt.

Seit Langem ist bekannt, dass erfolgreiches Lernen nicht im „luftleeren“ Raum steht, sondern nur in der Kombination von Fachwissen und damit verbundenem prozeduralem Wissen (Wissen und Fähigkeiten ergeben Kompetenzen) stattfindet. Vorbei sein müssen allerdings die Zeiten der bloßen Vermittlung von lediglich additivem Faktenwissen. An ihre Stelle muss die Erarbeitung von gut strukturiertem Wissen treten, das vor allem mit schwächeren Schülerinnen und Schülern nur durch gute Anleitung (direktes Lehrer/innenverhalten mit Frontalunterricht in Dialogen) erarbeitet werden kann und anfänglich in angemessen anspruchsvollen disziplinären Situationen anzuwenden ist. Dass Grundfertigkeiten intensiv eingeübt werden müssen, ist für erfolgreiche Anwendungen zwingend. Erst unter diesen Voraussetzungen haben interdisziplinäre Lehrpläne und Projektunterricht eine Chance, mehr zu sein als bloß substanzlose Aktivitäten.

Dies setzt für die Lehrer/innenbildung Folgendes voraus: Die angehenden Lehrpersonen müssen über ein ihr Lehrgebiet betreffendes gutes Fachwissen verfügen, das sie mit ihren pädagogisch-psychologischen Kompetenzen zu einem Ganzen zusammenführen können müssen. Und dies ist Aufgabe einer Fachdidaktik, die nicht in allgemeiner Form, sondern nur in einer Kombination von einem fachwissenschaftlichen und einem pädagogischen Studium erfolgreich sein kann. Seit langem ist bekannt, dass die fachwissenschaftliche Basis eine Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht ist. So zeigte sich, dass Lehrpersonen, die in ihrem Studienfach unterrichteten und von den Lernenden als hervorragend beurteilt wurden, sofort eine schlechtere Beurteilung erhielten, wenn sie in einem Fach unterrichten mussten, in welchem sie kein fachwissenschaftliches Studium absolviert hatten. Daten aus internationalen Studien lassen vermuten, dass die Lernergebnisse in Ländern mit einer vertieften fachdidaktischen Ausbildung der Lehrenden besser sind als dort, wo der fachwissenschaftliche und der fachdidaktische Anteil der Lehrer/innenbildung gering sind. Dies ist eigentlich selbstverständlich, denn nur fachdidaktisch gut ausgebildete Lehrpersonen sind in der Lage, mit anspruchsvollen Aufgaben und Problemstellungen die Lernprozesse so zu gestalten, dass sie kognitiv interessant und lernwirksam sind. Dies ist auch eine Voraussetzung für den späteren interdisziplinären Unterricht und das eigenständige Lernen.



AUS.GELESEN! REZENSIONEN UND LITERATURTIPPS DES ÖZBF ZUM SCHWERPUNKT FACHDIDAKTIK UND BEGABTENFÖRDERUNG

Joelle Huser, **Lichtblicke für helle Köpfe** (2001).
120 Seiten. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Esther Brunner, **Forschendes Lernen? Eine begabungsfördernde Unterrichtskonzeption** (2001).
Altersempfehlung: 6-18 Jahre.
190 Seiten. Thurgau: Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.


Carolyn Coil, **Teaching Tools for the 21st Century** (2000).
Altersempfehlung: 6-18 Jahre.
192 Seiten inklusive CD-ROM. Marion, IL: Pieces of Learning.

Peter Bardy & Joachim Hrzàn, **Aufgaben für kleine Mathematiker** (2005).
Altersempfehlung: 6-10 Jahre.
96 Seiten. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Heinz Klippert, **Eigenverantwortliches Lernen** (2001).
307 Seiten. Weinheim und Basel: Beltz.

Janet Aaker Smith, **90 Instructional Strategies for the Classroom** (2006).
Altersempfehlung: 6-18 Jahre.
112 Seiten. Marion, IL: Pieces of Learning.

Bertie Kingore, **Differentiation: Simplified, Realistic, and Effective. How to Challenge Advanced Potentials in Mixed-Ability Classrooms** (2004).
Altersempfehlung: 10-18 Jahre.
180 Seiten. Austin, TX: Professional Associates Publishing.

Die Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF – nicht nur zum Heftschwerpunkt – finden Sie unter
 www.oezbf.at > Publikationen > aus.gelesen!

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Durchstöbern der Titel, die wir für Sie aus.gelesen! und getestet haben.

Neuen Auftrieb erhält die Diskussion über die Bedeutung des Wissens und damit der Fachdidaktik im Zusammenhang mit der Inklusion (alle Lernende des gleichen Jahrganges besuchen die gleiche Schulklasse). Es besteht dabei eine Tendenz, hauptsächlich das soziale Lernen zu pflegen und es mit der Individualisierung des Unterrichts zu verbinden. Für Lehrpersonen bedeutet dies eine weitere Herausforderung, weil die Individualisierung nur mit einer hohen Kompetenz der Lerndiagnose gelingen kann. Im kognitiven Bereich muss die Lerndiagnose zeigen, wo Lücken im Vorwissen bestehen, denn neue kognitive Lernprozesse können nur gelingen, wenn das dazu notwendige Vorwissen vorhanden ist. Diese Diagnose setzt wieder hohe fachdidaktische Kenntnisse voraus, denn nur Lehrkräfte, die Mängel im Vorwissen erkennen, sind in der Lage, individualisierend zu unterrichten, indem sie fehlendes Vorwissen didaktisch geschickt mit dem Neuen verknüpfen können. Dies ist vor allem für leistungsschwächere Schüler/innen von Bedeutung. Begabte Lernende verfügen üblicherweise über ein gutes Vorwissen, sodass die Individualisierung weniger Wirkung zeigt. Es bestätigt sich zudem immer mehr, dass die Inklusion für begabte Lernende sogar hemmend wirkt (vgl. u.a. Heller, 2002).

Letztlich lässt sich sagen: Lernen ist viel wissensgebundener als viele Schulreformer/innen glauben. Jedes Fach erfordert fachspezifische Lernprozesse, die mit allgemeinen lerntheoretischen und psychologischen Kompetenzen allein nicht zu bewältigen sind. Deshalb muss die Fachdidaktik ein zentraler Aspekt jeder Lehrer/innenbildung bleiben, weil sie am besten geeignet ist, lebenslanges und ganzheitliches Lernen substantziell zu sichern.

LITERATUR

- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- Eberle, F. (2012). Das Projekt „Basale fachliche Studienkompetenzen“. *Gymnasium Helveticum* (4), 6-12.
- Heller, K. A. (2002). Zum Bildungsauftrag des Gymnasiums unter besonderer Berücksichtigung der Begabtenförderung. In Ders. (Hrsg.), *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie* (S. 11-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, D. P. et al. (2000). *Monitoring School Quality. An Indicators Report*. Washington DC: US Department of Education.
- Neuweg, H.-G. (2011). *Reine Pädagogik – nackte Pädagogen*. *Wissplus* (5), 6-13.

PROF. DR. DDDR. H.C. ROLF DUBS
ehem. Universität St. Gallen
rolf.dubs@unisg.ch

ZUM AUTOR

ROLF DUBS, Prof. Dr. DDDR. h.c., war Rektor der Universität St. Gallen und lehrte dort am Institut für Wirtschaftspädagogik. In seiner Forschungsarbeit beschäftigt er sich v.a. mit Lehr-Lernverhalten, Schulentwicklung, Schulqualität, Didaktik der Wirtschaftswissenschaften und Lehrplangestaltung.

WAS HEISST ES „MATHEMATISCH BEGABT“ ZU SEIN?

EIN THEORIEANSATZ AUS FACHDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

1 EINE ERSTE ANNÄHERUNG AUS UNSPEZIFISCHER PERSPEKTIVE

In der Begabungsforschung gibt es mehr als 100 verschiedene Definitionen zum Begriff „Begabung“ oder „Hochbegabung“ mit z.T. konträren inhaltlichen Deutungen. Dies lässt erkennen, dass viele Theorieansätze nach wie vor miteinander konkurrieren und noch kein Ansatz eine überzeugende Zustimmung unter der Mehrheit der Begabungsforscher/innen gefunden hat. Demgemäß existieren auch unter Mathematikdidaktiker/innen verschiedene Grundauffassungen zum Begabungsbegriff. Einige durchaus namhafte deutsche Mathematikdidaktiker/innen lehnen den Komplex „Begabung“ als Forschungsthema sogar immer noch ab. Sie sprechen in diesem Zusammenhang ausweichend von leistungsstärkeren oder besonders leistungsstarken Kindern. Auch in der Schulpraxis gibt es nach wie vor viel Unwissen und es herrscht viel Unverständnis bzgl. des Themas „Mathematische Begabung“. Oft wird mathematische Begabung zudem entweder mit einem hohen Niveau mathematischer Allgemeinbildung (also v.a. mit hohen Rechenkompetenzen, geometrischen und sachrechnerischen Fähigkeiten) oder – gemäß dem Theorieansatz der klassischen Intelligenzforschung – mit der IQ-Definition (hochbegabt ist, wer einen IQ-Wert von mindestens 130 besitzt (vgl. Rost, 2009, S. 163)) gleichgesetzt.

2 KONSENS ZU THEORETISCHEN GRUNDPOSITIONEN AUS MATHEMATIKDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Mit dem Aufschwung der Begabungsforschung seit etwa 20 Jahren erfolgte auch eine verstärkte Zuwendung zu bereichsspezifischen Begabungsausprägungen. Vor allem im deutschsprachigen Raum haben sich seitdem mehrere Projekte zur Förderung „kleiner Mathe-Asse“ etabliert, die von Mathematikdidaktikerinnen und -didaktikern geleitet und wissenschaftlich begleitet werden. Zwar sind es in Deutschland (nur) etwa fünf Prozent der Fachdidaktiker/innen, die sich mit dem Thema „Mathematische Begabung“ wissenschaftlich beschäftigen. Diese setzten sich aber sehr intensiv mit theoretischen Aspekten des Konstrukts „Begabung“ auseinander und entwickelten zugleich eine Vielzahl didaktisch-methodischer Handreichungen zur Diagnose und Förderung mathematisch begabter Kinder. Hinsichtlich theoretischer Grundpositionen erzielten sie folgenden Grundkonsens:

- *hochkomplexer Charakter*
Das Themenfeld „Mathematische (Hoch)Begabung“ hat viele verschiedene Facetten. Es umfasst den Fragekomplex nach Ursachen und förderlichen Bedingungen für die Entfaltung einer Begabung, ebenso die begriffliche Klärung von Begabung, Intelligenz, Kreativität und der komplexen Zusammenhänge zwischen ihnen, weiterhin seine fachmathematische Fundierung, die Berücksichtigung von Theorieansätzen der Kognitionspsy-



Christian Boltan

chologie, der Soziologie und der Neurowissenschaften, Fragen der Geschlechtsspezifität sowie schulpolitische Aspekte. Ein grundsätzliches Problem besteht zudem darin, dass es zu allen Facetten unterschiedliche Positionen, mehrdeutige Erklärungsmuster und verschiedene Begriffssysteme gibt, sodass es jeweils notwendig ist, in jeglicher Kommunikation zunächst seine eigenen Grundpositionen darzustellen.

- *Bereichsspezifität*
Die Bereichsspezifität mathematischer Begabungen konnte durch Biografieforschungen zu hoch begabten Erwachsenen und durch viele Einzelfallstudien zu mathematisch begabten Kindern überzeugend nachgewiesen werden. Die Bereichsspezifität schließt andererseits aber nicht aus, dass ein mathematisch begabtes Kind auch sprachlich, künstlerisch oder musikalisch begabt sein kann.
- *dynamischer Charakter der Entwicklung einer Begabung*
Heute dominiert die Position, dass vorgeburtlich, geburtlich und nachgeburtlich bestimmte Potenziale und ein förderliches soziales Umfeld für die Entwicklung von Begabungen unverzichtbar sind und erst ein günstiges Zusammenwirken beider Faktoren die Entfaltung einer Begabung ermöglicht und



Christo Klafinger: „Chance“, Installation im französischen Pavillon, Biennale von Venedig 2011

dass die Eigendynamik der kindlichen Entwicklung diese individuellen Prozesse mitprägt. In modernen Begabungsmodellen, wie dem „Differenzierten Begabungs- und Talentmodell“ von Gagné (1993), wird demgemäß die Entwicklung anlagebedingter Faktoren bis zur von außen sichtbaren Manifestation von Leistung in bestimmten Bereichen als ein dynamischer Entwicklungsprozess dargestellt und damit der dynamische Charakter von Begabungen betont. Als ein Beleg hierfür kann z.B. das Phänomen der „Underachiever“ dienen, die aus verschiedenen Gründen trotz hoher Veranlagungen nicht durch überdurchschnittliche Leistungen auffallen.

- *Notwendigkeit einer adäquaten möglichst frühzeitigen Diagnostik und einer zielgerichteten Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder*

Zahlreiche Einzelfallstudien bestätigen die Gültigkeit der Faustregel, wonach sich eine Begabung umso besser entfalten kann, je früher sie erkannt und gefördert wird. Die Fallstudien belegen ebenso, dass einerseits bereits zwei- und dreijährige Kinder von der „Welt der Zahlen“ fasziniert sein können und schnell erstaunliche Zähl- und Rechenkompetenzen erwerben und andererseits Expertinnen und Experten die Hauptursachen

für „Underachiever“ in Fehlentwicklungen während der Vor- und Grundschulzeit vermuten (vgl. z.B. Stapf, 1988).

3 EIN MATHEMATIKDIDAKTISCHER THEORIEANSATZ ZUM KONSTRUKT „MATHEMATISCHE BEGABUNG“

Da sich, wie angesprochen, bislang lediglich einzelne Mathematikdidaktiker/innen schwerpunktmäßig der Erforschung der hochkomplexen Thematik „Mathematische Begabungen“ widmeten, gibt es in der Mathematikdidaktik bisher auch nur wenige diesbezügliche bereichsspezifische Modellierungen. Nennenswert erscheint aus aktueller Sicht der Theorieansatz von Käpnick, der anknüpfend an den kognitionspsychologisch geprägten Ansatz von Krutetzki (1968) und an eine fachmathematisch fundierte Modellierung von Kießwetter (1985) ein spezielles Merkmalssystem für mathematisch begabte Dritt- und Viertklässler entwickelte. Wesentliche theoretische Basis waren hierfür die im Punkt 2 genannten Grundpositionen. Hiervon ausgehend analysierte Käpnick die in der Intelligenzforschung und ihren Nachbardisziplinen einschlägig bekannten Theorieansätze zum Begabungsbegriff (vgl. Käpnick 1998, S. 66–96) und konstruierte im Ergebnis ein hypothetisches Merkmalssystem für mathematisch begabte Dritt- und Viertklässler, das er durch umfangreiche empirische Untersuchungen überprüfte und verifizierte. Im Endergebnis entstand ein Merkmalssystem aus mathematikspezifischen Begabungsmerkmalen und begabungsstützenden Persönlichkeitseigenschaften (vgl. den „inneren Kern“ der Abb. 1), das im Vergleich zu Krutetzki und Kießwetters Modell umfassender die kindliche Gesamtpersönlichkeit einbezog.

Ausgehend von weiteren zahlreichen Fallstudien und infolge der Weiterentwicklung verschiedener Begabungsmodelle sowie einer hiermit einhergehenden stetigen Auseinandersetzung mit eigenen Positionen erweiterten Käpnick und Fuchs später das Merkmalssystem von Käpnick und konzipierten es z.T. neu. Wichtige inhaltliche Aspekte bezogen sich auf

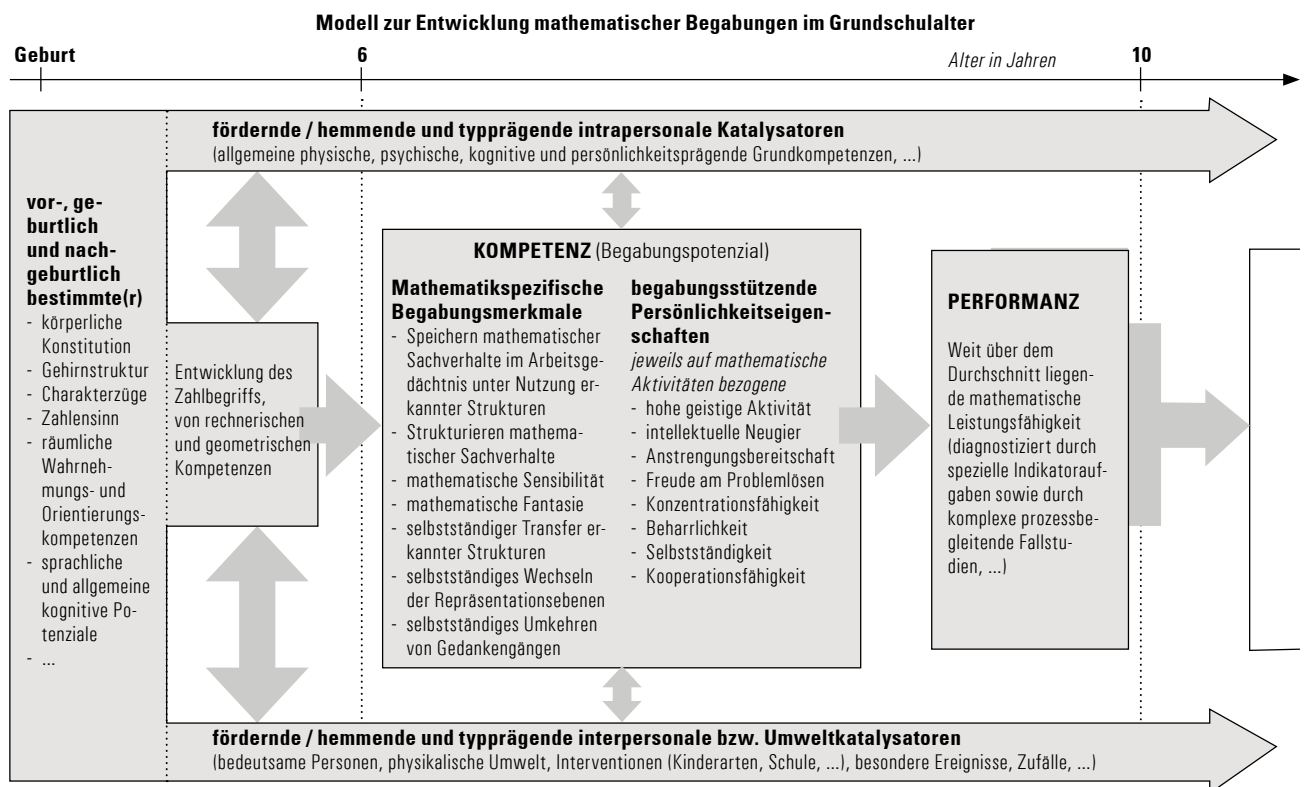
- eine noch größere Beachtung der individuellen Entwicklung eines „kleinen Mathe-Asses“, eingerahmt durch fördernde bzw. hemmende und typprägende intrapersonale und interpersonale Katalysatoren,
- eine stärkere Berücksichtigung des generellen Prozesscharakters der Entwicklung einer Begabung,
- die Beachtung neuerer Erkenntnisse der Neuropsychologie zu vor- und nachgeburtlich geprägten Potenzialen und deren Bedeutung für die gesamte individuelle Entwicklung eines Menschen sowie jüngerer fachdidaktischer Forschungsergebnisse zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen im Vorschul-

alter sowie von Erkenntnissen der emotionalen Intelligenzforschung zur Bedeutung von Intuitionen und Emotionen beim Problemlösen.

Entsprechend ihrer Modellierung verstehen Käpnick und Fuchs unter einer mathematischen Begabung (verallgemeinernd) im Grundschulalter¹ im Kern *ein sich dynamisch entwickelndes und individuell geprägtes Potenzial. Dieses aufgrund seiner hohen Komplexität quantitativ nicht genau angebbare Potenzial weist bzgl. der von ihnen für wesentlich erachteten mathematikspezifischen Begabungsmerkmale ein weit über dem Durchschnitt liegendes Niveau auf und entwickelt sich in wechselseitigen Zusammenhängen mit begabungsstützenden bereichsspezifischen Persönlichkeitseigenschaften* (vgl. Abb. 1). Das Potenzial ist einerseits z.T. angeboren bzw. erblich bedingt und andererseits das Ergebnis von günstigen intrapersonalen und interpersonalem Katalysatoren. Durch ein günstiges „Zusammenspiel“ aller fördernden Katalysatoren kann sich eine sehr hohe mathematische Kompetenz zu einer weit überdurchschnittlichen mathematischen Performanz (Leistungsfähigkeit) weiterentwickeln.

EINIGE WEITERE ERLÄUTERUNGEN ZUM MODELL:

- Neuere Ergebnisse der Neuropsychologie bestätigen nachhaltig und in Übereinstimmung mit vielen Fallstudien die Hervorhebung mathematischer Sensibilität und mathematischer Fantasie als wesentliche bereichsspezifische Merkmale mathematisch begabter Grundschul Kinder. Eine ausgeprägte mathematische Sensibilität zeigt sich bei begabten Grundschulkindern v.a.
 - in ihrer großen Faszination und in ihrem ausgeprägten Gefühl für Zahlen, Zahl- und Rechenbeziehungen sowie für geometrische Muster,
 - in intuitiven Phasen beim Problemlösen, die dem spontanen, teils sprunghaften, an intensiven Empfindungen und vielfältigen Bildwelten gebundenen Denken der Kinder entspricht (vgl. nebenstehendes Beispiel).
- Mathematische Fantasie (als Hauptaspekt kindlicher Kreativität) entwickeln begabte Grundschul Kinder immer wieder eindrucksvoll, wenn sie offen und ungehemmt mit mathematischen



Auf die Frage, wie der neunjährige Mark schwierige Probleme löst, antwortete er:

„Das kann ich nicht erklären. Oft sehe ich sofort eine Lösung. Manchmal macht es nach ganz langem Überlegen plötzlich BUFF und die Idee ist da.“

Inhalten „spielen“.

- Mit der im Modell vorgenommenen Unterscheidung von Kompetenz und Performanz soll der in der Diagnostik häufig auftretende Diskrepanz zwischen hoher Leistungspotenz und vergleichsweise geringerer „abrufbarer“ Leistungsfähigkeit Rechnung getragen werden.
- In Übereinstimmung mit vielen Begabungsforscherinnen und -forschern (vgl. z.B. iPEGE, 2009) werden fördernde interpersonale bzw. Umweltkatalysatoren, wie z.B. eine anregende Erziehung im Elternhaus oder die frühe Teilnahme an einem speziellen Förderprogramm, für notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Herausbildung einer mathematischen Begabung gehalten.
- Die Auflistung der Merkmale ist als ein „System“ zu verstehen, d.h., dass die Merkmale wechselseitig zusammenhängen, individuell verschieden ausgeprägt sein können und beim Lösen einer substanziellen Problemaufgabe komplex genutzt werden.

Anzumerken ist schließlich, dass natürlich auch die Modellbildung von Käpnick und Fuchs nur eine Vereinfachung der realen Komplexität darstellt und dass im theoretischen Konstrukt (nur) wesentliche Aspekte und Zusammenhänge der Entwicklung mathematischer Begabungen im (Grund-)Schulalter hervorgehoben werden. Das Modell hat somit eine Strukturierungs- und Orientierungsfunktion für die Einordnung von inhaltlichen Aspekten und Zusammenhängen zum Themenkomplex.

Außerdem ist zu beachten, dass es sehr verschiedene individuelle Ausprägungen mathematisch begabter Kinder gibt. Diesbezüglich sind folgende Klassifikationen hervorzuheben:

a) Unterscheidung von Problemlösestilen

Es lassen sich mathematisch begabte Kinder unterscheiden, die beim Problembearbeiten

- äußerst hartnäckig und ausdauernd probieren oder
- Lösungen blitzschnell intuitiv erraten bzw. sich intuitiv an eine Lösung herantasten oder
- abwechselnd probieren und überlegen oder
- von Anfang an systemhaft vorgehen und konsequent nach einem Lösungsmuster suchen oder
- je nach Situation verschiedene Vorgehensweisen anwenden („Mischtyp“) (Fuchs, 2006).

Diese Problemlösestile verfestigen sich schon im Grundschulalter und prägen weitaus stärker die Art und Weise einer Problembearbeitung durch die Kinder als andere Einflussfaktoren, wie etwa der Inhalt oder die Repräsentationsform einer Aufgabe. Der eindeutig am häufigsten vorkommende Problemlösestil ist hierbei das „abwechselnde Probieren und Überlegen“ (Fuchs, 2006, S. 250).

b) Geschlechtsspezifische Besonderheiten

Das Phänomen der Unterrepräsentation von Mädchen und Frauen in Förderprojekten mathematisch begabter Kinder sowie in allen mathematischen Bildungsgängen ist hinlänglich bekannt. In allen einschlägig bekannten Förderprojekten beträgt der Anteil von Mädchen z.B. seit Jahrzehnten meist ca. ein Drittel. Mit gesellschafts-ökonomischen Konstellationen oder mit geschlechtsspezifischen genetischen Unterschieden lässt sich das Phänomen kaum begründen (Benölken, 2011, S. 95–96). Auffällige geschlechtsspezifische Besonderheiten ergeben sich aber aus tendenziellen Unterschieden zwischen mathematisch begabten Mädchen und Jungen bzgl. des Sozialverhaltens, des Interessenspektrums, des jeweiligen Selbstkonzepts sowie des Herangehens an mathematische Aufgaben (woraus sich durchaus Erklärungsansätze für den geringeren Mädchenanteil ableiten lassen).

Zusammengefasst haben mathematisch begabte Mädchen tendenziell

- ein breiteres Interessenspektrum als begabte Jungen (und fokussieren sich im Kindes- und Jugendalter oft auf ihre künstlerisch-musischen oder sprachlichen Interessen),
- andere (weniger „weibliche“) Interessen als normal begabte Mädchen,
- eine bessere Kausalattribution in Bezug auf Mathematik als normal begabte Mädchen,
- kein Geschlechtsrollenbild, dem sie folgen und wodurch sie ein größeres Interesse an Mathematik zeigen als normal begabte Mädchen,
- ein weniger stark ausgeprägtes geschlechtsspezifisches Verhalten,
- in Bezug auf Mathematik ein positives Selbstkonzept (vgl. Benölken, 2011).

Außerdem gilt tendenziell, dass mathematisch begabte Mädchen

- sich einem neuen anspruchsvollen Problem vorsichtiger, behutsamer, oft auch umsichtiger als Jungen annähern,
- in der Phase der Problemlösung vergleichsweise kommunikativer sind, sie tauschen sich aus, gehen wiederum vorsichtiger und oft sorgfältiger als Jungen vor,
- viel größeren Wert als Jungen auf eine übersichtliche, saubere und vollständige Lösungsdarstellung legen,
- stärker als begabte Jungen dazu neigen, ihre Lösungen verbal bzw. in Textform oder grafisch darzustellen (vgl. Benölken, 2011).



c) Unterscheidung nach kognitiven und physiologischen individuellen Konstellationen

Auf der Basis vieler Fallbeispiele zu mathematisch begabten Kindern kann man differenzieren zwischen Kindern

- mit etwa gleich hohen mathematischen und allgemeinkognitiven, einschließlich sprachlichen, Kompetenzen (Auf der Grundlage eigener langjähriger Studien trifft dies auf etwa zwei Drittel aller mathematisch begabten Grundschul Kinder zu.),
- mit einem hohen mathematischen Leistungspotenzial, insbesondere im Finden origineller Problemlösungen, und vergleichsweise deutlich geringeren sprachlichen Kompetenzen (Der Anteil solcher Kinder unter den „kleinen Mathe-Assen“ beträgt nach eigenen Analysen knapp 20%.),
- mit z.T. ungewöhnlichen mathematischen Potenzialen auf speziellen Gebieten, wie z.B. im Kopfrechnen oder im räumlichen Vorstellungsvermögen, und zugleich gravierenden Defiziten in anderen grundlegenden kognitiven Bereichen sowie meist im Sozialverhalten (Hierzu gehören z.B. autistische Kinder oder Kinder mit „Inselbegabungen“) (vgl. Winner, 1998).

4 GIBT ES EINE SPEZIELLE FACHDIDAKTIK FÜR BEGABTE (ODER IST GUTER UNTERRICHT BEREITS BEGABTENFÖRDERND)?

Eine spezielle allgemein bekannte und akzeptierte „Mathematikdidaktik für Begabte“ gibt es (bisher zumindest) nicht. Eine solche spezielle Didaktik wäre m.E. auch nicht sinnvoll, wenn sie als eine „künstliche Abgrenzung“ zwischen höher und geringer begabten Kindern angedacht sein sollte.

Grundsätzlich sollten mathematisch begabte Kinder soweit wie möglich in heterogenen Sozialgruppen gemeinsam mit allen anderen Kindern lernen. Dies hat mehrere Vorteile:

- Begabte Kinder können den Unterricht mit ihrem Spezialwissen, mit ihren Ideen etc. inhaltlich sehr bereichern.
- Begabte Kinder können als Orientierungspunkte für andere Kinder dienen und somit andere Kinder stärker (heraus)fördern und das Leistungsniveau der gesamten Gruppe anheben. (Natürlich sehe ich auch die Gefahr des Gegenteils. Aber diesbezüglich sind didaktisch-psychologisches Geschick und Fachkompetenz der Lehrer/innen gefragt.)
- Begabte Kinder können anderen Kindern konkret beim Lernen von Mathematik helfen (z.B. in Form von sehr wirksamen Lernpatenschaften).
- Begabte Kinder haben in heterogenen Lerngruppen die Möglichkeit, die große Vielfalt kindlicher Charaktere kennenzulernen, was einschließt, sowohl andersartige Verhaltensweisen, Leistungen, Leistungsansprüche, Lernprobleme wie auch Besonderheiten des eigenen „Ichs“ zu erkennen, sich hiermit auseinanderzusetzen und hiervon ausgehend robustere Selbstkonzepte, ein besseres Verstehen anderer etc. zu entwickeln.

Für eine differenzierte individuelle Förderung von mathematisch begabten Kindern im regulären Schulunterricht und ergänzend in außerunterrichtlichen Enrichmentprojekten gibt es mittlerweile im deutschsprachigen Raum erfolgreich erprobte didaktische Handreichungen mit Aufgaben und konkreten Empfehlungen für die Diagnostik für die Grundschule und die Sekundarstufe I (vgl. z.B. Käpnick, 2001; Käpnick & Fuchs, 2004; Käpnick et al., 2006; Käpnick & Fuchs, 2009).

Die von uns für geeignet gehaltenen Aufgaben sind offene komplexe Aufgabefelder, die auf der Leitidee der natürlichen Differenzierung basieren. Sie lassen den Kindern viel Spielraum für entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen. Die Kinder können selbst über ihre Lösungswege, die Nutzung von Hilfsmitteln, die soziale Lernform und die Art der Lösungsdarstellung entscheiden. Zudem bieten die Aufgaben stets Möglichkeiten für ein Bestimmen und Erkunden von interessanten Anschlussproblemen. Auf diese Weise arbeiten die Kinder prinzipiell wie professionelle Mathematiker/innen und erwerben ein adäquates Bild von Mathematik.

Der Einsatz solcher offener Problemaufgaben, die eine reichhaltige mathematische Substanz enthalten und durchgängig Möglichkeiten für ein individuelles und differenzierendes Lernen bieten, entspricht auch sehr gut den aktuellen bildungspolitischen Orientierungen. So können wirksam die prozessbezogenen Kompetenzen und ebenso der Anforderungsbereich 3 der Bildungsstandards (komplexere Zusammenhänge erkennen und nutzen) realisiert werden. In diesem Sinne kann man von einem „guten Mathematikunterricht“ im Kontext der Bildungsstandards sprechen, der zugleich gut für die Förderung mathematisch begabter Kinder geeignet ist.

Demgegenüber gibt es pädagogisch-didaktische Aspekte, die man im Fachunterricht für besonders Begabte unbedingt vermeiden sollte. Hierzu zählen m.E. vor allem immer noch weit verbreitete Fehleinschätzungen in der Schulpraxis wie:

- „Hochbegabte gehen ihren Weg schon allein“ und man braucht sich deshalb nicht um sie zu kümmern.
- Hochbegabte machen alles „mit links“, ohne sich anzustrengen.
- Wer in Mathematik begabt ist, ist auch in allen anderen kognitiven Bereichen sehr leistungsfähig oder begabt.
- Wer in Mathematik begabt ist, kann sehr gut rechnen.
- Mädchen sind mathematisch weniger begabt als Jungen.

Zu vermeidende „didaktisch-methodische Fehler“ bei der Förderung begabter Kinder im Mathematikunterricht sind folgende (die aber zugleich auf die Förderung aller Kinder zutreffen):

- häufige Unterforderung
- kleinschrittiges, schwierigkeitsgestuftes Lernen mit allen Kindern
- Sternchen-Aufgaben als „Königsweg“ für die differenzierte Förderung (Diese Aufgaben mit einem vergleichsweise deutlich höheren Anforderungsniveau sind für begabte Kinder nur bedingt motivations- und leistungsfördernd, weil sie selten ihren individuellen Voraussetzungen, Interessen, Denkstilen usw. entsprechen und oft wenige Chancen für ein selbstbestimmtes Mathematiktreiben bieten.)
- didaktische Versuche, mathematische Sachverhalte bzw. Probleme künstlich oder kindlich einzukleiden (Solche Verniedlichungen, die lernmotivierend sein sollen, verzerren oder verbiegen oft die Mathematik. Kinder mögen Zahlen, Zahlssysteme und Strukturen, sind oft gerade von der abstrakten Zahlenwelt (z.B. von Stellenwertsystemen, von Unendlich oder Null) fasziniert und benötigen überhaupt keine kindlichen Verniedlichungen.)
- Kindern zu wenige individuelle Freiräume für kreative, originelle Lösungsideen einräumen (Kreative Lösungsprozesse sind selten planbar und didaktisch berechenbar. Beim anspruchsvollen Problemlösen sollten gerade begabte Kinder Zeit zum Aus- und Abschweifen, zum spielerischen Umgang mit mathematischen Sachverhalten haben. Auch genormte oder gestufte Bewer-

tungen sind bei kreativen Lösungen nicht immer möglich.)

- eine Reduzierung von Schüler/innenlösungen auf entweder „falsch“ oder „richtig“ (wodurch viele interessante, originelle oder substanzielle Ideen oder Fragen („konstruktiver Umgang mit Fehlern“) nicht erkannt, nicht gewürdigt und für ein konstruktives, ein spannendes Lernen genutzt werden)

5 WIE MÜSSTE DIE FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG FÜR LEHRER/INNEN AUSSEHEN, DAMIT SIE BEGABTE OPTIMAL FÖRDERN KÖNNEN?

Ausgehend von meinen langjährigen Erfahrungen in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern halte ich folgende inhaltliche und organisatorische Aspekte für wichtig:

- Die Themen der Besonderheiten mathematisch begabter wie minderbegabter Kinder sollten prinzipiell ein Bestandteil der fachdidaktischen Ausbildung sein, z.B. als Vorlesungsthemen in Veranstaltungen zum Lernen von Mathematik.
- Spezielle Seminare zur Rechenschwäche wie zur Hochbegabung sollten Wahlpflichtveranstaltungen der Lehrer/innenausbildung sein. (Die Studierenden können an konkreten Fallbeispielen allgemeines zur Diagnostik, zur individuellen Förderung, zur Komplexität der Lernstruktur, der sozialen Konstellation eines Kindes erfahren und für die individuelle Förderung von Kindern sensibilisiert werden.)
- Besonders effektiv sind unbestritten Projektseminare, wie „Mathe für kleine Asse“ an der Universität Münster. Unsere Erfahrungen zeigen eindeutig, dass sich viele Studentinnen und Studenten für die Projektseminare mit Kindern interessieren und hoch motiviert teilnehmen, demgemäß gern bereit sind, mehr Zeit und Engagement als für normale Seminare einzusetzen, aber auch von den enormen Lerneffekten überzeugt sind (vgl. Käpnick, 2011).
- Spezielle Vorzüge solcher Projektseminare bestehen darin, dass Theorie und Praxis, aber ebenso Themen der Psychologie, Erziehungstheorie, der Fachdidaktik und der Fachausbildung sowie der Soziologie interdisziplinär verbunden werden und dass die Studierenden an konkreten Fallbeispielen die Notwendigkeit fundierten Wissens, der komplexen und interdisziplinären Verknüpfung von Wissen erleben. Außerdem können sie ihre Chancen und Verantwortlichkeiten als Lehrer/innen erfahren und spannende Entwicklungsprozesse von Kindern begleiten, analysieren oder meistern lernen.
- Die große Nachhaltigkeit der Mitarbeit an unserem Projekt zeigt sich darin, dass viele Studierende im Referendariat und in ihrer anschließenden Lehrertätigkeit selbst ähnliche Schulprojekte zur Förderung mathematisch begabter Kinder inszenieren und leiten und auf diese Weise auch einen weiteren Informations- und Erfahrungsaustausch mit mir und meinem Team pflegen.

Die beiden nachfolgenden Beispiele können als repräsentative Reflexionen von Studierenden zur Mitarbeit in unserem Projekt dienen und das zuvor Geschriebene untermauern:

Christina Albermann (2008):

„Die Arbeit mit den Matheassen im Projekt bietet mir eine realitätsnahe Vorbereitung auf den Alltag in der Schule, die Problematik und die Herausforderung der individuellen Förderung und Differenzierung. Durch die Erkenntnisse, die ich ... aus der Arbeit mit den am Projekt teilnehmenden Kindern gewinnen konnte und sehr schätze, hat sich mein Erfahrungshorizont in Bezug auf den Umgang mit Kindern, speziell mit potenziell begabten Kindern, enorm erweitert. ... Ich halte die Arbeit im Projekt für sehr entscheidend im Hinblick auf meinen weiteren beruflichen Weg ...“ (Examensarbeit, S. 11)

Sabine Dückers (2008):

„Die zum Projekt gehörenden Seminare sind die wichtigsten, die mit Abstand wertvollsten Lehrveranstaltungen des Instituts für Didaktik der Mathematik und deshalb, Herr Käpnick, müssen Sie auch immer um den Erhalt des Projektes und um alles, was dazu gehört, kämpfen!“ (Seminarevaluation)

Große Chancen für eine weitere Verbesserung der gesamten Lehrer/innen-Ausbildung – nicht nur unter dem Fokus der Begabtenförderung, sondern der individuellen Förderung aller Kinder – sehe ich zukünftig in einer stärkeren interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Institute oder Fachbereiche. Hierfür bieten spezielle Förderprojekte, die auch für eine disziplinübergreifende Forschung genutzt werden könnten, eine sehr geeignete Organisationsform.

LITERATUR

- Bauersfeld, H. (2013). Die prinzipielle Unschärfe unserer Begriffe. In T. Fritzlar & F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematische Begabungen. Denksätze zu einem komplexen Themenfeld aus verschiedenen Perspektiven* (S. 105-130). Münster: WTM.
- Benölken, R. (2011). *Mathematisch begabte Mädchen – Untersuchungen zu geschlechts- und begabungsspezifischen Besonderheiten im Grundschulalter*. Münster: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- iPEGE (Hrsg.) (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Fuchs, M. (2006). *Vorgehensweisen mathematisch potentiell begabter Dritt- und Viertklässler beim Problemlösen*. Münster: LIT-Verlag.
- Gagné, R. M. (1993). *Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities*. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. 2nd Edition (S. 69-87). Oxford: Pergamon.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Käpnick, F. (2001). *Mathe für kleine Asse* (Handbuch für die Förderung mathematisch interessierter und begabter Dritt- und Viertklässler). Berlin: Volk und Wissen.
- Käpnick, F. (Hrsg.) & Fuchs, M. (2004). *Mathe für kleine Asse* (Handbuch für die Förderung mathematisch interessierter und begabter Erst- und Zweitklässler). Berlin: Volk und Wissen & Cornelsen.
- Käpnick, F. (Hrsg.), Fritzlar, T. & Rodeck, K. (2006). *Mathe für kleine Asse* (Handbuch für die Förderung mathematisch interessierter und begabter Fünft- und Sechstklässler). Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (2008). „Mathe für kleine Asse“ – Das Münsteraner Konzept zur Förderung mathematisch begabter Kinder. In M. Fuchs und F. Käpnick (Hrsg.), *Mathematisch begabte Kinder – Eine Herausforderung für Schule und Wissenschaft* (S. 138-150). Münster: LIT.
- Käpnick, F. (Hrsg.) & Fuchs, M. (2009). *Mathe für kleine Asse* (Handbuch für die Förderung mathematisch interessierter und begabter Dritt- und Viertklässler, Bd. 2). Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (Hrsg.) (2011). *Das Münsteraner Projekt „Mathe für kleine Asse“ – Perspektiven von Kindern, Studierenden und Wissenschaftlern*. Münster: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Kießwetter, K. (1985). Die Förderung von mathematisch besonders begabten und interessierten Schülern – ein bislang vernachlässigtes sonderpädagogisches Problem. In *MNU* 39/5, 300-306.
- Kruteckij, V. A. (1968). *Psychologija matematičeskich sposobnostej školnikov*. Moskva. („Psychologie mathematisch begabter Schüler/innen“, russisch original)
- Rost, D.H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Stapf, A. (1988). Die Entwicklung hochbegabter Kinder im Vorschul- und Schulalter oder: Warum es für viele Hochbegabte in der 4. Klasse schon zu spät ist. Manuskript eines Vortrages auf der Europäischen Konferenz „Begabungen gefragt!“. Salzburg.
- Winner, E. (1998). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.

PROF. DR. FRIEDHELM KÄPNICK
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
kaepni@math.uni-muenster.de

ZUM AUTOR

FRIEDHELM KÄPNICK, Prof. Dr., ist Professor für Mathematikdidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er forscht seit vielen Jahren zum Thema „Mathematische Begabungen“ und leitet mehrere Projekte zur Förderung kleiner Mathe-Asse, er ist stellvertretender Vorstandsvorsitzender des ICBF, Herausgeber und Autor mehrerer Schulbuchwerke und Mitherausgeber der Zeitschrift „mathematica didactica“.

Friedhelm Käpnick wird am ÖZBF-Kongress vom 7.–9.11.2013 in Salzburg einen Workshop zum Thema „Mathematisch begabte Kinder individuell und nachhaltig fördern – Entwicklung konkreter Aufgabenfelder für eine prozessbezogene Förderung im Mathematikunterricht und in außerunterrichtlichen Enrichmentprojekten“ halten.

(HOCH)BEGABUNG UND DEUTSCHUNTERRICHT

DER VERSUCH, ZWEI WISSENSCHAFTSGEBIETE EINANDER NÄHER ZU BRINGEN

Herausforderungen sind da, um angegangen zu werden. Und: Es gibt Herausforderungen, die man nur im Team bewältigen kann. Die Aufgabe, zum Thema (Hoch)Begabung und Deutschunterricht Zentrales auszusagen, ist diese Art von Herausforderung.

Es braucht in Zukunft viele, die sich dieses Themas annehmen, sodass wir unter Fachleuten interdisziplinär Konzepte entwickeln können, die alle weiterbringen.

Der vorliegende Beitrag verfolgt drei Ziele:

- Aufzuzeigen, dass das Fach Deutsch ein enorm weites Feld ist,
- Ideen anzudenken, was Begabtenförderung in Deutsch sein könnte und
- Fragen zu stellen, die vielleicht so in der Deutschdidaktik noch nicht gestellt wurden.

1 WAS VERSTEHT MAN IN DER FACHDIDAKTIK DEUTSCH UNTER BEGABUNG?

Wer ist Ihrer Meinung nach sprachlich sehr begabt: die Schauspielerin Hannelore Elsner? Oder die brillante Hauptdarstellerin im Schultheater einer 7. Klasse? Die Übersetzerin Ilma Rakusa, die aus dem Ungarischen, Französischen, Serbokroatischen und dem Russischen ins Deutsche übersetzt? Oder ist es der 10-jährige Samir, der Arabisch, Französisch und Deutsch, allerdings noch mit einigen Fehlern, spricht? Der Moderator Jörg Pilawa? Oder der Drittklässler, der in jeder Situation alle Mitschüler/innen mit seinen humorvollen Redebeiträgen in den Bann zieht? Die Jugendbuchautorin Kirsten Boie? Oder die Zweitklässlerin, die immer wieder zauberhafte Geschichten für andere schreibt? Der Literaturkritiker Reich-Ranicki? Oder die Vielleserin aus der 4. Klasse, die in den Sommerferien alle Harry Potter-Bände verschlungen hat? Die Lyrikerin Rose Ausländer? Oder der Teenager, der Rap-Texte verfasst und bei Poetry Slam-Wettbewerben auftritt?

Wie umfassend muss jemand sprachlich begabt sein, um von einer hohen sprachlichen Begabung sprechen zu können? Genügt es, etwas sprachlich hervorragend zu können, z.B. Schreiben oder Referieren? Welche Erwartung haben wir an sprachliche Begabung?

Es ist eine zentrale Frage, was wir unter einer hohen sprachlichen Begabung überhaupt verstehen.

Das Unterrichtsfach Deutsch ist unendlich vielseitig. Wir brauchen die Sprache im Alltag, von frühester Kindheit an und in fast allen Unterrichtsfächern. Die Lernenden müssen im handwerklichen Gestalten eine Anleitung umsetzen, sie schreiben ein Protokoll über einen naturwissenschaftlichen Versuch, sie lesen einen Sachtext zu den Gefahren von Cybermobbing, sie unterhalten sich über ästhetische Aspekte eines Bildes von Vincent van Gogh. Überall ist Sprache im Spiel und immer wieder gibt es einzelne, die in einem oder allen Bereichen der Sprache hervorragend sind.



Foto: Christina Klaffinger

Fotos zu diesem Beitrag: Szenen aus einer Literaturperformance mit eigenen Texten der Schwerpunktgruppe „Kreatives Schreiben“, 8ai-Klasse, Musisches Gymnasium Salzburg

Um deutlich zu machen, wie man diese verschiedenen sprachlichen Kompetenzen systematischer bündeln kann, greife ich auf eine Darstellung aus dem Lehrerkommentar eines neuen Sprachlehrmittels zurück. Die Deutschdidaktik unterscheidet im Lehrerkommentar zum Lehrmittel „Die Sprachstarken 6“ (6. Klasse), das 2010 erschienen ist, folgende vier Sprachlernbereiche:

	Rezeption	Produktion
Schrift	LESEN	SCHREIBEN
Lautung	ZUHÖREN	SPRECHEN

Tabelle 1: Sprachlernbereiche aus dem Lehrerkommentar zum Lehrmittel „Die Sprachstarken 6“ von Lindauer & Senn, 2010, S. 4

Die in der Tabelle 1 verwendeten Begriffe sind wissenschaftlich gut begründet. Dennoch: Wegen der größeren Vertrautheit der Leser/innen mit verwandten Begriffen werde ich in der Folge *Schriftlichkeit*

statt Schrift und *Mündlichkeit* statt Lautung verwenden. Den Begriff *Schreiben* werde ich durch *Texteschaffen* ersetzen.

Manche Leserin und mancher Leser fragt sich vielleicht, wo in diesem Modell die Kompetenzen in Grammatik und Rechtschreiben bleiben. Der Löwenanteil an Übungs- und Prüfungszeit lag bei vielen von Ihnen wahrscheinlich in diesen beiden Bereichen. Rechtschreiben ist in die Schriftlichkeit integriert, Grammatik in alle vier Sprachlernbereiche: Zuhören und Verstehen ist dann erfolgreich, wenn man die Grammatik entschlüsseln kann. Als Beispiel dafür mögen folgende zwei Sätze gelten, die sich im Wesentlichen im grammatischen Bereich unterscheiden, während der Wortschatz ungefähr derselbe ist und die dennoch auf eine völlig andere Situation verweisen.

- a) Ich kaufe ein Brot.
- b) Ich werde von einem Brot gekauft.

Während a) auf eine alltägliche Situation verweist, wirft b) einige Fragen zum Kontext auf. Handelt es sich hier vielleicht um einen Ausschnitt aus einem surrealistischen Text?

Es ist, wie ich oben ausgeführt habe, durchaus möglich, dass jemand in einem Sprachlernbereich hervorragend ist, im anderen aber nur unterdurchschnittlich. Bekannt sind nicht wenige Schriftsteller/innen, die mit der deutschen Orthografie Mühe haben.

Einen speziellen Hinweis möchte ich auf Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch geben. Oft können sie etwas, das viele andere nicht können: Sprachen miteinander vergleichen, sich gekonnt in verschiedenen kulturellen Welten bewegen und zwei Sprachen fast gleich gut sprechen.

In diesem Sinne fasse ich zusammen, dass sich eine Begabung in Deutsch wohl schwer fassen lässt, dass man aber durchaus Aussagen zu Begabungen in einzelnen sprachlichen Bereichen machen kann.

2 GIBT ES INDIKATOREN FÜR EINE SPEZIELLE BEGABUNG IM FACH DEUTSCH?

Die Indikatoren zum Benennen von Sprachkompetenzen wurden in der Fachdidaktik Deutsch in den vergangenen Jahren von großen Konsortien mit brillanten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern im Rahmen von Standarddiskussionen benannt. In der Schweiz wurden diese Diskussionen im Rahmen des Projekts der Harmonisierung der obligatorischen Schule HarmoS geführt (www.edk.ch/dyn/11659.php). Dieses Projekt steht unter der Leitung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren.

Solche Indikatoren sind sehr hilfreich, wenn sich Fachleute über sprachliche Kompetenzen verständigen. Diese Indikatoren zu nehmen und mit dem Blick auf begabte Lernende zu nutzen, scheint eine



durchaus geeignete Grundlage, wenn man sich mit dem Feststellen von sprachlichen Begabungen befassen möchte.

In der Folge versuche ich, für die einzelnen sprachlichen Teilbereiche je drei Indikatoren festzulegen, die auf eine besondere Begabung hindeuten können und darum im Unterricht gefördert werden sollten. Die Indikatoren sind exemplarisch für den jeweiligen Bereich.

Bei allen Indikatoren wird auf eine Altersangabe verzichtet. Damit soll unterstrichen werden, dass es sich um ausgewählte Ideen handelt, nicht um empirisch überprüfte Indikatoren.

Lesen (es geht hier lediglich um das literarische Lesen, nicht um das Lesen von Sachtexten)

- Junge Lernende (nach 2 Primarschuljahren) können mehrere Figuren aus drei verschiedenen Kinderromanen miteinander vergleichen und dazu substantielle Aussagen machen.
- Jugendliche Lernende haben einen Überblick über ein Genre der Jugendliteratur (z.B. Romane mit Bezug zur Shoah) oder sie kennen das Gesamtwerk einer Autorin bzw. eines Autors und können einem Publikum mit breitem Vorwissen darüber kompetent Auskunft geben (bei älteren Lernenden kann es auch eine literarische Epoche sein).
- Lernende halten in Lesetagebüchern Bezüge über den eigentlichen Text hinaus fest, zum Beispiel auf soziale Umstände, geografische Begebenheiten, ästhetische Kriterien usw. Sie kon-



textualisieren das Gelesene ausführlich und mit interessanten, persönlichen Prägungen.

Texteschaffen (unterschiedliche Textsorten)

- Lernenden werden Textformen nahe gebracht, die sie mit entsprechenden Inhalten äußerst überzeugend füllen.
- Lernende können sich schriftsprachlicher Mittel kreativ bedienen und damit den Rahmen des Gewohnten und Erwarteten sprengen und zu überzeugenden Produkten gelangen.
- Lernende können mit einfachen Worten eine Dichte und Spannung herbeiführen, z.B. in lyrischen Kleinformen, die durch ihre Einzigartigkeit und Sprache herausragen.

Zuhören und Sprechen (sich an argumentativen Diskussionen beteiligen)

- Lernende verfügen über eine außerordentlich hohe Auftretenskompetenz, sie senden sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Bereich deutliche, situationsadäquate Signale aus.
- Lernende setzen nonverbale Signale gezielt zur Unterstützung des Redeflusses anderer Gesprächsteilnehmender ein, sodass eine Diskussion auf hohem Niveau möglich wird.
- Lernende eignen sich über Inhalte, die sie in Debatten vertreten

wollen, komplexes Wissen an, um dieses klar, knapp und gezielt in ein Gespräch einbringen zu können. Sie bereichern damit die Debatte und machen sie außerordentlich spannend.

Indikatoren für hohe sprachliche Begabungen festzulegen, war ein Ziel einer Untersuchung, die wir mit Studierenden an der PH Zug durchgeführt haben. Wir haben fiktionale und non-fiktionale Texte von sprachlich sehr begabten 1. Klasse-Kindern untersucht. Dazu haben wir Kriterien extrapoliert, die auf eine hohe Begabung im Bereich Fachwissen, Intelligenz und Kreativität hinweisen. Erste Resultate konnten bereits publiziert werden (Farkas, 2011).

Diese Kriterien könnten eine Grundlage sein, um einerseits altersadäquate Kriterien für das Texteschaffen älterer, sprachlich begabter Lernender herzuleiten. Gleichzeitig könnten daraus auch Kriterien für das Zuhören, das Sprechen und das Schreiben von begabten Lernenden abgeleitet werden. Dies wäre eine spannende Arbeit im Bereich, wo sich (Hoch)Begabung und Fachdidaktik Deutsch treffen.

3 GIBT ES EINE SPEZIELLE FACHDIDAKTIK FÜR BEGABTE (ODER IST GUTER UNTERRICHT BEREITS BEGABTENFÖRDERND)?

Guter Unterricht schenkt immer allen Lernenden die notwendige Aufmerksamkeit, diagnostiziert und fördert alle individuell und mit möglicherweise je unterschiedlichen Zielen. Ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache wird an seinem Wortschatz arbeiten, während ein Kind mit Deutsch als Erstsprache vielleicht in der gleichen Lektion zu Texteschaffen über adressatenorientiertes Schreiben nachdenkt.

Guter Deutschunterricht ist bereits heute ein sehr vielseitiger Unterricht und eignet sich darum hervorragend, ganz verschiedene Förderangebote bereitzustellen. Die große OECD-Studie zum Lesen – PISA 2000¹ – hat mit dazu beigetragen, dass in den Klassenzimmern bzw. im Deutschunterricht der Leseunterricht einen ganz anderen Stellenwert bekommen hat. Der Lehrperson stehen heute vermehrt differenzierte Diagnose- und Fördermaterialien zur Verfügung. Die Schüler/innen können dank dieser Hilfsmittel nun über die ganze Schulzeit hinweg weit besser gefördert werden.

Leseunterricht (z.B. Lesen von Sachtexten, Verstehen von Tabellen und Grafiken) hat heute einen ganz anderen Stellenwert im Deutschunterricht. Damit werden alle Lernenden auf das vorbereitet, was sie im (späteren Berufs-)Alltag wohl oft brauchen werden. Diese Entwicklung des Deutschunterrichts ist sehr erfreulich.

Wie sieht es aber mit der Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht aus? Hier verorte ich als Deutschdidak-

¹ Die Zahl der Lernenden, die auch minimale Kompetenzen im Lesen nicht erreichen, war bei PISA 2000 in der Schweiz hoch. Gemäß der PISA-Studie 2000 erreichten in der Schweiz 13,3% der Jugendlichen lediglich das Niveau 1, dazu erreichten 7,0% selbst dieses Niveau nicht (PISA Schweiz, 2002).

tikerin noch ein gewisses Potenzial. Die Deutschdidaktik hat sich in den Jahren nach PISA zu Recht und intensiv mit denjenigen Lernenden beschäftigt, die minimale Ziele in Deutsch nicht erreichten. Viele dieser Lernenden haben einen Zuwanderungshintergrund.

Nur wenig wurde in der Deutschdidaktik zu den sprachlich sehr Begabten geforscht (Laudenberg, 2012). Guter Deutschunterricht bietet viele Möglichkeiten, auch Begabte zu fördern. Die Herausforderung scheint weniger das Unterrichtsetting zu sein. Was heißt gezielte Förderung? Welches Niveau haben die begabten Schüler/innen (Diagnose), welche Ziele gilt es zu erreichen (individuelle Lernziele) und welche Unterstützung brauchen sie (individuelle Förderung)?

Als Beispiel gehe ich hier exemplarisch auf den Bereich der mündlichen Sprachfähigkeit ein.

Es gibt begabte Lernende, die sich bei nationalen Debattierwettbewerben (www.jugenddebattiert.ch) mit anderen messen. Meist sind es Schüler/innen, die gerne sachbezogen und rhetorisch brillant diskutieren. Dazu bietet sich als Übungsfeld der normale Unterricht an. Allerdings – und hier meine ich eine möglicherweise bestehende Schwierigkeit zu verorten – braucht es zum Trainieren der Fertigkeiten auch ebenbürtige Trainingspartner/innen und das Feedback durch kompetente Lehrpersonen.

Um einen Vergleich zu ziehen: Unser Schweizer Tennisstar Roger Federer muss sich – neben Mental-, Krafttraining usw. – an Gleichen messen können und braucht einen Tennis-Coach, um sportlich weiterzukommen. Dies gilt auch für die debattierfreudigen Begabten. Natürlich müssen und wollen sie im Klassenverband verankert sein. Aber sie brauchen von Zeit zu Zeit Gelegenheit, mit anderen „Debattiercracks“ außerhalb ihres Klassenverbandes zu trainieren. Sie brauchen förderorientiertes Feedback und gezielte Unterstützung einer Lehrperson. Ob das zwingend die Klassenlehrperson sein muss, lasse ich offen. Es könnte ja auch eine andere Lehrperson oder sogar eine Kommunikationstrainerin/ein Kommunikationstrainer sein. Wichtig ist lediglich, dass die Person über eine hohe Kompetenz im Fachbereich und im Erteilen förderorientierten Feedbacks verfügt.

4 GIBT ES DIDAKTISCHE/METHODISCHE ASPEKTE, DIE MAN IM FACHUNTERRICHT FÜR BEGABTE UNBEDINGT VERMEIDEN SOLLTE?

Jede Person, die sich mit Begabungs- und Begabtenförderung auseinandersetzt, weiß: Das Üben von bereits Gekanntem ist für begabte Lernende langweilig. Es braucht offene Aufgabenstellungen, die wirkliche Herausforderungen beinhalten. Zum Erwerb von Expertise in einem Gebiet braucht es Ziele, Ehrgeiz, Geduld, Inputs von Fachleuten und Zeit. Irrwege müssen korrigiert werden können. Gezielte Kritik und Rückmeldungen werden in der Weiterarbeit umgesetzt. So entstehen möglicherweise geniale sprachliche Produkte. Diese Produkte müssen eine Plattform bekommen, wo sie einem (Fach-)Publi-



Foto: Christina Klaffinger

kum gezeigt werden. Dieses gibt ebenfalls Feedback. Solches Feedback erhalten sprachlich Begabte beispielsweise bei Schreib- oder Debattierwettbewerben oder bei Poetry Slam Events. Bis hierher sind die Parallelen zu anderen Domänen, etwa einer musikalischen Begabung, offensichtlich.

Spezifisch für das Fach Deutsch möchte ich hier noch auf zwei weitere Aspekte hinweisen.

Orthografische Fehler in Texten stechen sofort ins Auge und hinterlassen vielleicht zu Unrecht einen schlechten Eindruck beim Lesen des Texts. Soll man also mit sprachlich begabten Schülerinnen und Schülern, die viele Rechtschreibfehler machen, intensiv Rechtschreibung trainieren?

Aus der Forschung wissen wir, dass gewisse sprachliche Bereiche eine Abstraktion und Komplexität haben, die erst in einem bestimmten Alter kognitiv bewältigt werden können. Dazu gehören etwa Unregelmäßigkeiten in der Orthografie. Das Üben von orthografischen Inhalten, die nicht altersangepasst sind, ist wenig zielführend. Es kann sogar zu unnötigen Verwirrungen führen. Diese Unterrichtszeit raubenden Fokussierungen von Rechtschreibproblemen kann die Lehrperson getrost weglassen. Es braucht nur wenige, aber immer wiederkehrende Hinweise. Wenn die kognitiven Möglichkeiten der Lernenden da sind, begreifen die begabten Schüler/innen die Regeln der Orthografie relativ schnell. Je nach Komplexität der jeweiligen Regel ist das zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Entwicklung möglich.



Einige Erwachsene meinen, dass man Orthografie visuell erlernen könne. Wer sich intensiver mit Sprache auseinandersetzt, weiß, dass der Orthografie gewisse Regeln zugrunde liegen, die man durchaus lernen kann. Ein Beispiel ist, dass im Deutschen kurze Vokale nicht speziell gekennzeichnet werden, sondern die Kennzeichnung durch die darauffolgende Setzung zweier Konsonanten erfolgt: (kam → langer Vokal, also nur ein Konsonant, aber kommen → kurzer Vokal, also zwei Konsonanten). Leider gibt es auch bei dieser Regel einige Ausnahmen, aber die meisten Wörter funktionieren regelhaft. Mit jüngeren Lernenden kann man diese Regel durchaus theoretisch aufarbeiten und trainieren, die Ausnahmen lässt man dann einfach weg bzw. übt sie später, wenn die Regel gefestigt ist. Einen guten Überblick über die altersangepassten Lernbereiche der Orthografie geben etwa Lindauer & Schmellentin (2008).

Ein weiteres Hindernis im Deutschunterricht dürfte eine Fixierung auf eine gewisse Kanonisierung z.B. im Bereich Texteschaffen sein. Natürlich gibt es etwa bestimmte stilistische Mittel, die einen guten Text mit ausmachen, z.B. gewisse Konjunktionen in argumentativen Texten wie „demgegenüber“, „diesbezüglich“, „dahingehend“ usw. Es braucht – und dazu ist Offenheit von Seiten der Lehrperson, aber auch der (begabten) Lernenden notwendig – den Mut, Neues auszuprobieren – und damit bisweilen auch zu scheitern. Enge Vorstellungen und Vorgaben verhindern zuweilen hervorragende Texte. Diese Texte können Experimente sein. Sie haben einzelne spannende Elemente, sind aber als Texte noch nicht vollständig oder formal korrekt. Sie sind das

Rohmaterial für Neues, Eigenständiges. Es braucht Ermutigung, aber auch Ausdauer, aus diesen guten Elementen immer wieder von Neuem Textentwürfe zu machen, bis das geniale Endprodukt da ist.

Oder betrachten wir sprachliche Formulierungen, die in SMS zu finden sind: diese Dichte – vielleicht ein wenig wie Gedichte – und doch ganz anders? Eine ganz andere Textsorte, die aber durch ihre eigenen Regeln wunderbares Rohmaterial liefert, um Neues zu kreieren, in die z.B. Emoticons integriert oder sogar neue generiert werden? Auch hier gilt es, wie in allen Sparten des Kunstschaffens, sich intensiv damit auseinanderzusetzen, Entwürfe zu machen, zu verwerfen, neue Entwürfe zu schaffen.

Bei beiden vorgestellten Textformen geht es darum, die interessanten Kerne zu erkennen und mit diesen weiterzuarbeiten. Eine beachtliche Herausforderung für die Lehrperson, Schreibende dabei zu unterstützen, die Spreu vom Weizen zu trennen!

5 WIE MÜSSTE DIE FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG FÜR LEHRER/INNEN AUSSEHEN, DAMIT SIE BEGABTE OPTIMAL FÖRDERN KÖNNEN?

Die Expertiseforschung (z.B. Ziegler, 2008) zeigt, dass zum Erwerb von Expertise immer gezieltes Feedback gehört. Ein musikalisch sehr begabtes Kind zum Beispiel braucht eine Lehrperson, die viel von Musik versteht, damit sie dieses Kind fördern kann. Ein Kind, das Geige spielt, braucht eine Lehrperson für Violine. Eine Lehrperson für Posaune ist zwar auch Musiker/in, kann aber nicht gezielt fördern und ist darum wenig geeignet. Gleiches gilt für den Deutschunterricht. Wer fördern will, muss ganz viel über Sprache wissen und sich selbst auf ganz unterschiedliche Art und Weise mit Sprache auseinandergesetzt haben. Wer ein begabtes Kind beim Verfassen eines Romans, beim Erwerb von Debattierkompetenz oder beim Herstellen eines Comics unterstützen will, muss über recht spezifisches Wissen verfügen.

Deutsch und Musik unterscheiden sich jedoch in einem ganz wesentlichen Punkt: Dass es für die musikalische Förderung Fachexpertise braucht, ist wohl weitgehend unbestritten. Ob und wie viel Fachwissen es braucht, um sprachlich begabte Lernende zu unterstützen, ist meines Erachtens in der Bildungsdiskussion noch nicht abschließend geklärt. Bei Sprache scheint noch weniger geklärt zu sein, was das Expertenwissen umfasst, das eine Voraussetzung zur Förderung von hohen sprachlichen Begabungen ist. Wahrscheinlich macht es die Qualität einer guten Musiklehrperson aus, dass sie ganz viele verschiedene Qualitäten hat, u.a. musikalisches Wissen und Können, aber auch pädagogisches Geschick. Gleiches gilt für die Lehrperson, die sprachlich Begabte fördern will.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen, die mit Begabten arbeiten wollen, ergeben sich verschiedene Konsequenzen. Natürlich müssen sie

zuerst Einblicke in das Thema Begabungs- und Begabtenförderung haben. Vertiefend muss ein breites Sprachstudium erfolgen, das eine Auseinandersetzung mit Diagnose und Förderung im Fach Deutsch auch bei leistungsstarken Lernenden umfasst.

Wie eingangs dargestellt, ist das Gebiet sprachlicher Begabungen enorm. Je weiter Lernende in ihrer Kompetenz sind, desto tiefer muss das domänenspezifische Wissen innerhalb des Faches Deutsch seitens der Lehrperson sein. Wie oben gezeigt: Wer sich auf einen Debattierwettbewerb vorbereitet, braucht Feedback von einer Lehrperson, die sich mit rhetorischen Figuren, mit Argumentieren, mit Prosodie (Sprechpausen, Stimmführung, Tempo, Betonung usw.) und mit Kommunikationsregeln auskennt. Wer einen Roman schreiben will, braucht das Feedback einer Lehrperson, die stilistische Mittel kennt, die den Aufbau von guten Geschichten erkennt und die ermutigendes kritisches Feedback auf gewagte Formen des Schreibens geben kann.

Damit komme ich zu den Elementen der Ausbildung, die ich für Lehrpersonen, die Begabte im Deutschunterricht fördern wollen, für zentral halte:

1. Es braucht eigene Erfahrungen in der Domäne, in der man andere fördern will: Herstellen von Produkten, Kritik entgegennehmen und umsetzen usw.
2. Es braucht eine hohe analytische Kompetenz.
3. Es braucht breites Fachwissen und vertieftes Können in möglichst vielen Teilbereichen des Faches Deutsch.
4. Es braucht Wissen und Offenheit zur Förderung von Kreativität und Toleranz bei Regelverstößen, die kreativen Leistungen oft eigen sind.
5. Es braucht Lust und Freude am eigenen und gemeinsamen Experimentieren mit Lernenden.
6. Es braucht Lust und die Zeit zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Produkten, die in der Welt der Kunst, Politik und Medien Aktualität aufweisen.

Ich schließe meine Ausführungen im Wissen, dass sie nicht im engeren Sinne wissenschaftlich, sondern eher eine Sicht auf den Ist-Zustand sind. Ich habe versucht, den Blick auf das Thema (Hoch)Begabung im großen Gebiet des Faches Deutsch zu öffnen. Nun hoffe ich, dass sich die Scientific Community des Themas (Hoch)Begabung und Deutschunterricht vermehrt annimmt. Dann werden wir interessante empirische Befunde und neue Denkmodelle zu diskutieren haben. In der Publikation des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) zum Symposium in Salzburg im Februar 2013 werden wissenschaftliche(re) Überlegungen folgen. Und ich wünsche mir ganz viele Lehrkräfte, die den Mut haben, Begabtenförderung im Deutschunterricht immer wieder neu umzusetzen.

LIC.PHIL.KATARINA FARKAS,
Pädagogische Hochschule Zug und Luzern
katarina.farkas@phzg.ch

LITERATUR

- Farkas, K. (2011). Texte hochbegabter Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In U. Behrens & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 75-97). Bern: hep.
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (Hrsg.) (2008). *Studienbuch Rechtschreibdidaktik: Die wichtigsten Regeln für den Unterricht*. Stuttgart: UTB.
- Lindauer, T. & Senn, W. (2010). *Die Sprachstarken 6: Deutsch für die Primarschule. Kommentarband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Reinhardt.

WEBSITES

- Jugend debattiert. Abgerufen von www.jugenddebattiert.ch [1.3.2013].
- Konsortium HarmoS: Projekt Harmonisierung der obligatorischen Schule. Abgerufen von www.edk.ch/dyn/12930.php [1.3.2013].
- Laudenberg, B. (2012). Hochbegabung zwischen Hochdeutsch und Hochliteratur: Folien zum Referat beim iPEGE-Symposium im Rahmen des 4. Münsterschen Bildungskongresses vom 12.-15.9.2012. Abgerufen von www.oezbf.net/ipege/index.php/materialien.html [1.3.2013].
- PISA Schweiz (2002). Abgerufen von www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=322 [1.3.2013].

ZUR AUTORIN

KATARINA FARKAS, lic.phil., ist Dozentin für Fachdidaktik Deutsch und Erziehungswissenschaften an der PH Zug. Sie unterrichtet zum Thema „Besondere und hohe Begabungen“ im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik PH Luzern und im CAS Integrierte Begabungs- und Begabtenförderung IBBF der PHZ Luzern. Sie erteilt Weiterbildungskurse zu (Hoch)Begabung und begleitet Schulhausteams bei Fragen der Umsetzung einer Strategie zur Begabungs- und Begabtenförderung im eigenen Schulhaus. An der PH Zug leitet sie die Berufseinführungswoche.

Katarina Farkas wird am ÖZBF-Kongress vom 7.–9.11.2013 in Salzburg einen Workshop zu folgendem Thema halten: „(Hoch) Begabte im Deutschunterricht. Diagnose und Aufgabenstellungen, echte Herausforderungen?!“.

UNIV.-PROF. DR. HEIDRUN STÖGER

NEUES MITGLIED IM WISSENSCHAFTLICHEN BEIRAT DES ÖZBF

Heidrun Stöger, Jahrgang 1972, studierte Mathematik für das Lehramt an Gymnasien und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ab dem Jahr 2000 war sie Mitarbeiterin in der DFG-Forschergruppe „Wissen und Handeln“ am Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Sie promovierte mit einer Dissertation zum Thema „Soziale Performanzziele im schulischen Leistungskontext“ und führte im Anschluss an der Universität Ulm am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie mehrere Forschungsprojekte zu Lehr-Lernprozessen, Motivation und Begabungsforschung durch.

Im Bereich der Begabungsforschung und Begabtenförderung verfasste Heidrun Stöger ihre Habilitation, mit der sie 2005 an der Ludwig-Maximilians-Universität München habilitierte. Während dieser Zeit war sie u.a. Mitglied der ministeriellen Expertenkommission zur Konzeption des Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd, organisierte internationale Kongresse zum Thema Begabungsforschung und arbeitete in verschiedenen internationalen Forschungsprojekten zu Underachievement und Genderforschung mit. Nach einer Gastprofessur an der University of British Columbia in Vancouver, Kanada, vertrat sie die Professur für Diagnostik und Entwicklungspsychologie an der Universität Koblenz-Landau. Einen Ruf auf diese Professur lehnte sie ab und übernahm stattdessen im Jahr 2007 die Leitung des Lehrstuhls für Schulforschung, Schulentwicklung und Evaluation an der Universität Regensburg. Heidrun Stöger ist Herausgeberin der Zeitschrift „High Ability Studies“ und Mitglied des Herausgeberteams der Zeitschrift „Journal für Begabtenförderung“. Als Vize-Präsidentin der „International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE)“ ist sie u.a. für die Organisation internationaler Kongresse zu verschiedenen Themen der Begabungsforschung zuständig.

In ihren Forschungsprojekten untersucht sie verschiedene Aspekte des selbstregulierten Lernens und dessen Vermittlung, die Bedeutung von Feinmotorik für die kognitive Entwicklung, schulische Leistungen und Underachievement sowie die Wirksamkeit von E-Mentoring zur Förderung begabter Mädchen in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Während verschiedener Auslandsaufenthalte an der Academy of Sciences in Peking, der University of Wollongong und der Monash University in Melbourne sowie dem Institute of Education in Hong Kong untersuchte sie in Kooperation mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen die Übertragbarkeit der in Deutschland entwickelten Beratungskonzepte und Forschungsbefunde auf andere Länder und Kulturkreise.

Das ÖZBF heißt Prof. Dr. Stöger im wissenschaftlichen Beirat herzlich willkommen und freut sich sehr auf die Zusammenarbeit!

UNIV. PROF. DR. HEIDRUN STÖGER
Universität Regensburg
heidrun.stoeger@paedagogik.uni-regensburg.de



HEIDRUN STÖGER KOMPLETTIERT UNSEREN
WISSENSCHAFTLICHEN BEIRAT:

Univ. Prof. Dr. ERNST HANY

Professur für
Pädagogisch-psychologische
Diagnostik und Differentielle
Psychologie

Universität Erfurt



Univ. Prof. Dr. CHRISTOPH PERLETH

Lehrstuhl für Pädagogische und
Heilpädagogische Psychologie mit
dem Schwerpunkt Differentielle
Psychologie und Diagnostik

Universität Rostock



Prof. Dr. WILLI STADELMANN

Ehemaliger Direktor der
Pädagogischen Hochschule
Zentralschweiz PHZ
und ehemaliger Präsident der
Schweizerischen Konferenz der
Rektoren der Pädagogischen
Hochschulen SKPH



ÖZBF-KONGRESS 2013

„BEGABT • LERNEN • EXZELLENT • LEHREN“

Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) veranstaltet von 7. November (ab 18.00 Uhr) – 9. November 2013 (bis 13.00 Uhr) den 8. Internationalen ÖZBF-Kongress zu Fragen der Begabungs- und Exzellenzförderung in Salzburg.

Begabungsförderung ist als Schlagwort und Begriff mittlerweile in vielen Kontexten gebräuchlich: in der elementaren Bildung, in Schulen, an Hochschulen, in der Arbeitswelt, in den Medien etc. Doch befinden wir uns aktuell noch im Stadium der Bekenntnisse oder bereits auf dem Weg der Umsetzung?

Hier genauer hinzusehen und Brücken zu bauen, konkrete Methoden und klare Wege aufzuzeigen, beispielgebende Entwicklungen vorzustellen, damit Begabungs- und Exzellenzförderung im Bildungsbereich gelebt und umgesetzt werden können, ist das erklärte Ziel der Tagung. In 5 Hauptvorträgen, 7 Themenfeldern und 21 Sessions werden die Themen Lehren und Lernen in unterschiedlichen Facetten beleuchtet.

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

Der Kongress richtet sich an alle an der Begabungs- und Exzellenzförderung interessierten Personen, v. a. an Lehrer/innen aller Schulformen, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Eltern sowie Wirtschaftstreibende.

PROGRAMM

Die Programmplanung zum Kongress ist nun in weiten Bereichen abgeschlossen. Insgesamt werden über 30 Vorträge, Präsentationen und Diskussionsforen stattfinden.

Inhaltliche Gesamtkoordination: Mag. Silke Rogl & MMag. Elke Samhaber

HAUPTVORTRÄGE

Prof. Dr. Elsbeth Stern

Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Donnerstag, 07.11.2013, 19.00–20.00 Uhr / Residenz Salzburg

Wissen als der Schlüssel zum Können

Alles, was wir in einem bestimmten Inhaltsbereich wissen und können, müssen wir zuvor – oft recht mühevoll – lernen. Diese eigentlich triviale Tatsache gewinnt vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsinhalte zunehmend an Bedeutung. Lohnt es sich angesichts der sich schnell ändernden Welt überhaupt noch Inhaltswissen zu erwerben oder sollte man dieses zugunsten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Lernstrategien zurückstellen? Lern- und Denkstrategien sind untrennbar an den jeweiligen Inhaltsbereich

gebunden und alle Versuche, solche Kompetenzen losgelöst von anspruchsvollen Inhalten zu trainieren, müssen als gescheitert betrachtet werden. Um flexibel auf neue Anforderungen reagieren und andererseits Routineaufgaben ohne großen geistigen Aufwand erledigen zu können, muss, unabhängig vom Ausmaß der Begabung, Zeit in den Aufbau einer gut strukturierten und vernetzten Wissensbasis investiert werden. Allerdings kann dieses Wissen im Gedächtnis mehr oder weniger intelligent abgelegt werden. Unter Kompetenzen im kognitionswissenschaftlichen Sinne wird intelligent angelegtes und damit auf neue Anforderungen anwendbares Wissen verstanden. Der Vortrag thematisiert folgende Fragen: Wie müssen Lernumgebungen beschaffen sein, damit intelligentes, breit einsetzbares Wissen erworben werden kann? Worin unterscheiden sich Menschen in ihren Lernvoraussetzungen und inwieweit können solche Unterschiede durch Anstrengung und Fleiß ausgeglichen werden? Und können die Neurowissenschaften hier noch neue Erkenntnisse beisteuern?

Prof. Dr. Heidrun Stöger

Universität Regensburg
Freitag, 08.11.2013, 09.30–10.30 Uhr / Salzburg Congress

Spezifische Lehr- und Lernvoraussetzungen Begabter

Im Vortrag wird der Frage nachgegangen, ob begabte Schüler/innen spezifische Lehr- und Lernvoraussetzungen mitbringen und welche Bedeutung diesen für ihre Lern- und Leistungsprozesse zukommt. Es werden Forschungsbefunde zu individuellen und umweltbezogenen Lernvoraussetzungen dargestellt. Insbesondere wird thematisiert, inwiefern kognitive, motivationale, emotionale, soziale und motorische Voraussetzungen das Lern- und Leistungsverhalten begabter Schüler/innen beeinflussen. Da diese individuellen Lernvoraussetzungen enge Zusammenhänge zur Lernumwelt aufweisen, werden zudem relevante Aspekte der Lernumwelt begabter Schüler/innen dargestellt. Neben Befunden zum Einfluss von Stereotypen und Labellingprozessen auf das Lern- und Leistungsverhalten wird eine Systematisierung von Lernumwelten nach dem Soziotopansatz vorgestellt. Dieser Ansatz ermöglicht, lernförderliche und lernabträgliche Aspekte der Umwelt zu identifizieren und für Lehr- und Lernprozesse nutzbar zu machen. Abschließend werden Folgerungen für die schulische und außerschulische Förderpraxis gezogen.

Prof. Dr. Andreas Helmke

Universität Koblenz-Landau
Freitag, 08.11.2013, 14.00–15.00 Uhr / Salzburg Congress

„What works?“ – Internationaler Forschungsstand zu Bedingungen der Wirksamkeit schulischen Lernens

John Hattie hat kürzlich (2009, 2012) eine monumentale Analyse des weltweiten Forschungsstandes zu den Bedingungen schulischer Leistungen vorgenommen, die sich auf über 900 Metaanalysen stützt,

mehr als 50.000 empirische Studien, über 150.000 Effektstärken und 240 Millionen Schüler/innen umfasst. Über die wichtigsten Ergebnisse, aber auch über die Grenzen der Aussagekraft dieser Studie („Visible Learning“) sollte in Grundzügen jeder informiert sein, der mit Lehren und Lernen zu tun hat. Neben der überragenden Rolle von Feedback und der Unterrichtsqualität aus Schülersicht sind vor allem diese Aspekte besonders lernförderlich: Formen der kognitiven Aktivierung, Szenarien kooperativen Lernens, ein durch Respekt, Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit gekennzeichnetes Klima und hohe Lehrererwartungen. Auf dieser Grundlage wird erörtert, welche Qualitätsaspekte und Lehr-Lern-Szenarien speziell für begabte Schüler/innen besonders relevant und aussichtsreich erscheinen. Abschließend wird das im Auftrag der deutschen Kultusministerkonferenz für die Schulpraxis entwickelte Diagnosewerkzeug EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) vorgestellt, das auf wesentliche Aspekte der Unterrichtsqualität fokussiert und im Kern einen beobachtungs-basierten, kriteriengeleiteten Abgleich verschiedener Sichtweisen (unterrichtende Lehrperson, hospitierende Lehrperson, Schüler/innen) auf den Unterricht umfasst; es steht allen Schulen kostenfrei zur Verfügung (www.unterrichtsdiagnostik.info).

Prof. Dr. Gabriele Weigand

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Freitag, 08.11.2013, 17.30–18.30 Uhr / Salzburg Congress

Schule der Person. Anthropologische Voraussetzungen und pädagogische Konsequenzen für die Begabtenförderung

Die „Schule der Person“ geht von den anthropologischen Voraussetzungen des Menschen als Person aus und leitet daraus eine begabungsfördernde Pädagogik und Schule ab. Im Vortrag werden die anthropologisch-pädagogischen Dimensionen einer personalen Pädagogik sowie deren Auswirkungen auf die Gestaltung von (Hoch-)Schulen und die darin stattfindenden begabungsfördernden Bildungsprozesse aufgezeigt. Aus der Perspektive einer personalen Pädagogik ist es Aufgabe der (Hoch-)Schule, die Begabungen aller Lernenden, auch der besonders begabten, in ihrer Breite und Tiefe zu finden und zu fördern, lebenslange Bildungsprozesse zu initiieren und somit Grundlagen für die Begabungsentwicklung über die Lebenszeit zu legen. Darüber hinaus geht es – angesichts von Diversität und Heterogenität in gegenwärtigen Gesellschaften – auch um Fragen der Begabungsgerechtigkeit sowie um Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe in der Begabungsförderung.

Prof. Dr. Albert Ziegler

Universität Erlangen-Nürnberg

Samstag, 09.11.2013, 11.00–12.00 Uhr / Salzburg Congress

Aktiotop: Die Basiselemente systemischer Begabungsförderung

Meta-Analysen lokalisieren die Effektstärken traditioneller Begabungsförderung im geringen bis allenfalls moderaten Bereich. Systemische Ansätze erklären diese unbefriedigenden pädagogischen Erträge dadurch, dass Begabungsförderung nicht nur die Person, sondern gleichberechtigt deren a) (soziale) Lernumwelt und b) ihre Interaktionen mit dieser (sozialen) Lernumwelt berücksichtigen muss.

Als konzeptueller Bezugsrahmen einer systemischen Begabungsförderung wird im Vortrag das Aktiotop-Modell vorgestellt. Definitionsgemäß umfasst ein Aktiotop die Person und ihre individuelle materielle, soziale und informationelle Umwelt, mit der sie handelnd interagiert. Systemische Begabungsförderung wird solchermassen verstanden als die gezielte Weiterentwicklung von Aktiotopen. Damit dies gelingen kann, muss Begabungsförderung zwar hoch individuell erfolgen, dennoch lassen sich verschiedene Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen spezifizieren.

Anhand des prototypischen Verlaufs einer erfolgreichen Begabungsentwicklung wird skizziert, welche situativen Bedingungen eine effektive Begabungsförderung verlangt. Dabei werden entwicklungsförderliche und entwicklungshemmende Soziotope unterschieden (z.B. Lern- und infrastrukturelle versus konkurrierende und antagonistische Soziotope). Ferner werden die notwendigen indivi-



duellen und Umweltressourcen dargestellt, die für die Entfaltung von Begabungen notwendig sind. Veranschaulicht werden die Ausführungen anhand aktueller empirischer Studien zu Begabten und Hochleistenden.

SESSIONS

In drei 90-Minuten-Einheiten stehen 21 Sessions aus sieben Themenfeldern¹ zur Wahl. In den einzelnen Sessions wird mit unterschiedlichen Formaten gearbeitet: Vorträge und Praxisbeiträge mit anschließender Diskussion, Präsentationen mit Workshop-Charakter, Gesprächsrunden etc.

Themenfeld 1 – Differenzierendes Lehren und Fördern

- **Wie kann das Lernverhalten begabter Schüler/innen während des regulären Unterrichts und der Hausaufgaben gefördert werden?**
Prof. Dr. Heidrun Stöger, Julia Steinbach & Stefanie Obergrießer
Universität Regensburg, Lehrstuhl für Schulforschung, Schulentwicklung & Evaluation
- **Differenzierte Förderdiagnostik mit dem mBET**
Dr. Johanna Stahl & Mag. Silke Rogl
ÖZBF
- **Lernaufgaben für Hochbegabte**
Dr. (des.) Silvia Greiten
Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft – Psychologie

Themenfeld 2 – Forschendes Lernen

- **Anregung und Begleitung von forschendem Lernen in den ersten Bildungsjahren – Kinder entdecken die Welt**
Prof. Dr. Kathrin Krammer
Pädagogische Hochschule Luzern (Schweiz)
- **Forschendes Lernen in der schulischen Bildung aufgezeigt am Beispiel des „Förder-Förder-Projekts Advanced“**
Prof. Dr. Christian Fischer & David Rott
Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster & Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF)

- **Forschungsorientiertes Studium: Forschendes Tun und akademische Bildung**

Prof. Dr. Peter Tremp
Pädagogische Hochschule Zürich

Themenfeld 3 – Individualisiertes Lehren und Lernen

- **Besondere Wege – exemplarische Einblicke. Schüler/innen teilen ihre individuelle Lerngeschichte**
Podiumsdiskussion mit Prof. Dr. Willi Stadelmann und exzellenten Schülerinnen/Schülern bzw. jungen Erwachsenen
- **Individualisiertes Lernen ermöglichen: Praxisbeispiele für den Grundschulunterricht**
 - **Der Ateliertag – ein Modell für jede schulische Einrichtung. begabungsförderlich – vertiefend – ressourcenfrei**
Brigitte Palmstorfer, MSc
Begabungsförderungszentrum im Stadtschulrat für Wien
 - **Development of Visual Overview Enrichment Materials for Gifted Children promoting Deep-Level Attitudes to Learning**
Dr. Sonia van Enter-Zirinsky (PhD)
Viz-Ed (Groningen, Niederlande)
 - **Lernen in mathematischen Lernumgebungen**
Dipl.Päd. Monika Klamecker, MA
Katholische Pädagogische Hochschule Wien/Krems

- **Begabungsförderung ist Befähigung zur Selbstgestaltung – Personalisierte Lernprozesse in differenzierenden Lernarrangements**

Prof. Victor Müller-Opliger
Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Themenfeld 4 – Fachdidaktik und Begabtenförderung

- **Hochbegabte im Deutschunterricht – Diagnose und Aufgabenstellungen, echte Herausforderungen**
Katarina Farkas, lic.phil.
Pädagogische Hochschule Zug
- **Mathematisch begabte Kinder individuell und nachhaltig fördern – Entwicklung konkreter Aufgabenfelder für eine prozessbezogene Förderung im Mathematikunterricht und in außerunterrichtlichen Enrichmentprojekten**
Prof. Dr. Friedhelm Käpnick
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

¹ Die Themenfelder wurden bereits in „news&science“ 33, S. 32–33 vorgestellt.



- **Förderung begabter Jugendlicher im Geschichtsunterricht – Impulse, praktische Beispiele, Reflexionen**
Prof. Dr. Kurt Messmer
Lehrerinnen- und Lehrerbildung Universität Freiburg, Schweiz und Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern – Zentrum für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen

Themenfeld 5 – Begabungsfördernde Bildungsinstitutionen

- **Kindergarten und Kita**
 - **Begabungsförderung in der Kita – ein Kinderspiel?**
Ina Schenker
Evangelische Hochschule Dresden
 - **Denken fördern. Spätestens im Kindergarten soll das Denken zur lieben Gewohnheit werden**
Hanna Vock
IHVO Bonn – Institut zur Förderung hoch begabter Vorschulkinder
- **„Schulbesuch“ – Knackpunkte, Klippen und Hürden: relevante Themen der Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung**
Vertreter/innen von Schulen mit Schwerpunkt Begabungs- und Exzellenzförderung
- **Lernen braucht Raum. Räume ermöglichen**
Dr. Josef Watschinger
Schulsprengel Welsberg, Südtirol

Themenfeld 6 – Begabungs- und Exzellenzförderung an Hochschulen

- **„Professionalisierung der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen“**
NN
- **Förderung von begabten und exzellenten Studierenden: Modelle und Konzepte aus der Praxis (Arbeitstitel)**
 - **Teaching for Excellence, Learning for Legacy: Honors pedagogies for academically gifted and motivated students revealed**
Dr. Marca V. C. Wolfensberger
Hanze University of Applied Sciences Groningen, Niederlande
 - **WU Top League und Center of Excellence – High-Potentials an der Wirtschaftsuniversität Wien**
Mag. Susanne Aigner
Wirtschaftsuniversität Wien
 - **Förderung begabter Studierender. Ansätze und Wirkungen der Förderung durch das Cusanuswerk**
Dr. Christiane Grosch
Cusanuswerk e.V. Bonn

- **Begabungs- und Exzellenzförderung im Hochschulsystem**
Prof. Dr. Willi Stadelmann
vormals PH Zentralschweiz, Luzern
Prof. Dr. Gabriele Weigand
PH Karlsruhe

Themenfeld 7 – Systemisch – Ganzheitlich – Vernetzt

- **Change-Prozesse in Bildungsinstitutionen: Empirische Ergebnisse und praktische Implikationen**
Ass.Prof. Mag. Dr. Stefan Zehetmeier
Universität Klagenfurt, School of Education
- **Systemische Begabungs- und Exzellenzförderung**
Dr. Robert Grassinger
Universität Augsburg
- **Do it – Vernetzung konkret – Posterpräsentation**
Hier präsentieren sich Netzwerker/innen und Netzwerke, bieten weiterführende Materialien an und treten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Austausch.

ORGANISATORISCHES

Der aktuelle Planungsstand mit den Abstracts der Hauptvorträge und Sessions kann laufend unter www.oezbf.at/kongress2013 eingesehen werden. Auf der Website finden Sie auch Informationen zur Anmeldung und zur Organisation des Kongresses sowie den Programmfolder, welchen wir Ihnen auch gerne zusenden (Bestellung unter kongress2013@oezbf.at).

Wir freuen uns sehr, Sie bei unserem Kongress in Salzburg begrüßen zu dürfen!

Information und Anmeldung

www.oezbf.at/kongress2013

Kongressgebühr

Frühbucherbonus: € 125 (**bis 31. Mai 2013**)

Normalgebühr: € 145

Studierendentarif: € 105 (mit gültiger Inskriptionsbestätigung)

E-Mail: kongress2013@oezbf.at

Tel.: +43 (0)662/439581

Eine Anmeldung für den ÖZBF-Kongress ist auch über **PH-Online** möglich (PH Salzburg, LV-Nr.: 8010101LBE). Dies erleichtert Lehrerinnen und Lehrern die Freistellung von der Schule. **Die Anmeldung über www.oezbf.at/kongress2013 ist aber für die organisatorische Abwicklung unerlässlich.**

mBET: BEGABUNGEN ERKENNEN UND FÖRDERN

DAS MULTIDIMENSIONALE BEGABUNGS-ENTWICKLUNGS-TOOL UNTERSTÜTZT LEHRER/INNEN BEI DER INDIVIDUELLEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

Schüler/innen zu beobachten, gehört zum Alltag von Lehrpersonen. Dabei stehen Lehrer/innen häufig vor der Herausforderung, auf das einzelne Kind adäquat einzugehen und individuelle Förderung anzubieten. Begabungsförderung heißt aber, Kinder auf Basis ihrer Stärken und Schwächen mit individuell passenden Fördermaßnahmen zu unterstützen. Das vom ÖZBF entwickelte „multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool“ (mBET) hilft Lehrerinnen und Lehrern dabei, gemeinsam mit den Kindern und Eltern die Begabungen einzelner Schüler/innen einzuschätzen und gezielt zu fördern.

Das mBET wurde im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts zur Professionalisierung von Lehrpersonen entwickelt und wird in einem aktuell laufenden Forschungsprojekt validiert. Das mBET ist speziell für die Begabungsförderung für einzelne Schüler/innen der 2.–6. Schulstufe geeignet. Im Sinne unseres ganzheitlichen und systemischen Begabungsbegriffs erfasst das mBET vier Begabungsgebiete, die Schulleistung sowie fünf Persönlichkeits- und Umweltmerkmale, die für die Entwicklung von Begabungen entscheidend sind:

Begabungsgebiete

- intellektuelle Fähigkeiten (Wortschatz, Textverstehen, Ausdrucksfähigkeit, Gedächtnis, mathematisches Verständnis, abstraktes und logisches Denken, Problemwahrnehmung, Entscheiden und Problemlösen, Vorwissen)
- körperlich-kinästhetische Fähigkeiten (Grobmotorik, Feinmotorik)
- künstlerische Fähigkeiten (sensorische Wahrnehmung; bildnerische, musikalische, schauspielerische und schriftstellerische Fähigkeiten)
- kreative Fähigkeiten (kreatives Kombinieren, Vorstellungsvermögen, Entdeckungsfreude und Wissbegier, Perspektivenwechsel, Elaborieren, Interessensvielfalt)

Schulleistung

Persönlichkeits- und Umweltmerkmale

- Beziehungen (Beziehungsfähigkeit, situative Anpassung, kommunikative Fähigkeiten, Verhalten in Konfliktsituationen)
- Erfolgs- und Leistungsmotivation (Durchhaltevermögen, Aufmerksamkeit, Eigeninitiative, Impulskontrolle, Anstrengungsbereitschaft, Optimierungsstreben)
- Umgang mit Anforderungen (Umgang mit Stress, Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Zeitmanagement, Vorausplanung, Genauigkeit und Sorgfalt, Verantwortung)
- Persönlichkeit (Offenheit, Ausgeglichenheit, Optimismus, Selbstvertrauen, Vertrauenswürdigkeit)
- soziale Zugehörigkeit (soziale Integration; Unterstützung in der Schule, in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld)

Das mBET lenkt den Blick auf die individuellen Stärken einzelner Schüler/innen. Es geht damit weg von einem defizitfokussierten und hin zu einem förderorientierten Ansatz. Als semiformelles Diagnostikum (vgl. Hascher, 2005)¹ unterstützt das mBET Lehrpersonen dabei, individuelle Begabungen systematisch zu beobachten und einzuschätzen. Anders als bei sogenannten Checklisten, mit deren Hilfe Schüler/innen anhand verschiedener Verhaltensmerkmale als „begabt“ oder „nicht begabt“ identifiziert werden sollen, erlaubt das mBET eine differenzierte Beobachtung eines Kindes. Im mBET werden daher verschiedene Merkmalsbereiche nicht zusammengefasst, sondern jedes Merkmal einzeln betrachtet. Dadurch wird das gesamte Leistungsspektrum deutlich, das bei einem Kind beispielsweise sowohl sehr gute mathematisch-logische Denkfähigkeiten als auch durchschnittliche verbale Fähigkeiten umfassen kann. Durch seine systemische und ganzheitliche Zugangsweise unterstützt das mBET Lehrer/innen bei der praktischen Begabungsförderung; es ersetzt jedoch nicht eine ggf. notwendige testpsychologische Begabungsdiagnostik.



Foto: Johanna Stahl

¹ Hascher, T. (2005). Diagnostizieren in der Schule. In A. Bartz, C. Kloeft, J. Fabian, S. Huber, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung (S. 1-8). Bonn: WoltersKluwer.

Das mBET hilft Lehrerinnen und Lehrern bei der Beantwortung folgender Fragen:

- Welche Fähigkeiten eines Kindes deuten auf Begabungen hin?
- Wie können Lehrpersonen und Eltern diese Begabungen sowie begabungsförderliche Eigenschaften einschätzen?
- Wie baut man wirkungsvolle und konstruktive Bildungspartnerschaften auf?
- Wie können Kinder bei der Entfaltung ihrer Begabungen unterstützt werden?
- Und wie kann man diese Förderung nachhaltig gestalten?

Zusammen mit den Eltern und dem betreffenden Kind können Lehrer/innen mit dem mBET die Begabungen eines Kindes einschätzen und individuell passende Förderungen entwickeln. Zu diesem Zweck umfasst das gesamte mBET drei Beobachtungsbögen, einen Profilbogen und einen Förderbogen:

- Für die Einschätzung von Begabungen, Schulleistung sowie Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen dient der **mBET-Beobachtungsbogen**, der in unterschiedlichen Versionen für Lehrperson, Eltern und Kind vorliegt. Der mBET-Beobachtungsbogen kann in etwa 20 Minuten bearbeitet werden.
- Der **mBET-Profilbogen** hilft Lehrerinnen und Lehrern dabei, eine Zusammenschau der drei mBET-Beobachtungsbögen zu erstellen.
- Der **mBET-Förderbogen** dient als Grundlage für Lehrer-Eltern-Schüler-Gespräche sowie zur Dokumentation von gemeinsam vereinbarten Förderzielen. Damit ermöglicht das mBET nicht nur punktuelle Fördermaßnahmen, sondern eine langfristige Förderbegleitung.

Mit dem Ziel einer ganzheitlichen Einschätzung der Begabungen eines Kindes verfolgt das mBET einen multidimensionalen Ansatz. Neben verschiedenen Begabungsgebieten und Einflussfaktoren auf deren Entwicklung werden auch die Perspektiven der am Förderprozess Beteiligten berücksichtigt. Im Rahmen von Lehrer-Eltern-Schüler-Gesprächen können mit Hilfe von sogenannten SWOT-Analysen die Stärken (= **S**trengths), Schwächen (= **W**eaknesses), Chancen (= **O**pportunities) und Risiken (= **T**hreats) für die Begabungsförderung eines Kindes erfasst werden. Durch wiederholte Beobachtung und regelmäßige Fördergespräche ermöglicht das mBET somit eine förderorientierte und kontinuierliche Begleitung von begabten Kindern.

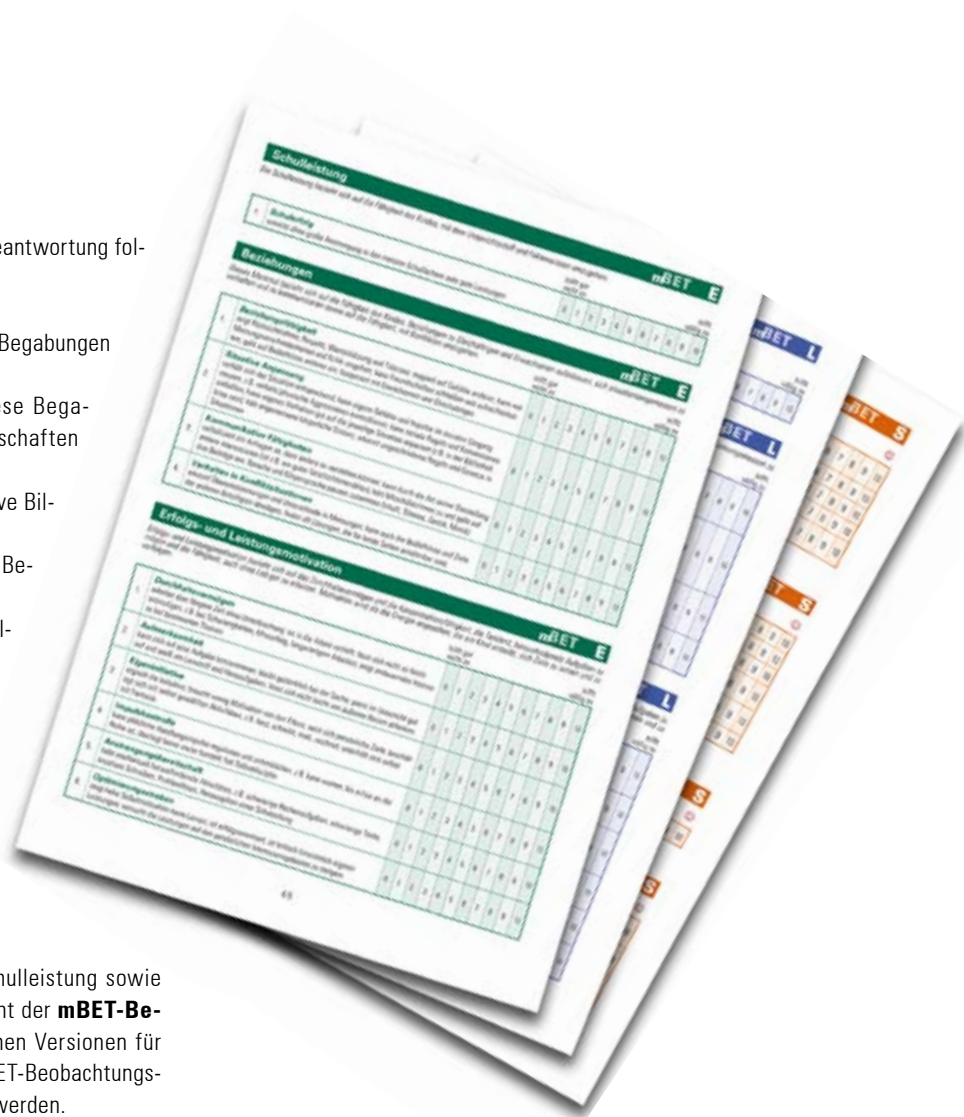
Das ÖZBF bietet kostenlose Fortbildungen für mBET-Anwender/innen an, in denen die Verwendung des mBET, Anregungen zur Ge-

sprächsführung und Möglichkeiten der individuellen Begabtenförderung vorgestellt werden. Diese Fortbildungen finden u.a. auch im Rahmen der Lehrer/innenfortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen statt und sind als Train-the-Trainer-Seminare ausgelegt. Sie befähigen die Teilnehmer/innen, die Anwendung des mBET anderen Kolleginnen und Kollegen näher zu bringen (z.B. im Rahmen von schulinternen Lehrer/innen-Fortbildungen – SCHILFs). Zusätzlich werden beim ÖZBF-Kongress 2013 in einer Session zum Thema „Differenzierte Förderdiagnostik mit dem mBET“ das mBET sowie Anregungen für die individuelle Begabungsförderung vorgestellt.

Weitere Informationen zum mBET, ein Ansichtsexemplar des mBET-Beobachtungsbogens für Lehrpersonen sowie Termininformationen zu aktuellen mBET-Fortbildungen finden Sie unter www.oezbf.at/mbet.

Nächste mBET-Fortbildung: 20.-21. Juni am ÖZBF

DR. JOHANNA STAHL
ÖZBF
johanna.stahl@oezbf.at




 TAGUNGS-
BAND

„POTENZIALE INTERGENERATIONELL ENTFALTEN UND LEBENSLANG ENTWICKELN“


TAGUNGSBAND ZUM ÖZBF-SYMPIOSIUM ZUM TAG DER TALENTE 2012

Vor Kurzem erschien der Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 „Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln“. Darin beleuchten Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Begabungs- und Exzellenzforschung und aus dem Bereich der Alters- und intergenerationalen Lernforschung das Thema des Symposiums.

AUS DEM INHALT:


- Generationenübergreifendes Lernen im Unternehmen – Altersübergreifende Qualifizierung und intergenerationaler Wissenstransfer (Frerich Frerichs)
- Motivation Älterer zu intergenerativem Lernen (Bernhard Schmidt-Hertha & Veronika Thalhammer)
- Intergenerationelles Lernen im Kontext lebenszyklusorientierter Personalpolitik (Christiane Flüter-Hoffmann)
- Potenziale nutzen: Die Ulmer 3-Generationen-Universität (Carmen Stadelhofer)
- Zur Bedeutung von Mentoring für die Entwicklung von Expertise und Leistungsexzellenz (Robert Grassinger)
- Intergeneratives Lernen als Motivationsfaktor für Lebensbegleitendes Lernen und Begaben!? (Kornelia Tischler)
- Generationenübergreifendes Lernen im berufsbiografischen Entwicklungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern (Andrea Holzinger)
- Lernarchitekturen für das Lebenslange Lernen (Victor Müller-Oppliger)
- Individuelle Begabungsentfaltung und lebenslange Lernprozesse (Christian Fischer)

Den Tagungsband können Sie kostenlos auf unserer Website unter

 Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF downloaden

oder die gedruckte Version (€ 10, inkl. Versandkosten) unter info@oezbf.at bestellen.





SYMPOSIUM
FÜR PSYCHO-
LOG/INNEN

DIAGNOSTIK, BERATUNG UND FÖRDERUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN – VON HOHER BEGABUNG BIS TEILLEISTUNGSSTÖRUNG

SYMPOSIUM DES ÖZBF IN KOOPERATION MIT DEM BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER PSYCHOLOGINNEN (BÖP)



Am 14. 6. 2013 veranstaltet das ÖZBF in Kooperation mit dem Berufsverband Österreichischer PsychologInnen (BÖP) ein Symposium zur „Diagnostik, Beratung und Förderung von Kindern und Jugendlichen – von hoher Begabung bis Teilleistungsstörung“.

Dieses Symposium bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zum Austausch über Beratungsansätze und Fördermöglichkeiten sowie Raum zur Vernetzung über die verschiedensten Tätigkeitsfelder hinweg.

Als Hauptreferent wird Prof. Dr. Christoph Perleth (Universität Rostock) auf Begabungsentwicklung und Teilleistungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen eingehen.

Freitag, 14. Juni 2013 | 9–17 Uhr
Seminarhotel Schaffenrath, Alpenstraße 115, 5020 Salzburg

Weitere Informationen finden Sie unter:
www.oezbf.at/oezbf-boep-symposium
Anmeldung: wilffling@boep.or.at



SEMINAR
KINDER-
GARTEN

BEGABUNGEN ERKENNEN UND FÖRDERN MIT DEM „SALZBURGER BEOBACHTUNGSKONZEPT“ (SBK)

SEMINAR FÜR KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN: KOOPERATION ÖZBF – UNIVERSITÄT SALZBURG – ZEKIP

In einem eintägigen Seminar erhalten lizenzierte SBK-Anwender/innen (Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Pädagoginnen/Pädagogen in altererweiterten Gruppen und Pädagoginnen/Pädagogen in Krabbelgruppen sowie Leiter/innen) Wissen und Kompetenzen hinsichtlich der Identifikation und Förderung von begabten Kindern im Elementarbereich.

Der Kindergarten ist oftmals der erste Ort, an dem Interessen und Begabungen von Kindern gefördert werden können. Was bedeutet aber eigentlich Begabung, wie erkennt man sie und wie kann sie gefördert werden?

Die Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff und mit möglichen Merkmalen begabter Kinder sowie die Diskussion einer begabungsfördernden Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen sollen bei der Beantwortung dieser Fragestellung behilflich sein. Außerdem werden begabungsfördernde didaktische Methoden für den Kindergartenalltag vorgestellt.



10. Oktober 2013, 9–17 Uhr
ÖZBF, Schillerstraße 30/Techno 12, 5020 Salzburg

Anmeldung ab sofort unter: zekip@salzburg.gv.at
Ansprechpartnerin: Mag. Lucia Eder (ZEKIP – Salzburger Verwaltungsakademie – Zentrum für Kindergartenpädagogik)

SCHÜLER/INNENOLYMPIADEN IN ÖSTERREICH

DIE VERTEILUNG DER FÖRDERKURSE IN CHEMIE, PHYSIK UND MATHEMATIK IN DEN BUNDESLÄNDERN

Schüler/innenolympiaden haben den Zweck, besondere Begabungen von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Da die Dauer der Beschäftigung, deren Intensität sowie der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben bei den Olympiaden oft weit über das Schulniveau hinausgehen, werden interessierte Schüler/innen speziell für die Teilnahme vorbereitet. Im Auftrag des BMUKK werden seitens der Gymnasien hierfür in ganz Österreich Förderkurse angeboten (als Freigegegenstand oder Unverbindliche Übung: 1–2 Stunden/Woche). In diesen Kursen stehen die inhaltliche Vertiefung in das Fach sowie das Herangehen an neuartige Probleme und Beispiele im Vordergrund. Traditionell werden v.a. in folgenden Disziplinen Kurse angeboten: Chemie, Physik und Mathematik.

Im Auftrag des BMUKK führte das ÖZBF nun eine Analyse der geographischen Verteilung dieser Förderkurse durch, um zu ermitteln, ob diese in etwa gleichmäßig auf die Bundesländer verteilt sind. Für die Analyse wurden

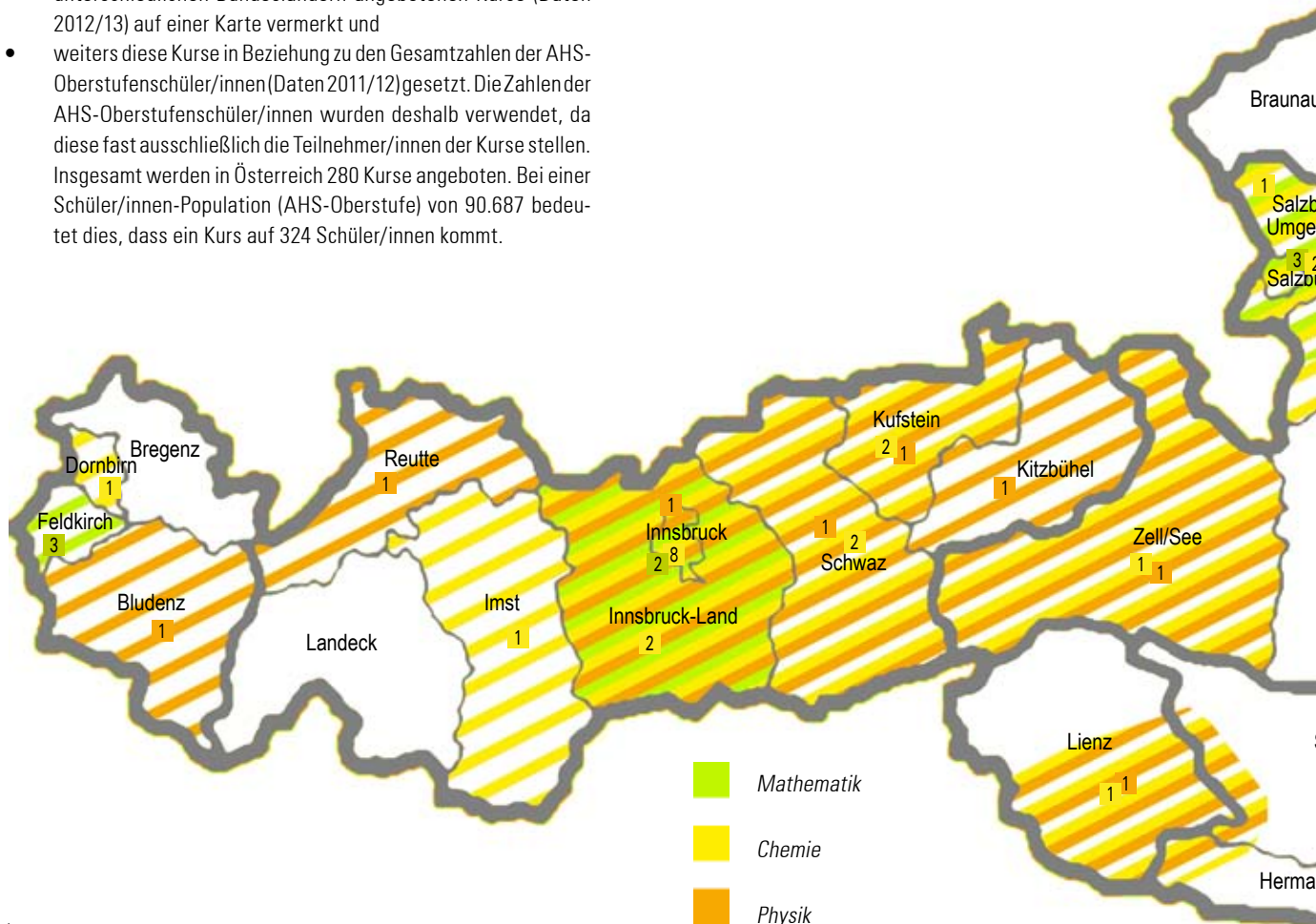
- die aus den Disziplinen Chemie, Physik und Mathematik in den unterschiedlichen Bundesländern angebotenen Kurse (Daten 2012/13) auf einer Karte vermerkt und
- weiters diese Kurse in Beziehung zu den Gesamtzahlen der AHS-Oberstufenschüler/innen (Daten 2011/12) gesetzt. Die Zahlen der AHS-Oberstufenschüler/innen wurden deshalb verwendet, da diese fast ausschließlich die Teilnehmer/innen der Kurse stellen. Insgesamt werden in Österreich 280 Kurse angeboten. Bei einer Schüler/innen-Population (AHS-Oberstufe) von 90.687 bedeutet dies, dass ein Kurs auf 324 Schüler/innen kommt.

GEOGRAPHISCHE VERTEILUNG DER KURSE

Die Karte auf der folgenden Doppelseite stellt dar, in welchen Bezirken¹ die jeweiligen Kurse angeboten werden (farbig schraffiert) bzw. verbildlicht das jeweilige Einzugsgebiet. Einzugsgebiet in diesem Zusammenhang bedeutet, dass Schüler/innen eines Bezirkes nicht notwendigerweise immer ein Gymnasium dieses Bezirkes besuchen, da es entweder in diesem Bezirk kein Gymnasium gibt oder andere Schulen geographisch günstiger liegen.

- Beispiel: Schüler/innen aus dem Bezirk Eferding (OÖ) besuchen vielfach Gymnasien in Wels-Stadt oder Linz-Stadt, da Eferding selbst über keine öffentliche AHS verfügt. Entsprechend gehört der Bezirk Eferding zum Einzugsgebiet von Wels- und Linz-Stadt und ist somit für die Chemie-Olympiade gekennzeichnet.

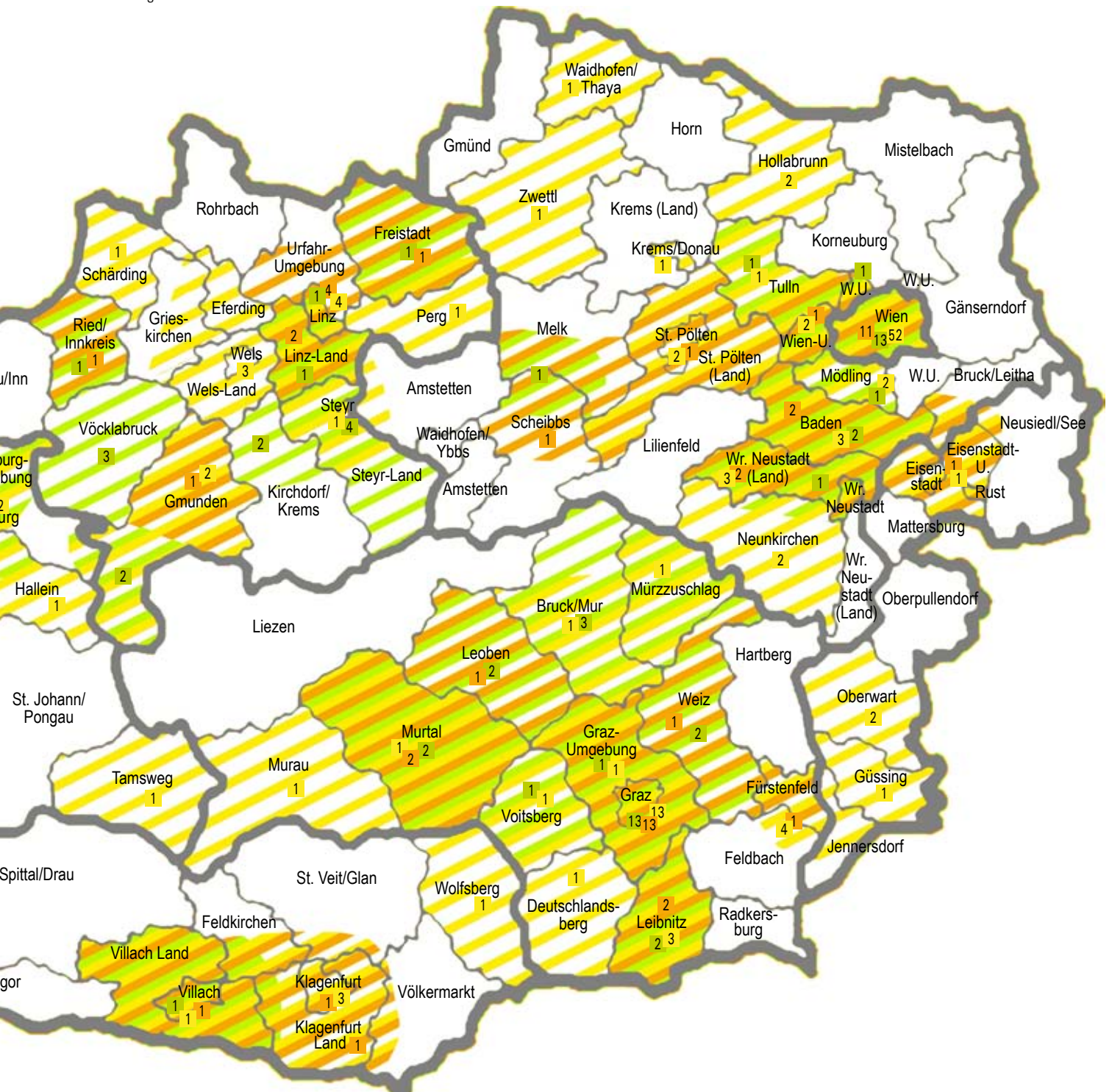
Weiters ist es möglich, dass es zwar in einem Bezirk ein Gymnasium (mit einem Kurs) gibt, dieses aber auf Grund seiner geographischen Lage de facto nicht von allen Schülerinnen und Schülern dieses Bezirkes besucht werden kann.



¹ Bezirkseinteilung lt. Stand vom 1.1. 2013

- Beispiel: Das Gymnasium in Bad Ischl wird fast nur von Schülerinnen und Schülern besucht, die im südlichen Teil des Bezirkes wohnen sowie von Schülerinnen und Schülern, die in der Nähe des Wolfgangsees leben (gehört bereits zum Salzburger Bezirk Flachgau). Entsprechend sind der südliche Teil des Bezirkes Gmunden und der südöstliche Teil des Bezirkes Flachgau gelb und grün schraffiert.

Bei den Zahlen in der Karte handelt es sich um die Anzahl der Kurse in der Schulstadt (mehrere Gymnasien) bzw. am jeweiligen Schulstandort (ein Gymnasium).



VERTEILUNG DER KURSE UND SCHÜLER/INNEN IN DEN BUNDESLÄNDERN

In den folgenden Tabellen grün geschriebene Bundesländer haben im Vergleich zum Durchschnitt in Österreich (Österreich gesamt) ein besseres Verhältnis von Schüler/innen-Zahlen zu Kursen; rot gekennzeichnete entsprechend ein schlechteres Verhältnis und schwarz notierte Bundesländer entsprechen in etwa dem Durchschnitt.

Tabelle 1: Vorbereitungskurse 2013 für Chemie, aufgeschlüsselt nach Bundesländern

Chemie			
Bundesland	Anzahl Kurse 2013	AHS O-Stufe gesamt ²	Kurs: Schüler/innen ³
Österreich gesamt	141	90.687	1: 643
Burgenland	4	2.462	1: 616
Kärnten	5	5.494	1: 1099
Niederösterreich	20	13.651	1: 683
Oberösterreich	12	12.634	1: 1053
Salzburg	6	6.471	1: 1079
Steiermark	28	13.176	1: 471
Tirol	19	7.151	1: 376
Vorarlberg	1	3.937	1: 3937
Wien	52	25.711	1: 494

Tabelle 2: Vorbereitungskurse 2013 für Physik, aufgeschlüsselt nach Bundesländern

Physik			
Bundesland	Anzahl Kurse 2013	AHS O-Stufe gesamt ²	Kurs: Schüler/innen ³
Österreich gesamt	60	90.687	1: 1511
Burgenland	1	2.462	1: 2462
Kärnten	3	5.494	1: 1831
Niederösterreich	7	13.651	1: 1950
Oberösterreich	9	12.634	1: 1404
Salzburg	1	6.471	1: 6471
Steiermark	20	13.176	1: 659
Tirol	8	7.151	1: 894
Vorarlberg	1	3.937	1: 3937
Wien	11	25.711	1: 2337

² AHS O-Stufe gesamt: Zahl der Schüler/innen an der AHS-Oberstufe im jeweiligen Gebiet (Daten aus 2011/12)

³ Kurs: Schüler/innen: Zahlenverhältnis Kurs zu Schüler/innen

CHEMIE – vgl. Tabelle 1

- Viele Kurse für die Chemieolympiade finden in Tirol und in der Steiermark statt, v.a. in den Landeshauptstädten Innsbruck (8 Kurse) und Graz (13 Kurse).
- Auch in Wien wird, gemessen an der Schüler/innenzahl, eine erhebliche Anzahl von Kursen veranstaltet (52 Kurse).
- In Vorarlberg wird lediglich ein Kurs angeboten.
- In Salzburg, Oberösterreich und Kärnten wird pro 1.000 Schüler/innen nur ein Kurs veranstaltet.

PHYSIK – vgl. Tabelle 2

- Viele Kurse für die Physikolympiade finden in der Steiermark, v.a. in der Landeshauptstadt Graz (13 Kurse), statt. Auch in Tirol werden etliche Kurse angeboten.
- In Vorarlberg, Salzburg und im Burgenland findet nur jeweils ein Kurs statt.
- Im Zentralraum Niederösterreichs werden etliche Kurse angeboten, im restlichen Bundesland hingegen kein einziger.

MATHEMATIK – vgl. Tabelle 3

- In der südlichen Steiermark, v.a. in Graz, finden viele Kurse statt.
- Oberösterreich hat eine gute Dichte an Kursen.
- Im Burgenland wird kein einziger Kurs, in Kärnten nur einer und in Tirol werden nur zwei Kurse angeboten.

KURSE INSGESAMT IN ÖSTERREICH – vgl. Tabelle 4

Aus dieser Zusammenschau, in der alle drei Disziplinen für das jeweilige Bundesland zusammengefasst sind, geht Folgendes hervor:

- Die wenigsten Kurse proportional zur Schüler/innenpopulation finden in Kärnten, Vorarlberg und im Burgenland statt.
- Viele Kurse werden in der Steiermark und in Tirol angeboten, in der südlichen Steiermark v.a. im Bereich Chemie und in Tirol in den Bereichen Chemie und Physik.
- In folgenden Bezirken wird kein Kurs angeboten:
 - Burgenland: Lilienfeld, Jennersdorf, Oberpullendorf, Neusiedl/See, Mattersburg
 - Kärnten: Spittal a.d. Drau, Hermagor, Feldkirchen, Völkermarkt, St. Veit/Glan
 - Niederösterreich: Amstetten, Waidhofen/Ybbs, Gmünd,

Horn, Krems-Land, Korneuburg, Mistelbach, Gänserndorf, Bruck/Leitha

- Oberösterreich: Braunau, Rohrbach, Grieskirchen, Eferding
- Salzburg: St. Johann/Pongau
- Steiermark: Liezen, Radkersburg, Feldbach, Hartberg
- Tirol: Landeck
- Vorarlberg: Bregenz

Tabelle 3: Vorbereitungskurse 2013 für Mathematik, aufgeschlüsselt nach Bundesländern

Mathematik			
Bundesland	Anzahl Kurse 2013	AHS O-Stufe gesamt ⁴	Kurs: Schüler/innen ⁵
Österreich gesamt	56	90.687	1: 1619
Burgenland	0	2.462	---
Kärnten	1	5.494	1: 5494
Niederösterreich	7	13.651	1: 1950
Oberösterreich	16	12.634	1: 790
Salzburg	3	6.471	1: 2157
Steiermark	27	13.176	1: 488
Tirol	2	7.151	1: 3576
Vorarlberg	3	3.937	1: 1312
Wien	13	25.711	1: 1978

Tabelle 4: Vorbereitungskurse 2013 gesamt für naturwissenschaftliche Olympiaden, aufgeschlüsselt nach Bundesländern

Kurse gesamt			
Bundesland	Anzahl Kurse 2013	AHS O-Stufe gesamt ⁴	Kurs: Schüler/innen ⁵
Österreich gesamt	280	90.687	1: 324
Burgenland	5	2.462	1: 492
Kärnten	9	5.494	1: 610
Niederösterreich	34	13.651	1: 402
Oberösterreich	37	12.634	1: 341
Salzburg	10	6.471	1: 647
Steiermark	75	13.176	1: 176
Tirol	29	7.151	1: 247
Vorarlberg	5	3.937	1: 787
Wien	76	25.711	1: 338

⁴ AHS O-Stufe gesamt: Zahl der Schüler/innen an der AHS-Oberstufe im jeweiligen Gebiet (Daten aus 2011/12)

⁵ Kurs: Schüler/innen: Zahlenverhältnis Kurs zu Schüler/innen

FAZIT

Olympiadenkurse stellen eine wichtige Möglichkeit zur weiteren Entwicklung von Begabungen von Schülerinnen und Schülern dar, die nach neuen Herausforderungen außerhalb des Regelunterrichts suchen und ihre Faszination für das jeweilige Fachgebiet weiter ausbilden möchten. Geht man davon aus, dass ein größeres Angebot an Förderkursen bzw. eine bessere flächendeckende Verteilung für naturwissenschaftlich begabte Schüler/innen sehr wünschenswert wäre, v.a. in jenen Bezirken, in denen bislang kein Kurs angeboten wird, so wäre den Ursachen für mangelnde Angebote weiter nachzugehen.

MMAG. DR. CLAUDIA RESCH
MAG. KATRIN BARETSCHNEIDER
ÖZBF
claudia.resch@oezbf.at
baretschneiderkatrin@gmail.com

DAS MITTELMASS DER BILDUNGSSTANDARDS

GEFAHR ODER POTENZIAL FÜR DIE BEGABTENFÖRDERUNG?



Mit der Einführung der Bildungsstandards reagierte die Bildungspolitik in Österreich, Deutschland und der Schweiz auf die im internationalen Vergleich unbefriedigenden Schüler/innenleistungen bei verhältnismäßig hohen Kosten. Darin begründet sich der Wunsch nach einer stärkeren Kontroll- und Steuerungsfunktion im Bildungswesen, der nach Neuweg (2007a, S. 2) in der Formel „klarere Orientierung und relevantere Ziele“ zusammengefasst werden kann.

International lassen sich mehrere Standardkonzepte unterscheiden. Generell kann unter einem Standard ein Vergleichsmaßstab verstanden werden, d.h. ein Indikator für etwas „Typisches“ in Form einer *Realnorm* oder aber eine *Qualitätsnorm* (als Idealnorn). Hinsichtlich der von den Standards zu erfassenden Inhalte lassen sich für die Gestaltung von Lernprozessen in Schule und Unterricht folgende drei Arten unterscheiden (Klieme, 2006, S. 64):

- curriculare oder inhaltliche Standards
- testtheoretisch entwickelte Leistungsstandards
- Qualitätsstandards

Mit diesen drei Dimensionen der Bildungsstandards kann Unterschiedliches gewollt werden. Sie können

- der curricularen Orientierung dienen,
- der Messung und Systemsteuerung oder
- der Individualdiagnostik, Förderung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern.

Auf allen diesen Ebenen sind die erhofften Hauptwirkungen unsicher und unerwünschte Neben- und Folgewirkungen denkbar (Neuweg, 2007b, S. 46).

Jene Ebenen gilt es in ihrer Bedeutung für die Begabtenförderung zu durchleuchten. Im ersten Abschnitt des Beitrags soll die Entscheidung für Regelstandards anstelle von Mindeststandards hinterfragt und auf die Notwendigkeit von Expertenstandards¹ im Unterricht hingewiesen werden. Ob externe Leistungsmessungen zur Qualitätsentwicklung in der Begabtenförderung beitragen, wird in Abschnitt zwei behandelt. Abschnitt drei begibt sich im Anschluss auf die Suche nach neuen didaktischen Konzepten zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.

1 CURRICULARE DIMENSION

In den deutschsprachigen Ländern einigte man sich auf die Formulierung von Regelstandards, die operationalisiert und als Vergleichsmaßstäbe genutzt werden sollen. Der Begriff „Regelstandard“ weist darauf hin, dass eine *Realnorm* angestrebt wird (Klieme 2006, S. 65). Als *Realnorm* gilt ein mittleres Niveau, „das alters- und schulartspezifisch für realistisch, das heißt sachgerecht und zumutbar gehalten wird“ (Ziener, 2010, S. 62). Als Begründung für die Entscheidung zugunsten von Regelstandards wird in Österreich das stark differenzierte Schulwesen auf der Sekundarstufe I genannt, das ein Setzen einheitlicher Mindeststandards als unzumutbar erscheinen lässt (Lucyshyn, 2007, S. 568). Damit stellt man sich in Österreich gegen die nachdrückliche Forderung der Klieme-Expertise (2003) wie auch die der Österreichischen Zukunftskommission (Haider et al., 2005), die beide für verbindliche Mindeststandards plädieren, die keine Lernende/kein Lernender unterschreiten sollte. Argumentiert wird in beiden Fällen, dass Bildungsstandards in erster Linie dazu beitragen sollen, den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Leistungen zu verringern (vgl. auch Neuweg, 2007b, S. 49).

Nun haben Mindeststandards auf den ersten Blick nichts mit Begabtenförderung zu tun, wohl aber auf den zweiten. Aus Sicht der Begabtenförderung ist eine Standardisierung am „fiktiven Durchschnittsschüler“ (Neuweg, 2007b, S. 48) abzulehnen. Regelstandards suggerieren, das Curriculum zu umfassen und lassen Expertenstandards allzu leicht vergessen. Während sich nach Ziener (2010, S. 63) Regelstandards an den realen Schüler/innenleistungen orientieren, formu-

¹ Expertenstandards mit ihrer Formulierung eines Höchstniveaus an Kompetenzen beinhalten einen sich in Leistung realisierenden Begabungsbegriff (Performanz) und werden hier synonym mit Begabtenförderung im Sinne des Enrichments verwendet.

lieren Expertenstandards ein theoretisch erreichbares Höchstniveau an Kompetenzen und eignen sich deshalb nicht für den konkreten Unterricht. Paradoxerweise würde die im Sinne der Begabtenförderung notwendige Berücksichtigung von Expertenstandards daher eher über Mindeststandards funktionieren. Nach Neuweg (2007a, S. 3) haben Mindeststandards nämlich den entscheidenden Vorteil, dass klar ersichtlich ist, dass sie nur einen „unverzichtbaren Grundstock an Kompetenzen normieren“ und er ortet mehr „pädagogische Energie für Schwache“.

Eine Überlegung mit Potenzial für die Begabtenförderung: Müssen weniger Schüler/innen auf ein Durchschnittsniveau „hinaufgefördert“ werden, bleibt mehr Zeit für individuelle Zuwendung auf beiden Seiten des Leistungsspektrums. Es ist Neuweg (2007a, S. 4) daher zuzustimmen, wenn er meint: „Mindeststandards (...) stimulieren Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und begünstigen damit einen Übergang von der bloßen Selektions- zu einer Förderkultur“.

2 DIMENSION DER SYSTEMSTEUERUNG

Weitgehend unabhängig von der Frage, ob Mindest- oder Regelstandards eingeführt werden, beruht die Mess- und Testphilosophie auf der Hoffnung, dass sich verbessert, entwickelt und „selbst heilt“, wer klare Rückmeldungen auf seine Leistungen erhält (Haider et al., 2005, S. 44; vgl. auch Neuweg, 2007b, S. 53). Bildungsstandards sind Lernstandserhebungen, deren Ergebnisse wieder ins System rückgeführt werden sollen, um dort Unterrichtsentwicklungen auszulösen, die zu mehr Qualität und Leistungsfähigkeit führen sollen (Altrichter, 2007, S. 64). Zu den in diesem Zusammenhang meistdiskutierten Gefahren gehört ein „teaching to the test“ (Neuweg, 2007b, S. 55f.), womit eine Orientierung des Unterrichts an den entsprechenden Testbatterien unter Zuhilfenahme entsprechender Übungsbeispiele gemeint ist.

Um die Auswirkungen für die Begabtenförderung darstellen zu können, muss der testtheoretische Hintergrund näher erläutert werden. Die Testbatterien der Bildungsstandards gehören zur Gruppe der Leistungstests. Ihre Entwicklung erfolgt auf Basis der probabilistischen Testtheorie, in der Aufgaben (sog. Items) und deren Lösungswahrscheinlichkeit die zentralen Bestandteile sind. Operiert wird mit zwei Parametern, dem Fähigkeits- und dem Schwierigkeitsparameter. Ersterer beschreibt die Fähigkeit einer Person, ein bestimmtes Testitem zu lösen. Letzterer die Anforderung, welche ein Item an die Fähigkeit der zu untersuchenden Person stellt. Diese Annahmen über Item- und Personenparameter werden in einer logistischen Wahrscheinlichkeitsfunktion abgebildet. Je höher die kognitive Fähigkeit einer Person ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, ein Item zu lösen. Von testtheoretischem Interesse sind nur Items mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von ca. 50%, da über die mittlere



Lösungswahrscheinlichkeit am leichtesten zwischen fähigen und weniger fähigen Personen differenziert werden kann (vgl. Rost 1996).

Salopp formuliert orientiert sich die probabilistische Testtheorie – wie übrigens auch die klassische – am Mittelmaß. Die Testbatterien der Bildungsstandards sind daher so etwas wie testtheoretisch erzeugte Regelstandards mit mittlerer Aufgabenschwierigkeit. Sie sind zwar nicht per se mit den inhaltlich formulierten Regelstandards gleichzusetzen, es ist aber anzunehmen, dass Erkenntnisse aus den Testergebnissen zunehmend in die inhaltliche Formulierung einfließen werden.

Aus Sicht der Begabtenförderung ist daher eine klare Trennung zwischen „Test“ und „Training“ zu fordern. Der Vorwurf der Nivellierung trifft nicht die flächendeckende Leistungsmessung, sondern einen Unterricht, der sich der „didaktischen Exemplifizierung“² (Altrichter, 2007, S. 64) der Bildungsstandards in Form von Aufgabenbeispielen bedient. Die Forderung nach Individualisierung und Differenzierung im Unterricht ist damit aktueller denn je. Mit dem Grundsatzersatz zur Begabtenförderung (BMUKK, 2009) wurde ein wesentliches Instrument zur Gegensteuerung geschaffen.

3 DIMENSION DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Laut Bildungsbericht 2012 (Bruneforth & Lassnig, 2012, S. 80) ist die Einführung der Bildungsstandards und die wachsende Bedeutung von kompetenzorientiertem Unterricht eng mit dem Ziel der Individualisie-

² D.h. gelehrt und gelernt wird nur mehr anhand entsprechender Übungsbeispiele zur Vorbereitung auf die Bildungsstandards.



rung und Differenzierung verknüpft. Sie sind Kernelemente eines solchen Unterrichts und zielen darauf ab, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, ihr Lernpotenzial auszuschöpfen.

Die Befragung der Lehrer/innen im Zuge der Baseline-Testung³ 2009 zeichnet aber ein etwas anderes Bild. Zwar geben 80% bzw. 81% der Volksschullehrer/innen an, in Deutsch bzw. Mathematik kompetenzorientierte Übungsaufgaben für begabte Schüler/innen einzusetzen. Dahinter dürften sich aber nicht immer Aufgaben mit einem Höchstniveau an Kompetenzen im Sinne von Expertenstandards verbergen, denn nur 33% bzw. 36% geben an, sich in Deutsch bzw. Mathematik immer Aufgaben unterschiedlicher Fähigkeitsniveaus zu überlegen. Individuell angepasste Aufgaben werden in der Volksschule nur in einigen Stunden eingesetzt. Nur 11% der Schüler/innen berichten, dass sie in jeder Unterrichtsstunde Aufgaben erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen. 50% der Schüler/innen dürfen nicht aus Lernzielen auswählen und auf diese selbstständig hinarbeiten.

In der Sekundarstufe II zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Hier erleben nur ca. 25% der Schüler/innen wöchentliche Unterrichtssituationen, in denen sie unterschiedlich schwierige Aufgaben bearbeiten können. Differenzierung findet statt, beschränkt sich aber v.a. auf eine Differenzierung in den Sozialformen, d.h. Schüler/innen arbeiten in Einzel-

Partner- und Gruppenarbeit. Die Lehrer/innen differenzieren durch die individuelle Zuwendung und Hilfestellung bei der Bearbeitung vorwiegend gleicher Aufgabenstellungen (vgl. dazu kritisch Bruneforth & Lassnig, 2012, S. 80ff.).

Um Aufgaben passgenau für das Fähigkeitsniveau einzelner Schüler/innen auszuwählen, ist nach Schrader et al. (2006, S. 267f.) die Kenntnis von Aufgabenschwierigkeiten und die Information darüber, was Aufgaben leicht oder schwierig macht, notwendige Voraussetzung. In den wenigen vorliegenden Untersuchungen, die zur Genauigkeit der Einschätzung von Aufgabenschwierigkeit vorliegen, zeigt sich, dass die Lehrkräfte dazu tendieren, die Schüler/innenleistung zu überschätzen und damit die Aufgabenschwierigkeit zu unterschätzen. Schrader et al. (ebda., S. 276) fordern daher entsprechende Lehrer/innentrainings zur diagnostischen und fachdidaktischen Expertise. Specht & Freudenthaler (2008, S. 314) unterstreichen das langfristige Ziel der Bildungsstandards, Lehrkräfte zu befähigen, eigenständig und im kollegialen Kontext an der Entwicklung des eigenen Unterrichts zu arbeiten. Kurzfristig sehen sie es jedoch als idealistisch, anzunehmen, die Bildungsstandards würden Lehrpersonen dazu herausfordern, eigenständig Unterrichtsentwicklung zu betreiben. „Der chronische Mangel an Zeit und Ressourcen an den Schulen wird in der Regel eher dazu führen, dass Lehrer nach Rezepten Ausschau halten, die ohne allzu großen Entwicklungsaufwand im Unterricht einsetzbar sind. In einem auf Bildungsstandards basierten Unterricht werden solche Rezepte in Form von Aufgabenbeispielen bereitgestellt.“

Zwar bieten Schulbücher vermehrt gekennzeichnete Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau an, es fehlt aber an didaktischen Konzepten zur Umsetzung. Als eine der wenigen didaktischen Theorien zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern ist das „Aufgaben-Rad-Modell“ von Astleitner (2009) zu nennen. Das Modell basiert auf hierarchisierten Aufgabenmengen mit niedrigem (Minimalstandards), mittelmäßigem (Regelstandards) und hohem (Expertenstandards) Anforderungsniveau und darauf aufbauenden Methoden der Lernförderung und -diagnose. In Herbers ganz in Vergessenheit geratenem Werk „Innere Differenzierung im Unterricht“ sind Aufgaben – gemeint sind sowohl Lern- als auch Übungsaufgaben – die bevorzugte Strategie, Lernende dort abzuholen, wo sie stehen und mit angemessenem Schwierigkeitsgrad ihre Entwicklung optimal zu fördern (Herber, 1983).

FAZIT

Eine Festlegung, ob sich die Bildungsstandards für die Begabtenförderung mehr hinderlich als dienlich erweisen, ist zu diesem Zeitpunkt schwierig. Fakt ist, dass der Begabtenförderung mit der Entscheidung für Regelstandards kein Dienst erwiesen wurde. Fakt ist auch, dass

³ Im Zuge der Baseline-Testung wurden die Testbeispiele der Bildungsstandards an einer Stichprobe von ca. 10.000 Schülerinnen und Schülern vorgetestet.

flächendeckende Leistungsmessungen keine Steuerungs-, Kontroll- oder Qualitätsentwicklungsfunktion im Sinne der Begabtenförderung darstellen. Fakt ist aber ebenso, dass der Bedeutung von Aufgaben im Zuge der Bildungsstandards vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Thonhauser (2008, S. 7 u. S. 13) beobachtet ein neues Interesse an Aufgaben als spezifisch unterrichtliche Maßnahme und konzidiert dem Thema didaktisches Potenzial, das weder in der einschlägigen Forschung noch in der Praxis bisher genügend beachtet wurde.

LITERATUR

- Altrichter, H. (2007). „Steuerungswissen“: Die Veränderung der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation von Bildungsstandards. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 63-79). Innsbruck: Studienverlag.
- Astleitner, H. (2009). Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Verfügbar unter www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner [13.03.2013]
- Bruneforth, M. & Lassnig, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). „Grundsatzerschluss zur Begabtenförderung“. Rundschreiben Nr. 16/2009 (24. August 2009).
- Haider, G. et al. (2005). Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst.
- Herber, H. J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. (2006). Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards. Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 55-70). Münster: Waxmann.
- Lucyshyn, J. (2007). *Bildungsstandards in Österreich – Entwicklung und Implementierung: Pilotphase 2 (2004-2007)*. *Erziehung und Unterricht* 7-8/2007, 566-587
- Neuweg, G. H. (2007a). *Bildungsstandards. Diskussionsebenen – Chancen – Gefahren*. *Bildungsdialog* 2007. Verfügbar unter http://pweb.arbeiterkammer.at/bildner/d87/Bildungsdialog2007_Neuweg_Vortrag.pdf [18.03.2013]
- Neuweg, G. H. (2007b). *Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen*. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 46-62). Innsbruck: Studienverlag.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schrader, F.-W. et al. (2006). *Komponenten der Diagnosegenauigkeit von Lehrkräften: Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten in der Grundschule*. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch Standards. Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF* (S. 265-278). Münster: Waxmann.
- Specht, W. & Freudenthaler, H. (2008). *Die Beurteilung der Qualität von Beispielaufgaben durch die Lehrkräfte und ihre Bedeutung für die Akzeptanz von Bildungsstandards*. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 299-315). Münster: Waxmann.
- Thonhauser, J. (2008). *Vorwort*. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen (7-8)*. Münster: Waxmann.
- Thonhauser, J. (2008). *Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“?* In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 13-27). Münster: Waxmann.
- Ziener, G. (2010). *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.



Foto: zabmo / morguefile.com

PROF. DR. GUNDULA WAGNER M.ED.
Kirchliche PH Wien/Krems
gundula.wagner@kphvie.ac.at

ZUR AUTORIN

GUNDULA WAGNER, Prof. Dr., ist seit 2012 Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

KUMULATIVE BEGABTENFÖRDERUNG

WIE BESONDERS BEGABTE SCHÜLER/INNEN BAUSTEINE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG KOMBINIEREN

In diesem Aufsatz wird die vielfältige Förderung besonders Begabter dargestellt. Die befragten Teilnehmer/innen des Enrichment-Programms in Schleswig-Holstein nehmen nicht nur an außerschulischen Kursen teil, sondern werden auch für Ferienakademien vorgeschlagen und beteiligen sich an Wettbewerben. Einige von ihnen wurden früh eingeschult oder haben eine Klasse übersprungen. So erfahren viele von ihnen eine auf ihr Begabungsprofil passende Förderung, die nach oben keine Grenzen kennt.

Besonders Begabte bilden keineswegs eine homogene Gruppe (Ladenthin, 2006; Rohrmann & Rohrmann, 2010; Rost, 2009). Unter ihnen befinden sich sprachlich, künstlerisch oder naturwissenschaftlich Interessierte. Auch Underachiever, die schulisch weit unter ihren Möglichkeiten bleiben, gehören dazu (Preckel, 2007; Rost, 2009; Stapf, 2008). Außerdem gibt es darunter Akzelerierte, die sich durch eine besonders schnelle Auffassungsgabe auszeichnen. Sie durchlaufen die Schule schneller, entweder dadurch, dass sie früh eingeschult sind oder eine Klasse überspringen (Heinbokel, 2010). Auch geschlechtsspezifische Unterschiede werden bei besonders Begabten und Hochbegabten beobachtet, vor allem, was ihre Interessen betrifft (Hoberg & Rost, 2000). Unter Hochbegabung wird das Potenzial zu hohen kognitiven Leistungen verstanden. Erst die ständige Auseinanderset-

zung von Umwelt und Individuum lässt die dynamischen Anteile der Intelligenz aufbauen (Hany, 2002; Preckel, Schneider & Holling, 2008; Vock, Preckel & Holling, 2007; Ziegler, 2006). Für ihre Weiterentwicklung ist daher eine gute Passung von Begabungstyp und Förderungsmaßnahmen von größter Bedeutung.

Neben der Teilnahme am Enrichment-Programm Schleswig-Holsteins, für das alle Befragten von ihren Lehrerinnen und Lehrern nominiert wurden, nehmen die hier vorgestellten Begabten an Schüler/innen-Wettbewerben teil. Diese haben das Ziel, insbesondere engagierte, motivierte und begabte Schüler/innen anzusprechen. Auch sie gelten im allgemeinen lernpädagogischen Verständnis als Maßnahmen der Förderung von Begabten (Ullrich & Strunck, 2008). Weiterhin existieren Ferien- und Schülerakademien, für die Schülerinnen und Schüler nur nach sorgfältiger Auswahl (Gutachten, Bewerbung) nominiert werden (Hany, 2002; Heller & Hany, 1996). Als weitere Begabtenfördermaßnahmen bilden das Überspringen und die Früheinschulung die Akzelerations-Säule der Begabtenförderung (Heinbokel, 2010; Vock et al., 2007).

In der folgenden Tabelle sind die hier berücksichtigten Maßnahmen der Begabtenförderung im Überblick dargestellt:

Enrichment-Kurs Mikrobiologie



Art der Begabtenförderung	Fördermaßnahme
Enrichment	Enrichment-Kurse
	Schüler/innen-Wettbewerbe
	Ferienakademien
	Schul-AGs
Akzeleration	Früheinschulung
	Überspringen einer Klasse

Tabelle 1: Begabtenfördermaßnahmen im Überblick

KUMULATIVE BEGABTENFÖRDERUNG – NACH UNTERGRUPPEN BETRACHTET

Im Folgenden wird gezeigt, wie besonders Begabte auf sehr unterschiedliche Weise und kumulativ gefördert werden. Dazu wird auf die Befunde der Begleitstudie des Enrichment-Programms von Schleswig-Holstein zurückgegriffen (Wasmann-Frahm, 2010, 2011, 2012). Diese Maßnahme wurde in „news&science“ Nr. 31 vorgestellt. Hier wird nun mit den Daten der neuesten Erhebungswelle von 2012 gearbeitet, bei der eine Stichprobe von 691 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Hinblick auf Mehrfachförderung und Erfahrungen in dem Enrichment-Programm befragt wurde. Einige Ergebnisse aus der Befragung der Teilnehmer/innen werden mit dargestellt.

	N	Enrichment	Zahl der Kurse	Akzeleriert	Wettbewerbe	Schul-AG	Ferienakademie
alle	691	100%	1,9	20,9%	50,8%	61,5%	3,8%
Akzelerierte	144	100%	2,13	100%	54,9%	58,9%	9,6%
Hochleister/innen	360	100%	1,84	18,9%	54,7%	66,1%	3,9%
Underachiever	30	100%	2,33	10%	36,7%	46,7%	6,7%
Langzeit	73	100%	4,9	30,1%	72,6%	58,9%	9,6%
Kurzzeit	326	100%	1	21,2%	42,5%	65,6%	1,8%
Mädchen	321	100%	1,96	21,2%	52%	65,1%	4,0%
Jungen	368	100%	1,85	20,5%	49,7%	58,5%	3,5%

Tabelle 2: Fördermaßnahmen der Teilnehmer/innen am Enrichment-Programm 2012, N = 691; aufgeschlüsselt nach Substichproben

Um ein differenziertes Bild der in sich heterogenen Gruppe der begabten Befragten (N = 691) und ihrer Förderungen zu erhalten, wird die Stichprobe in Untergruppen nach Akzeleration, Leistungsträgerinnen und -trägern, Lang- und Kurzzeit-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern sowie Geschlecht aufgegliedert (Tabelle 2). Anhand der Tabelle wird das unterschiedliche Verhalten gegenüber Fördermaßnahmen deutlich. Daher sollen nun die einzelnen Subgruppen charakterisiert und ihre Einbeziehung in Fördermaßnahmen beurteilt werden.

AKZELERIERTE

Die Gruppe der Akzelerierten bildet mit 144 Probandinnen und Probanden eine große Gruppe unter den Geförderten. Es fällt auf, dass Früheingeschulte und Überspringer/innen nicht nur durch die Akzelerationsmaßnahme ihrer Lerngeschwindigkeit entsprechend gefördert werden, sondern auch an mehr Schüler/innen-Wettbewerben teilnahmen als andere Gruppen. Außerdem wurden sie am häufigsten zu Schüler/innen-Akademien vorgeschlagen. Diese Gruppe erfährt im Vergleich zu allen anderen Substichproben die meisten Fördermaßnahmen. Offensichtlich nimmt sie alle Förderangebote wahr, ohne sich zu erschöpfen. In dieser Gruppe befinden sich auch 8 Schüler/innen, die sowohl früheingeschult sind als auch eine Klasse übersprungen haben. Auch diese nehmen an weiteren Fördermaßnahmen teil.

UNDERACHIEVER¹

Die relativ kleine Gruppe der Underachiever (N = 30) setzt sich aus Schülerinnen und Schülern mit einer Durchschnittsnote des letzten Zeugnisses von 3,xx² zusammen. Anzumerken ist, dass es sich bei den so definierten Underachievern nicht um schwere Fälle von Minderleistung handelt, welche Gefahr laufen, ganz aus dem Schulsystem zu fal-

len. Die Underachiever nahmen häufiger als die Akzelerierten an Enrichment-Kursen teil. Hier fanden sie Spaß am Lernen, verzeichneten mehr Lerneffekte als andere Gruppen und schätzten die sozialen Kontakte, die sie in den Enrichment-Kursen knüpften, hoch ein. Hier zeigt sich, dass das Enrichment-Programm offensichtlich das Ziel, Underachiever zu mehr Lernfreude zurückzuführen und deren Lernaktivitäten wieder anzukurbeln, umsetzt (Bartels & Mischke, 2002; Frese, 2011).

LANGZEIT-TEILNEHMER/INNEN

Die Langzeit-Teilnehmer/innen, die im Schuljahr 2011/2012 bereits vier und mehr Kurse durchlaufen haben, sind die Vielfachnutzer des Enrichment-Programms in Schleswig-Holstein. Mit der Belegung von vier bis acht Kursen lag ihr Schwerpunkt auf der außerschulischen Zusatzförderung durch die Enrichment-Angebote. Für die Langzeit-Teilnehmer/innen stellten sich Kursgestaltung und Stofffülle als Hauptwirkfaktoren ihres Lerngewinns heraus. Ihnen waren die sozialen Kontakte untereinander wichtiger als anderen Substichproben (Wasmann-Frahm, 2012).

Ihre hohe außerschulische Aktivität zeigt sich auch darin, dass sie ebenso häufig zur Ferienakademie zugelassen wurden wie etwa die Akzelerierten. Damit ähneln sie in ihrem Verhalten den Akzelerierten, von denen es unter den Langzeit-Teilnehmerinnen/-Teilnehmern eine hohe Anzahl gibt. Sie zeigen einen zweiten Höhepunkt in der Teilnahme an Schüler/innen-Wettbewerben mit 72%. Alle Begabtengruppen zusammen beteiligen sich an Wettbewerben mit 50,8%. Somit nehmen sie auch häufiger an verschiedenen Wettbewerben teil als die anderen Gruppen. Bei den Langzeit-Teilnehmerinnen/-Teilnehmern handelt es sich somit um eine hochaktive Gruppe besonders Begabter, die außerschulische Förderangebote intensiv nutzt.

¹ Zum Thema „Underachievement s. auch die Beiträge „Underachievement ... von der Kriechspur abbiegen und nach den Sternen greifen“ von Heike Hagelgans in dieser Ausgabe von „news&science“, S.46 und „Research with the Achievement Orientation Model“ von Del Siegle, „news&science“ Nr. 33, S. 38

² In den in diesem Artikel verwendeten Ausdrücken „1,xx“, „2,xx“ etc. für Durchschnittsnoten meint „xx“ eine beliebige Nachkomma-Zahl.



Svea und Laura beim Experimentieren

KURZZEIT-TEILNEHMER/INNEN

Die Kurzzeit-Teilnehmer/innen wurden in dieser Studie als diejenigen definiert, die bisher nur einen Enrichment-Kurs besuchten. Sie entsprechen in ihrem Verhalten weitgehend dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe. Am schärfsten grenzt sich diese Gruppe von den Langzeit-Teilnehmerinnen/-Teilnehmern durch ihre niedrige Beteiligung an Wettbewerben und an Ferienakademien ab. Hierbei könnte es sich um einen Alterseffekt handeln, denn die Kurzzeit-Teilnehmer/innen sind im Durchschnitt jünger als die übrigen und konnten daher zeitlich nach ihrer Nominierung erst einen Enrichment-Kurs durchlaufen sowie wenig andere Maßnahmen nutzen.

GESCHLECHT

Die Mädchen sind in dem Enrichment-Programm Schleswig-Holsteins leicht unterrepräsentiert. Es wurden weniger Mädchen als Jungen für dieses Projekt nominiert. Dabei fällt auf, dass die Mädchen der Stichprobe bessere Noten hatten als die Jungen. So wiesen 67% der Mädchen einen Einser-Notendurchschnitt gegenüber 42,5% bei den männlichen Teilnehmern auf. Das bedeutet, dass sie anders als die Jungen zu den höchsten Leistungsträgern gehören mussten, um zu dem Programm zugelassen zu werden.

Die Mädchen waren insgesamt an allen Fördermaßnahmen etwas stärker beteiligt als die Jungen. Sie nahmen häufiger an Wettbewerben und an Ferienakademien, an Enrichment-Kursen sowie an schulischen Arbeitsgemeinschaften teil als die Jungen der Stichprobe. Man erkennt hier, dass leistungsstarke Mädchen ein noch höheres Pensum an zusätzlichen Fördermaßnahmen absolvieren als Jungen.

Die besonders begabten Jungen hingegen belegen mehr Enrichment-Kurse als Mädchen. Da sie in der Schule ausgeprägter als Mädchen Verhaltensmerkmale wie Langeweile oder Lustlosigkeit zeigen, profitierten sie von der Enrichment-Förderung in Bezug auf Reduktion von Langeweile und Lerneffekte stärker als Mädchen.

FALLANALYSEN

Wie vielfältig individuelle Wege der zusätzlichen Fördermaßnahmen sein können, soll nun an Einzelbeispielen vorgestellt werden. Die Förderungswege wurden konkret aus dem vorliegenden Datenmaterial zusammengestellt. Die dargestellten Einzelbeispiele (Abb. 1) veranschaulichen, wie spezifisch die Förderung von Begabten auf das eigene Lernmuster zugeschnitten ist. Angesichts einer breiten Angebotspalette, die sich in den letzten Jahren in Schulen etabliert hat, können die Fördermaßnahmen wie Bausteine aufeinandergesetzt werden. Wenn noch Kapazitäten frei sind, wird weiter aufgebaut, solange, bis zeitliche oder kognitive Grenzen erreicht sind.

Beispiel 1: Das vierzehnjährige Mädchen ist in der Schule eine Leistungsträgerin. Durch eine Früheinschulung ist sie akzeleriert und nutzt nun das zusätzliche Förderangebot des Enrichment-Programms, allerdings erst einmal. Zudem hat sie in ihren Ferien eine kognitiv herausfordernde Lernerfahrung in einer Ferienakademie gemacht.

Beispiel 2: Der hier vorgestellte fünfzehnjährige Schüler geht in die 10. Klasse. Er ist ein Beispiel für die Nutzung unterschiedlicher Begabtenförderungsansätze, denn er hat eine Klasse übersprungen. Der mäßige Notendurchschnitt könnte daran liegen, dass er vielleicht gerade eine Klasse übersprungen hatte. Er mag aber auch in Zusammenhang mit schulischer Langeweile stehen, die er in der Befragung bekundet. Eine Langeweile, die auf Unterforderung zurückzuführen ist, denn er hat auch die stark selektierende Zulassung zu einer Ferienakademie geschafft und bislang einen Enrichment-Kurs besucht. Bei diesem Kurs schätzte er, bei einer Schätzskaala von 1–4, Themenauswahl, Stofffülle, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Handlungsorientierung der Kursgestaltung in höchster Ausprägung. Kurzum, er fand hier die Lernumgebung, die seinem Lerntempo und kognitivem Anspruchsniveau entspricht. So verwundert es nicht, dass er hier mehr Spaß am Lernen hatte und subjektiv gesehen mehr gelernt hatte als in der Schule (Schätzskaala: Stufe 4). Zudem nahm er an einem Mathematik-Wettbewerb und einem Geographie-Wettbewerb teil. Für diesen geistig sehr aktiven Schüler bildet das Enrichment-Angebot ganz offensichtlich einen wichtigen Ausgleich zum schulischen Frust.

Beispiel 3: Der Junge ist 15 Jahre alt und geht in die neunte Klasse. Schulisch gesehen ist er ein Minderleister, wahrscheinlich empfindet er wie andere Minderleister weniger Schulfreude, sondern Langeweile in der Schule. Er nimmt an keiner Schul-AG teil. Durch die Kurse des Enrichment-Angebots fühlt er sich offenbar passgenau herausgefor-

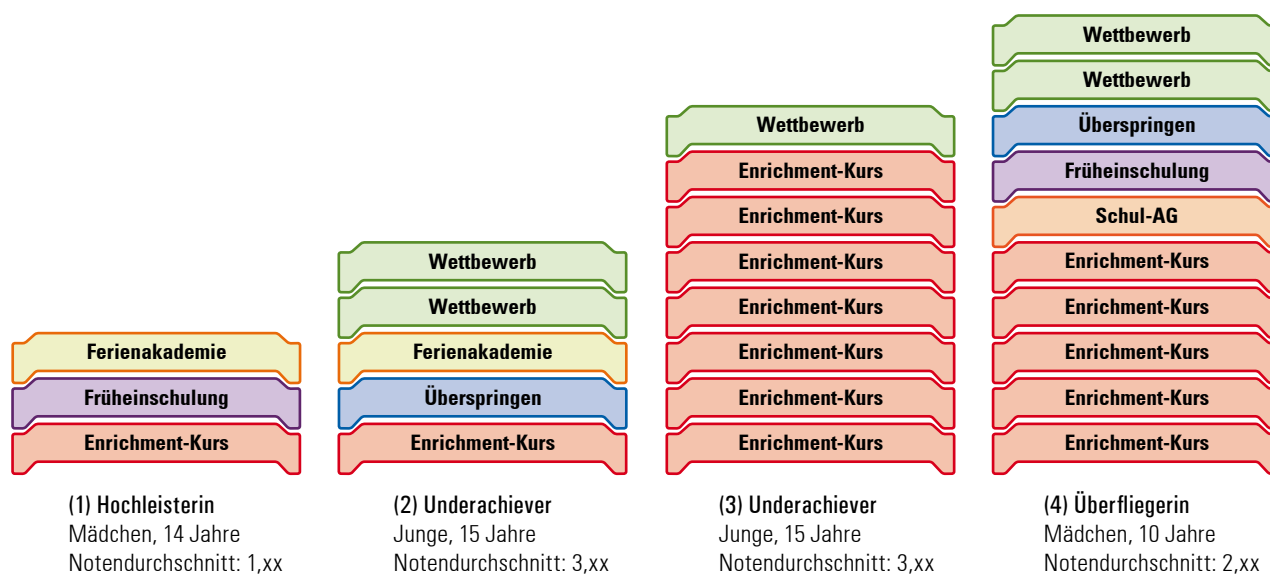


Abb. 1: Vier Einzelbeispiele der Mehrfachnutzung von zusätzlichen Angeboten der Begabtenförderung

dert, denn er hat sechs Enrichment-Kurse besucht. Hier übernahm er Zusatzaufgaben und fühlte sich laut eigenen Angaben vom Kursleiter sehr geschätzt. Er bekundete viel gelernt zu haben. Wahrscheinlich hat er auf Grund der Kurspädagogik mehr Lernfreude als in der Schule, schätzt aber auch den Kontakt zu anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Außerdem nahm er an einem Mathematik-Wettbewerb teil.

Beispiel 4: Das zehnjährige Mädchen mit einem guten Notendurchschnitt ist eine Überfliegerin, die sowohl früh eingeschult wurde als auch eine Klasse übersprungen hat. Daher besucht sie die sechste Klasse. Weiters hat sie an einem Mathematik-Wettbewerb und am Wettbewerb „Jugend musiziert“ teilgenommen. Obendrein belegt sie eine Arbeitsgemeinschaft in ihrer Schule. Sie ist nicht nur eine schnelle Denkerin, sondern auch musikalisch und kann sicherlich auf hohem Niveau kognitiv herausfordernde Lerninhalte bewältigen, sonst hätte sie nicht auch noch fünf Enrichment-Kurse besucht. Das ist nur möglich, weil sie zwei Kurse pro Schuljahr belegte. Sie bewertet die Stofffülle, das schnelle Verarbeiten und die nicht curricularen Themen sehr positiv, das Zusammenkommen mit anderen besonders Begabten ist ihr nicht so wichtig (Schätzstufe 2). Außerdem gibt sie in höchster Schätzstufe an, dort mehr zu lernen als in der Schule. Es bringt ihr mehr Spaß und sie langweilt sich hier nicht. Die Effizienz der Gruppenarbeit bewertet sie nicht so hoch (Stufe 2). Hier zeigt sich eine in der Schule kognitiv nicht ausgelastete Schülerin, die intrinsisch motiviert das hohe Anregungsniveau der Kurse sucht, nicht aber so sehr den Kontakt zu anderen besonders Begabten. Als weitere Enrichment-Kurse wünscht sie sich Tabellenkalkulation mit Excel, was erkennen lässt, dass sie nicht Mädchenspezifisch denkt.

Diese Fallbeispiele machen deutlich, wie intensiv Fördermaßnahmen von wissbegierigen Schülerinnen und Schülern genutzt werden. Es zeigt auch, dass begabte Schüler/innen weit über den normalen Schulunterricht hinaus gefordert werden können und immer noch nicht geistig ausgelastet sind.

Die Heterogenität der besonders Begabten hinsichtlich Lernpotenzial, Lernkapazitäten, Lerntypen und Interessensgebieten ist an den

Fallbeispielen zu erkennen. Bezogen auf die Heterogenität dienen die unterschiedlichen Angebote an die besonders Begabten deren ganz spezifischer Förderung. Da die Schüler/innen selbst entscheiden, welche Angebote sie über den normalen Unterricht hinaus wahrnehmen, wählen sie solche Angebote, die ihrem Lerntempo und ihrer Verarbeitungskapazität sowie ihren Interessen entsprechen. Auf diese Weise wird auch ihre Belastungsgrenze selbst gesteuert.

DISKUSSION UND ZUSAMMENFASSUNG

Die Mehrfachförderung von besonders Begabten zeigt eine große Variation in Förderungswegen und Förderungsvolumen. Am intensivsten profitieren die Akzelerierten und die Langzeit-Teilnehmer/innen des Enrichment-Programms von außerschulischen Maßnahmen der Begabtenförderung. Dabei liegt der Schwerpunkt der Langzeit-Teilnehmer/innen mehr auf den Enrichment-Kursen, bei den Akzelerierten stehen vermutlich das Überspringen und die Früheinschulung im Vordergrund, dann aber auch alle anderen Förderungswege. Die Underachiever profitieren stark von dem Enrichment-Programm im Hinblick auf Rückgewinn von Lernfreude, dem sozialen Rahmen und den Lerneffekten (Wasmann-Frahm, 2011).

Die Aufschlüsselung der Mehrfachförderung für verschiedene Untergruppen lässt erkennen, dass auf der einen Seite den besonders Begabten viele Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen und auf der anderen Seite die besonders Begabten diese auch aktiv nutzen. Auf Grund ihrer Wahlmöglichkeit finden sie die für ihr Leistungsprofil passgenauen Angebote. Damit wird der Heterogenität besonders Begabter Rechnung getragen, wie in der Begabungsforschung schon lange gefordert wird (Vock et al., 2007). Aus den vorliegenden Befunden kann folgender Schluss gezogen werden: Je vielfältiger die Angebote an besonders Begabte sind, desto individueller und spezifischer können sie ihre Lernwege auf ihr eigenes Leistungsprofil und ihre Persönlichkeit ausrichten. Mit jedem Baustein der Begabtenförderung wird ihnen einmal mehr ermöglicht, ihr kognitives Potenzial weiter in sehr gute Leistungen umzusetzen.

Es darf dabei nicht aus dem Blick geraten, dass Lehrer/innen in diesem



Die Teilnehmer/innen an den Enrichmentkursen schätzen den handlungsorientierten Ansatz

Zusammenspiel auch eine entscheidende Rolle einnehmen, denn sie nominieren Schüler/innen für das Enrichment-Programm, selektieren für die Ferienakademie, entscheiden über Akzeleration und regen zu Wettbewerben an. Um dieser Rolle gerecht zu werden, brauchen sie die Kompetenz, Begabungen erkennen zu können.

LITERATUR

- Bartels, M. & Mischke, R. (2002). Das Kreis-Pinneberger Projekt zur Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. *Labyrinth*, 72, 20-24.
- Frese, J. (2011). Das Enrichment-Programm Schleswig-Holstein. Abgerufen von www.enrichment.lernnetz.de [18.07.11].
- Hany, E. (2002). Begutachtung der Fördermaßnahmen der Hochbegabten-Stiftung der Kreissparkasse Köln. Erfurt.
- Heinbokel, A. (2010). Überspringen von Klassen – eine Form der individuellen Förderung, Vergleich der Bundesländer. *Labyrinth*, 105, 18-20.
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie* (Vol. 2, S. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Hoberg, K. & Rost, D. (2000). Interessen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 339-367). Münster: Waxmann.
- Ladenthin, V. (2006). Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In V. Ladenthin, W. Middendorf & J. Rekus (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 46-66). Münster: Aschendorff.
- Preckel, F. (2007). *Begabtenförderung in der Schule: Integrierte oder separierte Förderung?* Abgerufen von www.karg-stiftung.de/binaries/addon/56_ffm_07_preckel.pdf [22.02.2013].
- Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Hrsg.). (2008). *Diagnostik von Hochbegabung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2010). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche*. München: Ernst Reinhard.
- Rost, D. (Hrsg.). (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (2., erw. Auflage). Münster: Waxmann.
- Stapf, A. (2008). *Hochbegabte Kinder* (4., aktualisierte Auflage). München: Beck.
- Ullrich, H. & Strunck, S. (2008). *Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich*. In H. S. Ullrich (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 9-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule – Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wasmann-Frahm, A. (2010). *Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2008/2009*. Abgerufen von http://enrichment.lernnetz.de/content/auswertung_enrichment_2009.pdf [22.02.2013].
- Wasmann-Frahm, A. (2011). *Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2009/2010*. Abgerufen von http://www.enrichment.schleswig-holstein.de/content/dateien/auswertung_enrichment_2010.pdf [07.06.11].
- Wasmann-Frahm, A. (2012, 24. Juli). *Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2010/2011*. Abgerufen von http://enrichment.lernnetz.de/content/auswertung_enrichment_2012.pdf [24.07.12].
- Ziegler, A. (2006). *Hochbegabtenförderung im Jahr 2006 in Deutschland – eine kritische Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Frühförderung hochbegabter Kinder*. *Labyrinth*, 89, 4-12.

DR. ASTRID WASMANN

Vertretungsprofessorin für Didaktik der Biologie
Universität Vechta
astrid.wasmann@uni-vechta.de

ZUR AUTORIN

ASTRID WASMANN, Dr., studierte von 1974 bis 1979 Biologie und Französisch für das Höhere Lehramt, war dann viele Jahre als Studienrätin an verschiedenen Schulen und Schultypen sowie als Kursleiterin von Enrichment-Angeboten tätig. Seit 2012 lehrt sie als Vertretungsprofessorin für Didaktik der Biologie an der Universität Vechta.

LERNFREUDE, INTERESSEN UND SELBSTKONZEPT IM SCHULISCHEN KONTEXT

MOTIVATIONALE EINSTELLUNGEN DURCHSCHNITTLICHER UND (SEHR) GUTER SCHÜLER/INNEN

ALLGEMEINES

Schulische Selbstkonzepte, Motivation und Interessen gelten als wichtige Einflussgrößen in Bezug auf das Lernen und damit auf derzeitige und spätere Leistungen sowie auf die Erhaltung von (Lern-)Freude und Selbstvertrauen (Krapp & Weidenmann, 2001; Mietzel, 2007).

Positiv motivierte junge Menschen aus der Schule in das (Berufs-)Leben zu entlassen, kann als pädagogischer Auftrag verstanden werden. Eine Person kann nur intrinsisch motiviert sein, wenn sie sich selbst als kompetent wahrnimmt und unter dem Eindruck steht, ein hohes Maß an Kontrolle (d.h. Selbstbestimmung) ausüben zu können (Deci & Ryan, 1985). Dieses Konzept der Selbstbestimmung geht auf De Charms (1968) zurück, wo die primäre Motivation des Menschen als Verursacher von Änderungen in seiner Umwelt gesehen wird. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, muss Lernen in einem sinnvollen Kontext stattfinden.

Über die Beziehung Schulleistung und Interesse existieren bereits längsschnittliche Befunde. Interesse wird dabei als Form der fachspezifischen intrinsischen Motivation verstanden, die Lernprozesse in der Schule initiieren und aufrechterhalten kann. Schüler/innen, die mit mehr Interesse und Freude als Charakteristikum der intrinsischen Motivation beim Unterrichtsgeschehen dabei sind, erzielen längerfristig auch bessere Leistungen. Aber nicht Interessen allein, sondern vor allem Annahmen bezüglich vorhandener Kompetenzen und existierender Erfolgchancen bestimmen in bevorstehenden Leistungssituationen in entscheidender Weise, wie viel Anstrengung Schüler/innen aufbringen (Helmke, 1992; Oerter & Montada, 2008; Zimmermann, 2000).

Das Selbstkonzept kann als Gedächtnisstruktur definiert werden, „die alle selbstbezogenen Informationen einer Person enthält“. Dazu gehört das „Wissen über die persönlichen Vorlieben, Einstellungen und Überzeugungen“. Die affektiven Komponenten des individuellen „Selbst“ werden in der Regel unter dem Begriff „Selbstwertgefühl“ oder „Selbstvertrauen“ behandelt (Krapp & Weidenmann, 2001, S. 227ff).

Befunde zeigen auch, dass das Fähigkeitsselfkonzept das Leistungshandeln einer Person in vielfältiger Hinsicht beeinflussen kann (Krapp & Weidenmann, 2001; Spinath u.a., 2002). Unter bestimmten Bedingungen kann ein niedriges Fähigkeitsselfkonzept zu bestimmten Verhaltensweisen in Leistungssituationen wie etwa niedrige Ausdauer, das Auftauchen störender Gedanken (bei Misserfolg, bei einer Beleidigung), schlechte Leistung oder ablehnendes Vermeidungsverhalten führen. Es ist aber auch der umgekehrte Fall denkbar, dass sich eine Person mit großer Ausdauer und aus freien Stücken denjenigen Aufgaben zuwendet, für die sie ihre Fähigkeiten für hoch erachtet, obwohl dies tatsächlich nicht der Fall ist (Schöne u.a., 2002).

Die Kenntnis von Handlungszielen (Einstellungen) von Schülerinnen und Schülern ermöglicht eine zuverlässige Vorhersage zukünftiger Handlungen. Das Wissen um das Fähigkeitsselfkonzept (Schöne u.a., 2002) von Schülerinnen und Schülern hilft, mögliche Ursache von Minderleistung, die durch motivationale Faktoren verursacht ist, zu identifizieren, weil Unterschiede im Fähigkeitsselfkonzept möglicherweise erklären können, warum sich die Leistung von Personen gleichen Vorwissens, gleicher Intelligenz etc. unterscheiden können. Auch die Kenntnis der unterschiedlichen Zielorientierungen der Lern- und Leistungsmotivation (Einstellungen) von Schülerinnen und Schülern ermöglicht eine zuverlässige Vorhersage zukünftiger Handlungen (Spinath u.a., 2002). Wichtig ist, Arbeitsvermeidungstendenzen frühzeitig zu erkennen, da diese mit geringem Interesse und geringer intrinsischer Motivation einhergehen.

Motivationale Konstrukte können natürlich nur einen Teil der Leistungsvarianz aufklären! Faktoren wie vorangegangene Leistungen, Vorwissen oder auch Intelligenz können ebenfalls zur Erklärung von Leistungsunterschieden beitragen. Dennoch ist die Kenntnis der mo-



Foto: Dario Mioti, Mira Krall



tivationalen Einflussgrößen von ganz besonderem Interesse für Forschung und Praxis, da diese wesentlich durch situative Bedingungen beeinflusst werden können und damit eine positive Einflussnahme auf die Leistungsentwicklung möglich machen. Zudem sind sie ein wichtiger Faktor, damit aus einer vorhandenen Begabung tatsächlich gute Leistungen entstehen können (vgl. z.B. Heller, 2001).

STUDIE

STICHPROBE UND FRAGESTELLUNGEN

In einer groß angelegten Studie wurden Selbstkonzept, Lern- und Leistungsmotivation, Feedback, Leistungswille und Anstrengungsvermeidung von insgesamt 1398 zehn- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mithilfe standardisierter Testinstrumente (SESSKO¹, SELLMO²) sowie sorgfältig konzipierter Rating-Skalen erhoben. Zusätzlich wurden von allen getesteten Schülerinnen und Schülern die

¹ Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

² Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation

³ Als (sehr) gute Schüler/innen werden jene bezeichnet, die in allen drei Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik die Schulleistung „Sehr gut“ oder „Gut“ hatten.

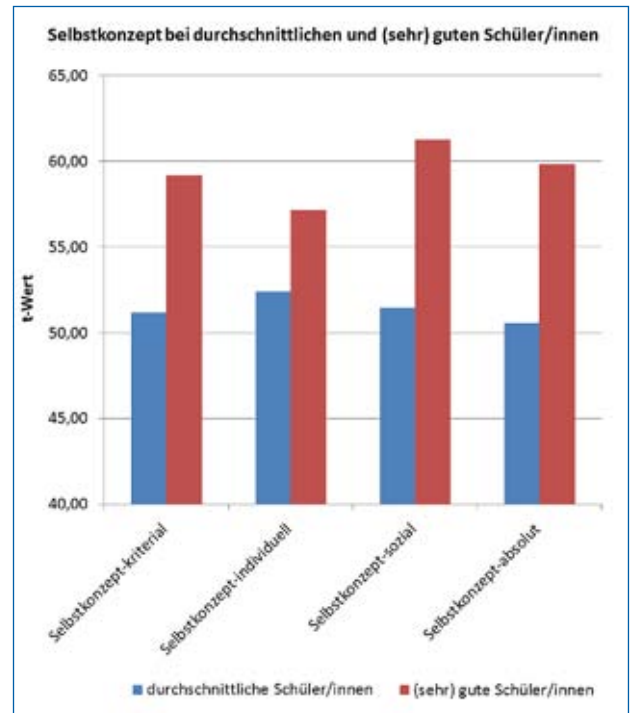


Abb. 1: Selbstkonzept von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

Schulnoten erfasst. Ziel der Studie war es, Unterschiede zwischen durchschnittlichen ($n = 1103$) und (sehr) guten³ ($n = 295$) Schülerinnen und Schülern hinsichtlich motivationaler Einstellungen zu analysieren, um letztendlich Schlussfolgerungen für gebotenes Lehrer/innenverhalten und Konzepte zur Schulentwicklung treffen zu können.

Analysiert wurden u.a. folgende Fragen:

- Gibt es signifikante Unterschiede zwischen durchschnittlichen und (sehr) guten Schülerinnen und Schülern, was das **Selbstkonzept** (SESSKO), die **Lern- und Leistungsmotivation** (SELLMO), **Feedback**, **Leistungswillen** und **Anstrengungsvermeidung** (Rating-Skalen) betrifft?
- Hat der Anteil an leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern in der Klasse einen maßgeblichen Einfluss auf den Leistungswillen, die **Anstrengungsvermeidung** (Rating-Skalen), die **Lern- und Leistungsmotivation** (SELLMO) und das **Selbstkonzept** der Schüler/innen (SESSKO) in der Klasse?

TESTINSTRUMENTE

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts SESSKO umfassen 22 Items über 4 Dimensionen (kriterial, individuell, sozial und absolut) und thematisieren die Bereiche **Begabung, Intelligenz, Fähigkeit, Lernfähigkeit** sowie **Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen**. Hier geht es um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten gemessen an den schulischen Anforderungen (kriterial), an den früheren Fähigkeiten (individuell), an den Fähigkeiten anderer (sozial) und absolut (hier entfällt die Vergleichsreferenz).

Der Fragebogen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation SELLMO erfasst vier Arten von Zielen (**Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele, Arbeitsvermeidung**).

Die Dimension der *Lernziele* erklärt das Bestreben von Personen, bei der Beschäftigung mit Aufgaben eigene Kompetenzen zu erweitern, also kurz gesagt, etwas zu lernen.

Die Dimension *Annäherungsleistungsziele* ist durch den Wunsch geprägt, möglichst eigenes Wissen und Können zu zeigen. *Vermeidungsleistungsziele* sind so konzipiert, unzureichend wahrgenommene eigene Kompetenzen möglichst zu verbergen. Die Dimension der *Arbeitsvermeidung* beschreibt das Bemühen, den Arbeitsaufwand bei der Bewältigung von Aufgaben möglichst gering zu halten.

Mit Hilfe von selbst konzipierten Rating-Skala (RS) wurden die Faktoren **Feedback, Leistungswille** und **Anstrengungsvermeidung** ermittelt:

Feedback symbolisiert eine optimistische emotionale Grundhaltung zum Lernen auf Seiten der Schüler/innen, *Leistungswille* symbolisiert eine Grundhaltung zum selbst gesteuerten Lernen bei Schülerinnen und Schülern und *Anstrengungsvermeidung* symbolisiert das aktive Vermeiden monotoner oder subjektiv uninteressanter Tätigkeiten.

ERGEBNISSE

Sehr gute und gute Schüler/innen haben signifikant höhere Werte auf den Skalen **Lernziele** (SELLMO) ($t = 3,26, p = .001$), **Leistungswille** (RS) ($t = 2,47, p = .014$), **Anstrengungsvermeidung** (RS) ($t = 4,87, p < .001$) sowie **Selbstkonzept** kriterial (SESSKO) ($t = 11,60, p = .000$), individuell (SESSKO) ($t = 4,50, p < .001$), sozial (SESSKO) ($t = 8,66, p < .001$), absolut (SESSKO) ($t = 12,10, p < .001$) und signifikant niedrigere Werte auf den Skalen **Vermeidungsleistungsziele** (SELLMO) ($t = 2,60, p = .009$) und **Arbeitsvermeidung** (SELLMO) ($t = 4,82, p < .001$) als durchschnittliche Schüler/innen (vgl. Abb. 1, 2 und 3).

Sieht man sich die Unterschiede aus SESSKO und SELLMO getrennt für die Schulstufen an, sieht man bei allen SESSKO-Skalen zum Selbstkonzept in allen Schulstufen deutliche Unterschiede zwischen (sehr) guten und durchschnittlichen Schüler/innen (vgl. Abb. 4). Bei den SELLMO-Skalen zu den Lern- und Leistungszielen können bei den

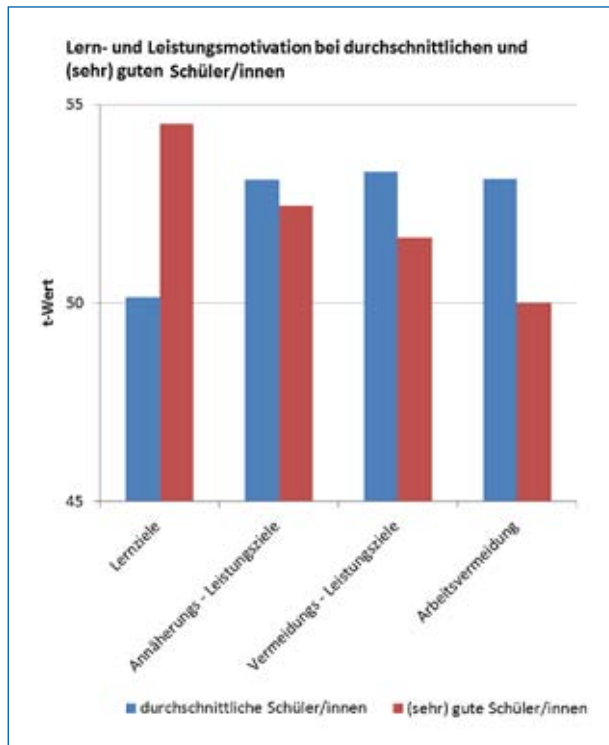


Abb. 2: Lern- und Leistungsmotivation von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

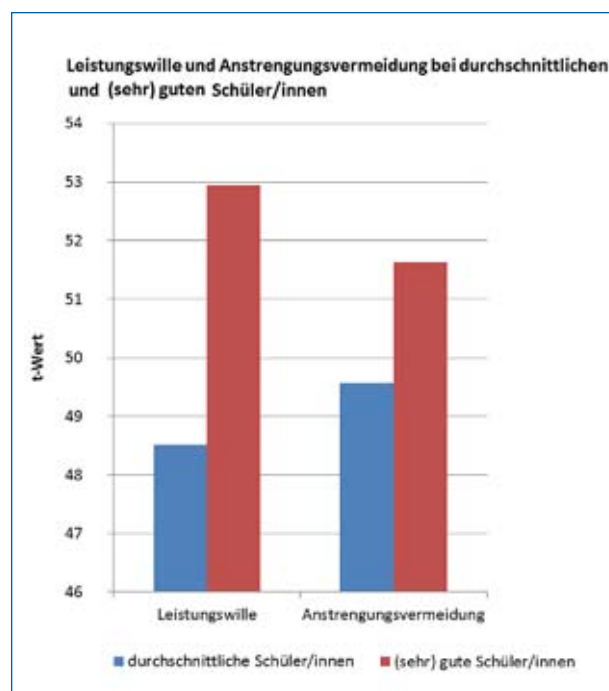


Abb. 3: Leistungswille und Anstrengungsvermeidung von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10-14-Jährigen

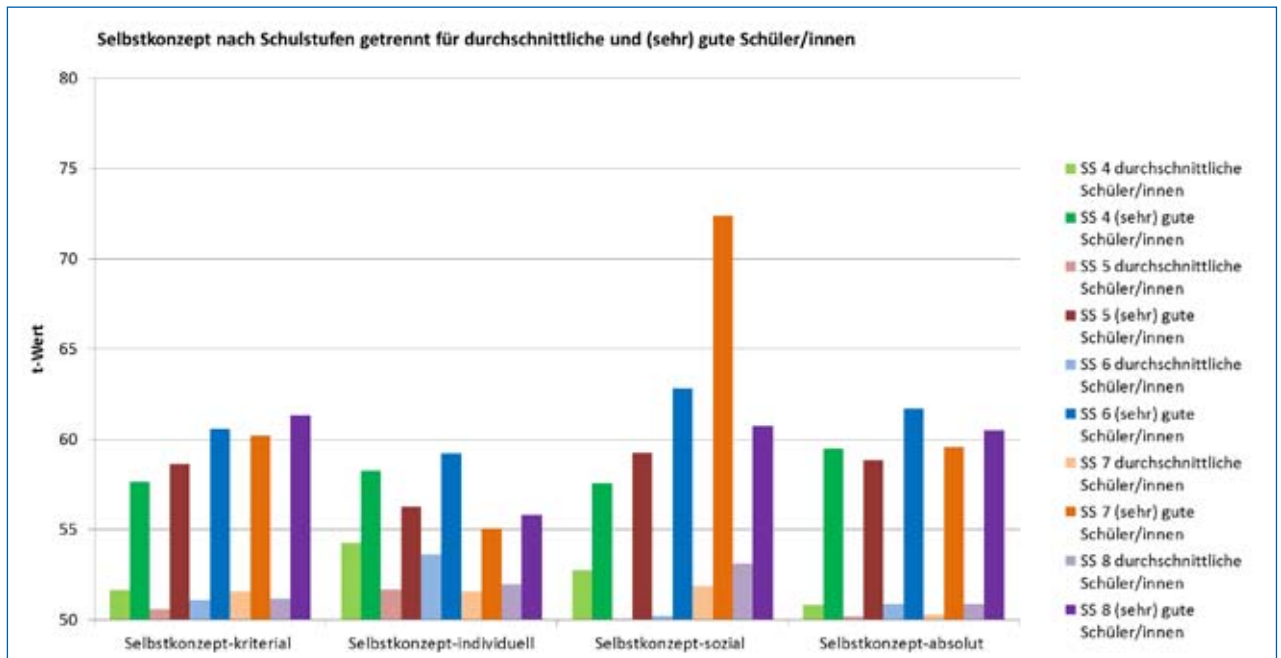


Abb. 4: Selbstkonzept von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10–14-Jährigen getrennt für die Schulstufen (SS) 4–8

(sehr) guten Schüler/innen im Vergleich zu den durchschnittlichen Schüler/innen in allen Schulstufen niedrigere Werte auf der Skala Arbeitsvermeidung beobachtet werden und höhere Werte bei den Lernzielen in den Schulstufen 4, 5, 7 und 8. Bei den Vermeidungsleistungszielen können bei den durchschnittlichen Schüler/innen in den Schulstufen 4, 5 und 6 höhere Werte als bei den (sehr) guten Schüler/innen errechnet werden (vgl. Abb. 5).

Je mehr leistungsschwache Schüler/innen in der Klasse sind, desto höher die Werte für die Konstrukte **Annäherungsleistungsziele** ($r = .070$, $p = .005$), **Vermeidungsleistungsziele** ($r = .074$, $p = .003$), **Arbeitsvermeidung** ($r = .121$, $p < .001$) und desto niedriger für die **Anstrengungsvermeidung** ($r = -.113$, $p = .004$) und das **Selbstkonzept** (kriterial: $r = -.077$, $p = .002$ und absolut: $r = -.115$, $p < .001$).

SCHLUSSFOLGERUNGEN

(Sehr) gute Schüler/innen haben eine positivere Lerneinstellung und eine höhere Erwartung an die Schule, dort „neue Ideen zu bekommen“, „etwas Interessantes zu lernen“, „später knifflige Probleme lösen zu können“ etc. Die Kinder wollen etwas lernen und wollen auch zeigen, dass sie etwas können. Außerdem schätzen sie ihre Fähigkeiten an den schulischen Anforderungen zutreffender ein und entwickeln so ein realistischeres schulisches Selbstkonzept im Vergleich zu den durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern.

(Sehr) gute Schüler/innen haben eine optimistische emotionale Grundhaltung zum (selbst gesteuerten) Lernen und erwarten von ih-

ren Lehrkräften entsprechendes Feedback. Die Tätigkeit an sich und die optimistische Grundhaltung bewirken in der Schüler/innenpersönlichkeit eine zufriedene Grundstimmung bzw. Wohlbefinden. Diese innere Freude ist wieder „Motor“ für weitere sinnvolle Aktivitäten. Sie tendieren aber auch dazu, schulische Anstrengungen – wenn sie diese für sich selbst nicht als sinnvoll erachten – zu vermeiden und sich subjektiv wichtigeren Fragestellungen zuzuwenden.

Je weniger sehr gute und gute Schüler/innen in der Klasse sind, desto höher ist die Arbeitsvermeidung und desto geringer das Selbstkonzept in der Klasse. Dies sollten Lehrer/innen in ihrem Unterricht z.B. mit (fach)spezifischer Interessenförderung, innerer Differenzierung, innovativen Unterrichtsformen, einem autoritativen Erziehungsstil und durch differenziertes soziales Feedback in Bezug auf Arbeitshaltung und Leistung (wie Geduld haben, Fragen beantworten, Ermutigung im Sinne von beabsichtigter Zuversichtsanregung etc.) zu vermeiden versuchen.

Die Kenntnis von motivationalen Einflussgrößen hat besondere Bedeutung für die Unterrichtspraxis, da diese in hohem Maße durch situationale Bedingungen beeinflusst werden können und damit eine positive Einflussnahme auf die Leistungsentwicklung möglich machen.

Aufgabe der Schulentwicklung wird es sein, Lehrkräfte in Bezug auf differenziertes Feedback, Gesprächsführung sowie über Schüler/innererwartungen ausreichend zu informieren bzw. weiterzuschulen, da die spezifische Sprache, in der Feedback (Lob, Sachkritik, Ermutigung etc.) erteilt wird, sich mit der Entwicklung intrinsischer Mo-

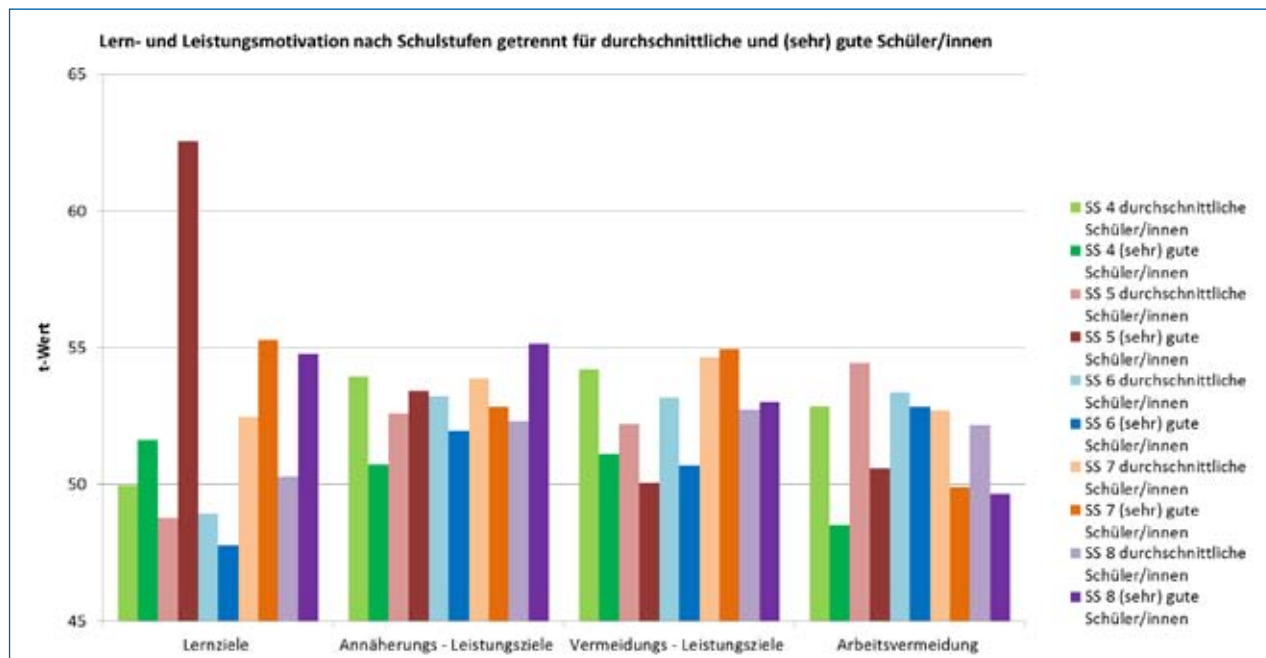


Abb. 5: Lern- und Leistungsmotivation von $n = 1103$ durchschnittlichen und $n = 295$ (sehr) guten 10–14-Jg. getrennt für die Schulstufen (SS) 4–8

tivation vereinigt und Auswirkungen auf motivationale Prozesse und Lerneinstellungen hat. Ziel soll dabei sein, die (Lern-)Freude, Kreativität, Neugierde und das Selbstvertrauen der jungen Menschen zu erhalten bzw. zu steigern.

- Zimmermann, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

LITERATUR

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO – Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts / Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO – Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation / Manual*. Göttingen: Hogrefe.

PROF. DR. HILDEGARD KOLAR
KPH Wien/Krems
hildegard.kolar@kphvie.ac.at

MMAG. DDR. ULRIKE KIPMAN, B.Sc.
PH Salzburg
ulrike.kipman@phsalzburg.at

ZU DEN AUTORINNEN

ULRIKE KIPMAN, MMag. DDR. B.Sc.: Studien der Pädagogik, der Psychologie, der Rechtswissenschaften und der Mathematik. Dozentin an der Pädagogischen Hochschule, der Fachhochschule und der Universität in Salzburg im Bereich Forschungsmethoden. Konsulentin am Bundesinstitut für Innovation und Entwicklung des österreichischen Bildungswesens (BIFIE).

HILDEGARD KOLAR, Dr. phil.: Studium der Psychologie und Pädagogik; Hauptschullehramt für Mathematik und Physik/Chemie. Professorin für Humanwissenschaften an der Privaten Pädagogischen Hochschule – Hochschulstiftung Erzdiözese Wien.

UNDERACHIEVEMENT ... VON DER KRIECHSPUR ABBIEGEN UND NACH DEN STERNEN GREIFEN

EIN IMPLEMENTATIONSPROJEKT ZUR SCHULISCHEN FÖRDERUNG VON UNDERACHIEVERN

MAX ... DER ZURÜCK IN DEN KINDERGARTEN MÖCHTE

Da ist Max, ein aufgeweckter Drittklässler. Als wir ihn in unserem Projekt kennenlernen, macht er immer wieder – teilweise auf drastische Weise – deutlich, dass er Schule ablehnt. Er sagt, an Schule sei ihm „Nichts, nichts, nichts, nichts, nichts“ wichtig. „Ich möchte das alles nicht lernen. Die sollen mich in Ruhe lassen. Ich fühle mich wohl, wenn ich spielen kann. Ich will einfach nur spielen. Ich wollte noch ein Jahr länger im Kindergarten bleiben, einfach spielen.“ Die Lehrkräfte stöhnen aufgrund seiner häufigen lernverweigernden Haltung im Unterricht. Zwischen Eltern und Lehrkräften herrscht bisweilen eine spannungsgeladene Konstellation. Eltern und ein Teil der Lehrpersonen wirken ratlos und überfordert.

Max ist kein Einzelschicksal. Er zählt zu jenen Kindern, die über ein hohes Potenzial verfügen, dieses in der Regel aber nicht in eine entsprechende Leistung umsetzen können. Schaut man genau in für Max passenden Situationen hin, so blitzt dieses Potenzial vielfältig auf. Er erzählt viel, berichtet stolz von seinen Erfolgen und auch von seinen Ängsten, fragt wissbegierig nach, stellt sich der Anforderung und Aufgabe.

Dieser Artikel möchte in eine Implementationsstudie einführen, die die Entwicklung und Erprobung eines Projekts zur innerschulischen Förderung von Underachievern zum Inhalt hat. Zunächst wird das Konstrukt Underachievement kurz beschrieben. Danach fokussiert dieser Beitrag auf ausgewählte schulpraktische Perspektiven in der Projektgestaltung.¹

ZUM PHÄNOMEN UNDERACHIEVEMENT

Underachievement wird von mehreren Autorinnen und Autoren übereinstimmend als ein gravierendes sozio-emotionales Entwicklungsrisiko für die Lernbiografie und Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen angesehen (Arnold & Preckel, 2011, S. 71ff.; Müller, 2010, S. 246ff.; Hanses & Rost, 1998, S. 55, u.a.). In der Regel wird Underachievement im Kontext von Hochbegabung diskutiert. Die Häufigkeitsangaben variieren in Abhängigkeit von der zugrundeliegenden Definition. Rost geht in seinen Studien von 12% hochintelligenter Underachiever aus, Ziegler von 25% (Rost, 2007, S. 8; Ziegler, Stöger & Martzog, 2009, S. 91). Allgemein wird Underachievement als erwartungswidrige Diskrepanz von Potenzial und gezeigter Leistung gefasst.²

Underachievement gilt als ein komplexes Phänomen, welches Rost als „typisches“ Underachievementsyndrom beschreibt. Seiner Meinung

nach sind Underachiever echte Problemkinder (Rost, 2007, S. 8; Rost, 2009, S. 9f.). Ursächlich wird Underachievement auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge aus Faktoren, die im Kind, in seiner Umwelt und in einer nicht adäquaten Passung von Kind und Umwelt liegen, zurückgeführt (Reis & McCoach, 2000, S. 152ff.). Nach Johansson bilden Eltern, Kind und Schule (Lehrer/innen und Peers) ein sogenanntes Problemsystem (2013, S. 87ff.). In allen drei Bereichen können entsprechende Verursachungen liegen, die einer Aufdeckung bedürfen. Gleichzeitig bedarf es auch eines klärenden Blicks, wie Kind, Eltern und Schule aufeinander bezogen sind und in welcher Konstellation die einzelnen Akteure zueinander stehen.

So vielfältig die Verursachungen von Underachievement sind, so differenziert und individuell sind auch die pädagogischen Fördermaßnahmen, die gegebenenfalls durch psychotherapeutische und medizinische Interventionen im Einzelfall ergänzt werden müssen. Entscheidend ist, dass eine Lebensweltanalyse erfolgt und das gesamte Problemsystem zusammenwirkt. Das Vorgehen folgt dem Ansatz der Ressourcen-, Stärken- und Lösungsorientierung. Dazu zählen u.a. eine wertschätzende Beziehungsarbeit, die Reflexion von persönlichen Wert- und Sinnorientierungen, die Stärkung und Ermutigung der Heranwachsenden, eine dialogische Elternarbeit, eine mehrperspektivische Diagnostik und Fallberatung sowie eine fundierte Lernbegleitung bzw. Lernberatung (Arnold & Preckel, 2011, S. 83ff.; Johansson, 2013, S. 89ff.; Trautmann, Schmidt & Bichtemann, 2009, S. 282ff.).

DAS PROJEKT ZUR INNERSCHULISCHEN FÖRDERUNG VON UNDERACHIEVERN

Die pädagogische Relevanz des Themas erwächst aus dem Leidensdruck und der Hilflosigkeit aller Beteiligten. Dabei wird in der Literatur kritisch kommentiert, dass hinsichtlich Underachievement gegenwärtig eine eher produktorientierte Sichtweise dominiert. In diesem Zusammenhang wird angemahnt, Underachievement auch prozessual orientiert zu untersuchen. Weiterhin ist zu klären, was Schulen tun können, um Underachievement zu minimieren oder zu vermeiden (Schick, 2007, S. 103; Stamm, 2007, S. 14, 25ff.; Rohmann & Rohmann, 2010, S. 109).

Der Entwurf zur innerschulischen Förderung von Underachievern nimmt seinen Ausgangspunkt in der Reflexion ausgewählter theoretischer Gegenstandsannahmen, die hier nur überblicksartig skizziert werden können. Die Auffassung von Begabung beruht auf der Philosophie und Pädagogik der Person. Unter dieser Perspektive wird die Person zum Kernstück eines Begabungsmodells. Im Mittelpunkt steht eine personale Begabungs- und Begabtenförderung, die sich an

¹ Die wissenschaftliche Begleitstudie wird Anfang des kommenden Jahres vorgestellt.

² Unstrittig ist, dass Underachievement in allen Intelligenzbereichen auftreten kann.

der Person der Schülerin/des Schülers ganzheitlich orientiert. Diese Vorstellungen von Begabung stehen in einem bildungstheoretischen Kontext (Weigand, Hackl & Steenbuck, 2011, S. 10; Weigand, 2011, S. 32ff.). In dieser Perspektive wird eine Förderung von Underachievern an der Person des Kindes und an seinen Deutungen und Orientierungen in seinen Lebenswelten ausgerichtet. Gleichmaßen rückt das bereits o.g. Problemsystem Underachievement in einer systemischen Sicht mit der Thematisierung systemischer Interventionen in den Blickpunkt des Interesses (von Schlippe & Schweitzer, 2010). Dem Kurskonzept liegt neben einer lerntheoretischen Fundierung ein erweiterter Lernbegriff (Göhlich & Zirfas, 2007) zugrunde. In einer schulpädagogischen Dimension wird auf Positionen zur Schulkultur und Schulentwicklung (Helsper, 2010), zur Schulentwicklung durch kollegiale Beratung (Macha, Lödermann & Bauhofer, 2009), zu einer begabungsfördernden Unterrichts- und Schulentwicklung (Stadelmann, 2006; Steenbuck, 2011) und zum Zusammenwirken von Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik in der Regelschule – auch unter einer inklusiven Perspektive (Wiater, 2012) – rekurriert.

Den schulpraktischen Ausgangspunkt nahm das Projekt 2008 im Mathematikleistungskurs in der zwölften Jahrgangsstufe. Wir beschränkten mit den Schülerinnen und Schülern im Lernbereich Vektorrechnung einen außergewöhnlichen Weg, indem wir das Klassenzimmer verließen und den Unterricht an den Billardtisch verlegten. Die Schüler/innen waren sehr begeistert und dieses Unterrichtsprojekt wurde 2010 mit dem dritten Hauptpreis des Wettbewerbes „cool:MINT“ des deutschen Philologenverbandes ausgezeichnet. Billard als mathematisch-naturwissenschaftliches Lernmedium entpuppte sich recht schnell als eine Möglichkeit der Begabungsförderung. Dieses schulische Angebot zog ebenso Underachiever an. Uns ist es seitdem Verpflichtung, Förderkonzepte für Schüler/innen mit schwierigen Begabungsverläufen für den Schulbereich zu konzipieren und auszuprobieren.

Die theoretischen Gegenstandsannahmen und die schulpraktischen Erfahrungen haben uns ein Förderkonzept für Underachiever entwickeln lassen, das in Abb. 1 veranschaulicht wird. Im Folgenden wird diese schulische Förderkonzeption am Beispiel des eingangs vorgestellten Schülers Max beispielhaft illustriert.

MAX IM PROJEKT

Zu Beginn des Projekts konfrontiert uns Max häufiger mit seiner lernverweigernden Haltung. Er dokumentiert dies in Zeichnungen, in Schriftstücken des freien Schreibens oder durch sein passives und den Gruppenkontext störendes Verhalten. Mit diesen Verhaltensweisen drückt er aus, dass er die Fördergruppe nicht aushalten kann. Gleichzeitig zeigen die anderen Kinder ihm durch ihr ablehnendes Verhalten, dass sie ihn nicht in der Gruppe haben wollen. Daher entschließen wir uns im Team, ihn einzeln zu fördern. Zunächst erfolgt dies durch die Sozialpädagogin. Unser Ziel besteht darin, dass es Max

ZIELDIMENSION

Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im personalen Verständnis in systemischer und lebensweltlicher Orientierung

INHALTSDIMENSION

Naturwissenschaftliche Lernareale vorrangig mit der Spielwelt Billard, dem Philosophieren und dem Physiklabor (Kugelkondensator-Ballon; Schlesinger)

Personale Lernareale mit dem Zielbezug Leben-Lernen, dem biografischen Lernen im gemeinschaftlichen Bezug, positive Peerkultur (Opp), Autonomes Lerner Modell (Betts, Kercher)

Mehrperspektivische Diagnostik und Fallberatung (Trautmann, Schmidt, Bichtemann), Lernbegleitung und Lernberatung

DIMENSION DER SCHULENTWICKLUNG

Auf der Ebene des Subjekts, der kollektiven Akteure und der gesamten Organisation → Kollegiale Beratung (Macha, Lödermann, Bauhofer)

Professionelle Lerngemeinschaften, kollegiale Fallberatung und Arbeit in Netzwerken

Zusammenwirken von Schul-, Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen

SYSTEMISCHE DIMENSION

Dialogische Elternarbeit und Elternakademie

Arbeit mit externen Unterstützungssystemen und regionalen sowie gesellschaftlichen Akteuren

Abb. 1: Dimensionen der schulischen Förderkonzeption





zunehmend möglich sein wird, die Wirkungen seines Verhaltens zu reflektieren und für sich Verantwortung zu übernehmen.

In dieser begleitenden personalen Förderung wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit schulischer Erfolg für Max ein Ziel ist. Dazu wird mit dem Ressourcenheft gearbeitet (Schinzilarz & Schläfli, 2012). Max schätzt sich auf der Ressourcenleiter hinsichtlich fünfzehn Aspekten seines Verhaltens ein und sucht sich die zwei Aspekte Konzentration, sowie mehr Mitmachen und Zuhören zur Arbeit an sich selbst heraus. In den wöchentlichen Treffen wird neben spielerischen Elementen aus den naturwissenschaftlichen Lernarealen zur fachlichen Begabtenförderung immer wieder auf die Erfolgsleiter zu den gewählten Aspekten geschaut und weitere kleine Lernschritte hinsichtlich seiner ausgewählten Elemente initiiert. Neben dem Erspüren und dem Erkennen von Sinn und persönlichen Werten wird im Rahmen identitätsstiftender Lernprozesse eine Reise zu sich selbst unter verschiedensten Facetten – das Gestalten einer Schatzkarte und das Basteln einer persönlichen Kraftfigur – eingesetzt (Betts & Kercher, 2008). Das Leben-Lernen gemäß einem erweiterten Lernbegriff wird mit philosophischen Fragestellungen (Was kann ich? Worin sehe ich Sinn? Was ist für mich wertvoll? ...) unterstützt.

Gleichzeitig nehmen wir die Hilflosigkeit der Eltern und der Lehrkräfte wahr, welche sich auch in ihrer gegenseitigen Kommunikation wi-

derspiegelt. Gemäß der Konzeption der mehrperspektivischen Diagnostik und Fallberatung (Trautmann, Schmidt & Bichtemann, 2009) hospitieren Schul- und Sozialpädagogin unter unterschiedlichsten Gesichtspunkten im Unterricht. Das Ziel der Hospitation für uns besteht u.a. darin herauszufinden, worin auf der unterrichtlichen Ebene und bei Max Ressourcen und Anknüpfungspunkte bestehen, die es ihm ermöglichen, Sinn im Lernen zu erkennen und sich auf eine Unterrichtsmitarbeit einlassen zu können. Zunächst diskutieren wir unsere Sichtweisen und Vermutungen in Form einer kollegialen Fallberatung, anschließend mit der Klassenleiterin und weiteren interessierten Lehrkräften einzeln und in der Gruppe. Im Fokus der gemeinsamen Überlegungen stehen Fragen, in welchen Faktoren sich das Potenzial von Max zeigt, durch welche Persönlichkeitsmerkmale dieses Potenzial gefördert und gehemmt wird und welchen Einfluss die entsprechenden Lebenswelten auf die Begabung und die Persönlichkeitsmerkmale haben können. Hypothetisch wird gemeinsam konstruiert, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Erkenntnissen hauptsächlich für die Förderung in der Schule und in der Familie ergeben können (Trautmann, 2013, S. 20ff.).

In der Schule gibt es ergänzend regelmäßige Besprechungen zwischen Schulleitung und Projektleitung. Auf gesamtschulischer Ebene wird ein Pädagogischer Tag zum Underachievement durchgeführt. Als Ergebnis des Pädagogischen Tages gibt es wöchentliche Gespräche zwischen Lehrkräften der Schule und dem Projektteam. Den Eltern von Max wird die Möglichkeit eingeräumt, dass sie das Projektteam bei auftretenden Fragen telefonisch kontaktieren können. Die Eltern nehmen das Beratungsangebot sehr gern an und nutzen es. Dies unterstützt ferner einen souveränen und autoritativen Erziehungsstil. Außerdem besteht dadurch die Chance, auch lösungsorientierte Gespräche in der Schule strategisch vorzubereiten. Regelmäßig gibt es diese Gespräche zwischen Lehrkräften, Eltern und Projektteam. Das Projektteam hat darin zumeist eine vermittelnde und das Phänomen Hochbegabung/Underachievement erklärende Funktion. Für die Eltern der gesamten Schule wird in diesem Zeitraum eine Elternakademie zum Thema „Begabtenförderung an der Schnittstelle von Elternhaus und Schule“ angeboten, die sehr zahlreich besucht wird.

Nach einigen Monaten haben wir den Versuch unternommen, Max wieder in die Fördergruppe zu integrieren. Dies wird mit ihm in Gesprächen vorbereitet, ebenso mit den Kindern der Fördergruppe. Sehr schnell verblüfft uns Max in einer Förderstunde, indem er plötzlich fragt, wie er es denn noch schaffen könnte, eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Wir unterstützen seine Situationsanalyse und seine Handlungsplanung mit Fragen. Er kommt in diesem Klärungsprozess zu dem Ergebnis, dass er in dem Fach, dessen Note problematisch ist, eine komplexe Lernarbeit anfertigen möchte. In Begleitung der Sozialpädagogin geht er zu der betreffenden Lehrperson, bringt sein Anliegen vor und diese willigt ein. In einer wöchentlichen zusätzlichen Förderstunde hat Max nun die Gelegenheit, im

Beisein eines Projektmitarbeiters diese komplexe Lernarbeit in der Schule anzufertigen. Zu Beginn hat es einigen Kraftaufwandes bedurft, die notwendige Anstrengungsbereitschaft und Konzentration über einen längeren Zeitraum bei Max aufrecht zu erhalten. Gleichzeitig hat er Strukturierungshilfen in Form von Fragen vom Projektteam benötigt. Nach fünf Wochen hat Max seine komplexe Lernarbeit fertig, die der Lehrer lobt. Max erhält eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium. In der Folgezeit zeigt sich, dass er nach wie vor Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich durch das Förderprojekt benötigt, die gegenwärtig andauert.

FAZIT UND AUSBLICK

Aktuell geht Max überwiegend seinen Weg und hat für sich eine schulische Perspektive entdeckt. Er nimmt am Unterricht und Schulleben teil, findet Unterricht „ganz okay und cool“ und überrascht an den meisten Nachmittagen seine Mama mit erledigten Hausaufgaben. Eltern und Lehrer/innen gehen zunehmend entspannter miteinander um. Dieses Beispiel verweist auf die Notwendigkeit, in der individuellen Förderung an der Person des Kindes anzusetzen und mit den einzelnen Akteuren in den Lebenswelten des Kindes wertschätzend und ressourcenorientiert zu arbeiten. Gleichzeitig bedarf es auch der Arbeit mit dem gesamten Problemsystem, sodass interaktionale Muster betrachtet und ggf. lösungsorientierter gestaltet werden können.

Zweifellos profitieren Schüler/innen wie Max, deren Schulen und Eltern von diesem Projekt. Dass dieses Projekt so erfolgreich wirken kann, ist auch der Auszeichnung mit dem Karg-Preis im November 2011 zu verdanken. Alle zwei Jahre verleiht die Karg-Stiftung den mit bis zu 50.000 Euro dotierten Preis für Projekte, die die Hochbegabtenförderung nachhaltig weiterentwickeln. In diesem Fall wurde der Preis geteilt und dieses Projekt erhielt 25.000 Euro. Damit sind das Fortbestehen und die innovative Weiterentwicklung im innerschulischen Fokus für die nächsten Jahre gesichert.

Das Projekt läuft seit dem Schuljahr 2011/12 in mehreren Grundschulen und Gymnasien in der Stadt und Region Leipzig in seiner Realisierungs- und Analysephase. Dabei wird in jeder Schule das Projektkonzept individuell an die Rahmenbedingungen der Schule und an den jeweiligen Einzelfall angepasst und in seinem prozessualen Wirken auf den verschiedenen Ebenen wissenschaftlich analysiert und dokumentiert. Nach dem Ende des laufenden Schuljahres im Sommer 2013 schließen sich die erste Auswertungsphase und die vorläufige schriftliche Abfassung der Ergebnisse der Implementationsstudie an. Die wissenschaftlichen Ergebnisse dieser Studie werden 2014 in „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ zusammenfassend veröffentlicht. Beteiligte Schulen haben bereits signalisiert, dass sie auch im Schuljahr 2013/14 dieses Projekt in ihren Schulen fortsetzen möchten. Eine Schulleiterin sagt dazu: „Dieses Projekt bitte mit zweihundert Prozent.“ Und wir wünschen Max auf



seinem weiteren Schulweg, dass er zunehmend mehr nach seinen kleinen und großen Sternen greifen kann und sich wohl fühlt.

LITERATUR

- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). Hochbegabte Kinder klug beraten: Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.
- Betts, G. T. & Kercher, J. K. (2008). Der Weg des selbstbestimmten Lernens: Auf dem Weg zum autonomen Leben. Münster: LIT Verlag.
- Göhlich, M. & Zirkas, J. (2007). Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hanses, P. & Rost, D. H. (1998). Das „Drama“ des hochbegabten Underachievers: „Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 12 (1), 53-71.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Macha, H., Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2009). Kollegiale Beratung in der Schule: Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim: Juventa.
- Johansson, K. (2013). Hochbegabt und dennoch Schulprobleme? Das Phänomen Underachievement. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), Begabung – Individuum – Gesellschaft: Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung (S. 80-94). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, G. (2010). Hochbegabte Underachiever – Kritische Entwicklungs-



verläufe bei Hochbegabung. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen: Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 245-249). Weimar: Verlag das Netz.

- Opp, G. (2009). Positive Peerkultur. In G. Opp & G. Theumissen (Hrsg.), *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 538-545). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Reis, S. M. & McCoach, B. D. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2010). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik – Förderung – Beratung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Rost, D. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht: Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 15 (1), 8-9.
- Rost, D. (2009). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*, 2. erweiterte Aufl. (S. 1-91). Münster: Waxmann.
- Schick, H. (2007). (Hoch-) Begabung und Schule: Lernmotivation, Identität und Leistungsverhalten von Jugendlichen in Abhängigkeit von intellektueller Begabung und schulischen Förderbedingungen. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Köln. Abgerufen von <http://kups.uni-koeln.de/2205/> [01.07.2011].
- Schinzilar, C. & Schläfli, K. (2012). *Potenziale erkennen und erweitern: Mit dem Ressourcenheft Ziele erreichen*. Weinheim: Beltz.
- Schlesinger, B. (2013). Über einen für den Transport in den Erdborbit und der Luftfahrt im Allgemeinen interessanten Effekt an gekrümmten Kondensa-

torflächen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Leipzig.

- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stadelmann, W. (2006). *Begabungsförderung und Schulentwicklung: Erkennungsmerkmale einer begabungsfördernden Schule. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung [Sonderausgabe]*, 19-23.
- Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkannt, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- Steenbuck, O. (2011). Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule: Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 70-91). Weinheim: Beltz.
- Trautmann, T. (2013). Zu allem fähig und zu nichts in der Lage? Hochbegabte zwischen theoretischer Modellierung und aktiver Lebensbewältigung. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), *Begabung, Individuum – Gesellschaft. Begabungsförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 16-29). Weinheim: Beltz.
- Trautmann, T., Schmidt, S. & Bichtemann, V. (2009). Mehrperspektivische Kinderbeobachtung und diagnostische Fallberatung (MeDiFa) – ein Schritt zu unterrichtlicher Förderung. In T. Trautmann, S. Schmidt & C. Rönz (Hrsg.), *Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung: Ergebnisse und Berichte einer Längsschnittstudie an der Grundschule Brecht in Hamburg, Band 2: Empirische Ergebnisse* (S. 282-307). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weigand, G., Hackl, A. & Steenbuck, O. (2011). Werte schulischer Begabtenförderung: Einführung in einen relevanten Diskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung: Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S. 6-11). Karg-Heft 3: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Weigand, G. (2011). Person und Begabung. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung: Begabungsbegriff und Werteorientierung*. Karg-Heft 3. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung (S. 32-37). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule* (5. überarbeitete Aufl.). Donauwörth: Auer
- Ziegler, A., Stöger, H. & Martzog, P. (2009). Neue empirische Befunde zum Underachievement Hochbegabter. *Heilpädagogik online*, 8, 90-112.

DR. HEIKE HAGELGANS

Universität Leipzig

Heike.Hagelgans@uni-leipzig.de

ZUR AUTORIN

HEIKE HAGELGANS, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, Gymnasiallehrerin Mathematik/Physik an einem Gymnasium der vertieften mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung, Tätigkeit in vielfältigen Projekten zur Unterrichtsentwicklung



1. SALZBURG SUMMER SCHOOL „AUF DIE LEHRERINNEN UND LEHRER KOMMT ES AN!“

KOOPERATION PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG UND SCHOOL OF EDUCATION, UNIVERSITÄT SALZBURG

In Kooperation von School of Education der Universität Salzburg und Pädagogischer Hochschule Salzburg findet eine große gemeinsame und bundesweite Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten statt.

Das umfangreiche Programm der Salzburg Summer School steht unter dem Motto „Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!“ und gliedert sich in Hauptvorträge mit Podiumsdiskussionen sowie anschließenden Workshops.

Auch das ÖZBF ist mit einem Hauptvortrag und einem Workshop zu „Differenzierte Förderdiagnostik und Begabungsförderung mit dem mBET (Dr. Johanna Stahl) vertreten.

Die Veranstaltungsorte der Salzburg Summer School sind der Unipark Nonntal, die Pädagogische Hochschule Salzburg und die NAWI Salzburg.

2.–4. September 2013
für Lehrer/innen aller Schularten.
Anmeldung: **13. Mai - 2. Juni 2013**

Informationen unter
www.salzburgsummerschool.sbg.ac.at
summerschool@phsalzburg.at



journal für begabtenförderung

FÜR EINE BEGABUNGSFREUNDLICHE LERNKULTUR

Die Analyse und Entfaltung von Begabungen ist eine Herausforderung, die sowohl an Eltern und LehrerInnen als auch an Bildungspolitik und Bildungsforschung gestellt wird. Hier will das **journal für begabtenförderung** unterstützend wirken und Impulse setzen – für eine begabungsfreundliche Lernkultur!

DIE THEMEN

- ▶ 1/2013 Mentoring, Coaching, Beratung
- ▶ 2/2013 Bildungs- und Lernkapital
- ▶ 1/2012 Emotionale und soziale Begabungen
- ▶ 2/2012 Altersgemischtes Lernen
- ▶ 1/2011 MINT-Talentförderung
- ▶ 2/2011 Wozu Begabungs- und Begabtenförderung?
- ▶ 1/2010 Selbstgesteuertes Lernen
- ▶ 2/2010 Sensitivität nach Dabrowski



Das **journal für begabtenförderung** erscheint zweimal jährlich.

Einzelheft: € 21,80/sfr 29,90
Jahresabonnement: € 35,20/sfr 44,90
Abonnement ermäßigt (Studenten): € 22,50/sfr 30,50
Alle Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versandkosten

Abonnementbestellungen unter: aboservice@studienverlag.at

www.studienverlag.at



VORARLBERG

8. Vorarlberger Sommerakademie

Teiln.berechtigt: 8–18-jährige Schüler/innen aus Vorarlberg, der Schweiz, Liechtenstein und Deutschland

Wann: 2. – 6. September 2013

Wo: Borg Schoren, FH Dornbirn, HTL und VKW Bregenz, HTL Rankweil

Veranstalter: Verein Initiative Begabung und LSR für Vorarlberg

Kontakt: Mag. Verena Chlumetzky-Schmid und Katrin Oelgart-Hissbach
+43 (0)699 1400 20 34
verena.chlumetzky-schmid@lsr.snv.at;
verein@initiative-begabung.eu

Info: www.initiative-begabung.eu

SALZBURG

17. Internationale Sommerakademie Obertrum (*Grenzenlos*) für hochbegabte und besonders interessierte Schüler/innen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 9.–11. Schulstufe, schwerpunktmäßig aus der EuRegio Salzburg – Berchtesgadener Land – Traunstein

Wann: 30. Juni – 3. Juli 2013

Wo: Landesberufsschule Obertrum

Veranstalter: PH Salzburg, LSR für Salzburg; Protalente – Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen in Salzburg

Kontakt: Mag. Gabriela Pusch
Tel.: +43 (0)662/6388-3040
E-Mail: gabriela.pusch@phsalzburg.at
Website: www.protalente-salzburg.at

STEIERMARK

15. Steirische Ferienprojektwoche *Pro Talent* für Kinder mit besonderen Begabungen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen von 7–17 Jahren

Wann: 7. – 13. Juli 2013

Wo: PH Steiermark
Camp: Augustinum, Graz

Veranstalter: „Pro Talent“-Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher in der Steiermark

Kontakt: Mag. Christa Bauer
Tel.: +43 (0)699/11340563
E-Mail: office@pro-talent-stmk.at
Website: www.pro-talent-stmk.at

WIEN

Mit Löwenherz Theater spielen

Teiln.berechtigt: 9–13-jährige Schüler/innen

Wann: 1. – 5. Juli 2013

Wo: Dschungel Wien
MuseumsQuartier

Hits for Kids

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen

Wann: 1. – 5. Juli 2013

Wo: VHS Erlaa, Putzendorferg. 4

Himmel, Erde, Feuer, Wasser

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen

Wann: 22. – 26. Juli 2013

Wo: Urania

Abenteuer Stadt – die Stadt als Bühne

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen

Wann: 29. Juli – 2. August 2013

Wo: Az W Architekturzentrum, Museumsplatz 1

Naturabenteuer für Walddetektive

Teiln.berechtigt: 9–13-jährige Schüler/innen

Wann: 8. – 12. Juli 2013

Wo: Erholungsgebiet „Steinhofgründe“

Abenteuer Kunst

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen

Wann: 5. – 9. August 2013

Wo: Unteres Belvedere

Robots for Kids (Anfänger)

Teiln.berechtigt: 10–16-jährige Schüler/innen

Wann: 26. – 30. August 2013

Wo: FH Technikum Wien, Höchstädtplatz

Robots for Kids (Fortgeschrittene)

Teiln.berechtigt: 10–16-jährige Schüler/innen

Wann: 19. – 23. August 2013

Wo: FH Technikum Wien, Höchstädtplatz

Veranstalter für die acht Sommerakademien: SSR für Wien in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden (www.wien.kinderfreunde.at)
Catherine Meyer
c.meyer@wien.kinderfreunde.at
+43 (0)1/40125-60

Website: www.sommerakademie-wien.at

10. Wiener Sommerakademie für die 3.–4. Klasse VS Schwerpunkt: Naturwissenschaften

Wann: 19. – 23. August 2013

Wo: Laaerberg Gymnasium, Wien

Veranstalter: Stadtschulrat für Wien, Wiener Jugendrotkreuz

Kontakt: Edeltraut Frank-Häusler
Tel.: +43 (0)664/3038444;
+43 (0)1/79580-8202

BURGENLAND**10. Burgenländische Sommerakademie**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Grundstufe II aus dem Burgenland

Wann: 1. – 5. Juli 2013
Wo: NMS Schattendorf

Veranstalter: Verein „begabt-o.k.“ Landesgruppe Burgenland, LSR Burgenland

Kontakt: Dr. Karin Hütterer
VD Helga Ludwig

Tel.: +43 (0)2682/710-309
+43 (0)2686/2398

E-Mail: karin.huetterer@lslr-bgld.gv.at
vs.drassburg@bildungsserver.com

OBERÖSTERREICH**Sommerakademie für Sekundarstufe I**

Wann: 8. – 12. Juli 2013
Wo: Höhere landwirtschaftliche Bundeslehranstalt St. Florian

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 31. August – 4. Sept. 2013
Wo: Höhere landwirtschaftliche Bundeslehranstalt St. Florian

Sommerakademie für Grundstufe II ohne Nächtigung

Wann: 8. – 12. Juli 2013
Wo: je nach Kurs in Wels / Steinerkirchen / Obermühl

Sommerakademie für Grundstufe II mit Nächtigung

Wann: 15. – 19. Juli 2013
Wo: Höhere landwirtschaftliche Bundeslehranstalt St. Florian

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

Verein „Stiftung talente“
Tel.: +43 (0)732/7071-60
E-Mail: talente@lslr-ooe.gv.at
Website: www.talente-ooe.at

SOMMERAKADEMIEN 2013 IN ÖSTERREICH

EINE VORSCHAU

NIEDERÖSTERREICH**14. Sommerakademie für (hoch)begabte Volksschüler/innen**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 4. Kl. VS

Wann: 15. – 19. Juni 2013
Wo: Semmering

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

15. Internationale Sommerakademie für (hoch) begabte Schüler/innen der AHS und BHS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 5. bis 8. Kl. AHS und des I.–V. Jg. BHS, auch aus den anderen Bundesländern bzw. aus den Nachbarstaaten

Wann: 20. – 27. Juni 2013
Wo: Semmering

Leitung vor Ort: FI Mag. Alfred Nussbaumer

5. Sommerakademie für (hoch)begabte Schüler/innen der AHS und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1. und 2. Kl. HS, NÖMS und AHS

Wann: 29. Juni – 4. Juli 2013
Wo: Semmering

Leitung vor Ort: Mag. Angelika Gausterer-Wöhler

13. Sommerakademie für (hoch)begabte Schüler/innen der AHS und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Kl. HS, NÖMS und AHS

Wann: 29. Juni – 4. Juli 2013
Wo: Semmering

Leitung vor Ort: Mag. Angelika Gausterer-Wöhler

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

LSR für NÖ (Referat für Begabtenförderung) in Kooperation mit dem Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler in NÖ und der Begabtenakademie NÖ – einem Service der NÖ Landesakademie

Kontakt: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc
FI Mag. Alfred Nussbaumer

Tel.: +43 (0)2742/280-4581
bzw. Kl. 4550

E-Mail: petra.summer@lslr-noe.gv.at
alfred.nussbaumer@lslr-noe.gv.at

Website: <http://bbf.lslr-noe.gv.at>

VORARLBERG

Kinderuni Vorarlberg – Fachhochschule Vorarlberg und Vorarlberger Landeskonservatorium

Teiln.berechtigt: 8–12 Jahre
 Wann: sechs Mal pro Semester, jeweils von 14–16 Uhr
 Kontakt: Hannelore Nagel
 Mag. Judith Altrichter
 Tel.: +43 (0)5572/792-2112
 +43 (0)5522/71110 12
 E-Mail: hannelore.nagel@fhv.at
 judith.altrichter@vlk.ac.at
 Website: www.fhv.at/kinderuni

Kinderuni der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Teiln.berechtigt: 9–12 Jahre
 Wann: zweimal pro Semester
 Kontakt: Mag. Dr. Ruth Allgäuer
 Tel.: +43 (0)5522/31199-504
 (Denise Gasser)
 E-Mail: kinderuni@ph-vorarlberg.ac.at
 Website: www.ph-vorarlberg.ac.at >
 Kinderuni

TIROL

Junge Uni Innsbruck – Kinderuni der Universität Innsbruck: Uni Camp 2013

Teiln.berechtigt: 16–19 Jahre
 Wann: 4. – 10. August 2013, Unterbringung im Studentenheim
 Kontakt: Mag. Carola Bauer
 Tel.: +43 (0)512/507 32013
 E-Mail: jungeuni@uibk.ac.at
 Website: jungeuni.uibk.ac.at/unicamp

Junge Uni Innsbruck – Kinderuni der Universität Innsbruck: Kinder-Sommer-Uni und TeenXpress 2013

Teiln.berechtigt: 8–17 Jahre
 Wann: Programm ab Juni auf der Homepage abrufbar
 Kontakt: Dr. Silvia Prock
 Tel.: +43 (0)512/507 32013
 E-Mail: jungeuni@uibk.ac.at
 Website: jungeuni.uibk.ac.at/ver_kindersommeruni

WIEN

KinderUniWien der Universität Wien

Teiln.berechtigt: 7–12 Jahre
 Wann: 8. – 20. Juli 2013
 Kontakt: Kinderbüro der Universität Wien GmbH
 Tel.: +43 (0)800/664 540
 E-Mail: info@kinderuni.at
 Website: <http://kinderuni.at>

KinderuniKunst Kreativwoche der Universität für angewandte Kunst

Teiln.berechtigt: 7–12 Jahre
 Wann: 1. – 5. Juli 2013
 Kontakt: Kinderuni Kunst
 Tel.: +43 (0)1/711 33 2793
 E-Mail: buero@kinderunikunst.at
 Website: <http://kinderunikunst.at>

KinderuniVetmed der Veterinärmedizinischen Universität Wien

Teiln.berechtigt: 7–12 Jahre
 Wann: 18. – 19. Juni 2013
 Kontakt: Mag. Dunja Ahmedic
 Mag.(FH) Felizitas Steindl
 Tel.: +43 (0)1/25077 1152
 +43 (0)664/60257 6716
 E-Mail: dunja.ahmedic@vetmeduni.ac.at
felizitas.steindl@vetmeduni.ac.at
 Website: www.vetmeduni.ac.at >
 Lehre > Weitere Bildungsangebote > KinderuniVetmed

Kinderuni on Tour

Teiln.berechtigt: 7–12 Jahre
 Kontakt: Kinderbüro der Universität Wien GmbH
 Tel.: +43 (0)1/4277 2 4277
 E-Mail: info@kinderuni.at
 Website: kinderuni.at/kinderuniontour

STEIERMARK

KinderUniGraz

Teiln.berechtigt: 8–19 Jahre
 Wann: Veranstaltungen über das ganze Jahr verteilt; SommerKinderUni: 8. – 26. Juli 2013
 Veranstalter: Karl-Franzens-Universität Graz
 Medizinische Universität Graz
 Technische Universität Graz
 Universität für Musik und darstellende Kunst Graz
 FH Joanneum
 Ing. F. Schmiel Stiftung
 Kunst Universität Graz
 KinderUniGraz
 Kontakt: info@kinderunigratz.at
 Tel.: +43 (0)316/380 2179
 E-Mail: info@kinderunigratz.at
 Website: www.kinderunigratz.at

KINDER- UND SCHÜLER/INNEN-UNIS 2013/14 IN ÖSTERREICH EINE ÜBERSICHT

SALZBURG

SchülerUni der Paris-Lodron-Universität Salzburg

Teiln.berechtigt: 14–18 Jahre
Wann: 8 Termine pro Jahr (nächste Termine: 23. Mai, 11. Juni 2013); Anmeldung verpflichtend

Kontakt: Mag. Robert Kleindienst
schueleruni@sbg.ac.at
Tel.: +43 (0)662/8044-2524
E-Mail: schueleruni@sbg.ac.at
Website: www.uni-salzburg.at

> Service > Kinderbüro > SchülerUni

KinderUni der Paris-Lodron-Universität Salzburg und der Universität Mozarteum Salzburg in der Kinderstadt Mini

Teiln.berechtigt: 7–14 Jahre
Wann: 26. Juni – 13. Juli 2013

Kontakt: Verein Spektrum e.V.
Tel.: +43 (0)662/434216

E-Mail: info@spektrum.at
Website: minisalzburg.spektrum.at

Junior Students Ingenieurwissenschaften an der Fachhochschule Salzburg

Teiln.berechtigt: 10–14 Jahre
Wann: Sommersemester 2014 (16 Plätze, Anmeldung Jan/Febr 2014)
Wo: Campus Urstein und Campus Kuchl
Kontakt: Rektorat der FH Salzburg
E-Mail: office.its@fh-salzburg.ac.at
Tel.: +43 (0)502211-1322
Infos: fh-salzburg.ac.at >

Ingenieurwissenschaften > Informationstechnik & System-Management > Aktuelles > Programm für Schulen

NIEDERÖSTERREICH

Junge Uni der IMC Fachhochschule Krems

Teiln.berechtigt: 11–14 Jahre
Wann: 8. – 12. Juli 2013
Kontakt: IMC Fachhochschule Krems
Tel.: +43 (0)2732/802-0
E-Mail: office@fh-krems.ac.at
Website: www.jungeuni.at

KÄRNTEN

UNI für Kinder der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Teiln.berechtigt: 8–12 Jahre
Wann: 6. Februar 2014

Kontakt: Dr. Romy Müller
Tel.: +43 (0)463/2700 9315
E-Mail: romy.mueller@aau.at
Website: kinder.aau.at

13. Talentecamp 2013/14

Teiln.berechtigt: Je nach Kurs Schüler/innen der 4.–8. Klasse AHS bzw. I.–V. Jahrgänge BMHS bzw. 3.–4. Klasse AHS/NMS/HS
Wann: 11. – 12. Dezember 2013
20. – 21. November 2013
8. – 9. Oktober 2013
25. – 26. März 2014

Wo: BG/BRG für Slowenen Klagenfurt, BG/BRG Mössingerstraße Klagenfurt, PH Kärnten

Veranstalter: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, LSR für Kärnten, Elternverein des BG/BRG Mössingerstraße

Kontakt: Mag. Gerlinde Duller
Mag. Peter Holub
Tel.: +43 (0)699/15812315
+43 (0)664 9655115
E-Mail: gerlinde.duller@lsr-ktn.gv.at
peter.holub@ph-kaernten.ac.at

Infos: home.schule.at/lernen/Download/Talentecamp/talent.html

OBERÖSTERREICH

SchlauFuchsAkademie Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 8. – 10. Juli 2013

SchlauFuchsAkademie FH OÖ Wels + Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 10. – 12. Juli 2013

SchlauFuchsAkademie Hagenberg

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 15. – 17. Juli 2013

SchlauFuchsAkademie Ennstal

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 17. – 19. Juli 2013

SchlauFuchsAkademie Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 9. – 11. Juli 2012

Kontakt und Information für alle fünf SchlauFuchsAkademien:

IFAU – Institut für Angewandte Umweltbildung
Tel.: +43 (0)7252/811990
E-Mail: office@ifau.at
Website: www.schlauerfuchs.at

KinderUniSteyr

Teiln.berechtigt: 5–15 Jahre
Wann: 26. – 29. August 2013
Kontakt: IFAU – Institut für Angewandte Umweltbildung
Tel.: +43 (0)7252/811990
E-Mail: office@kinderunisteyr.at
Website: www.kinderunisteyr.at

KinderKreativUni der Kunstuniversität Linz

Teiln.berechtigt: 6–13 Jahre
Wann: einmal in der Woche zu Studienzeiten
Kontakt: Mag. Claudia Hutterer
Tel.: +43 (0)732/7898 332,
E-Mail: claudia.hutterer@ufg.ac.at
Website: www.ufg.ac.at > Lehrgänge & KinderKreativUni

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN DER BERUFSBILDUNG

MINR MAG. DR. PATRIZIA LENITZ-ZEITLER STELLT SICH VOR



Die individuelle Förderung und Weiterentwicklung junger Menschen spielt im Schulsystem eine sehr wichtige Rolle. Berufsbildung ist sehr eng mit Begabungs- und Exzellenzförderung verbunden. Bei der Entscheidung für einen Beruf, für eine spezielle Berufsausbildung sind in der Regel die persönlichen Interessen und individuellen Begabungen junger Menschen ausschlaggebend. Die Berufung soll zum Beruf werden. Nicht zuletzt deshalb liegt die Hauptaufgabe der Berufsbildung darin, individuelle Begabungen, Hochbegabungen und Exzellenzen zu erkennen, zu fördern und in richtige Bahnen zu lenken.

Im Herbst 2007 wurde das Thema Begabungs- und Begabtenförderung für das berufsbildende Schulwesen vom Leiter der Sektion II, SL Mag. Theodor Siegl, an die Abteilung II/6 des BMUKK übertragen.

Um die bestehenden vielfältigen Möglichkeiten aufzuzeigen, die Schülerinnen und Schülern geboten werden, um ihre Begabungen und Interessen über den Regelunterricht hinaus zu entwickeln, hat die Abteilung II/6 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur schon im Jahr 2010 in Kooperation mit dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) eine Dokumentationsbroschüre zum Thema publiziert.¹

2011 wurde schließlich in der Abteilung II/6 des BMUKK die Idee geboren, dass besondere Initiativen im Bereich der Begabungs- und Exzellenzförderung vor den Vorhang gebeten und mit dem „Gütesiegel für begabungs- und exzellenzfördernde Initiativen an berufsbildenden Schulen in Österreich“ ausgezeichnet werden sollen. Schulen, die begabungs- und exzellenzfördernde Initiativen bereits institutionalisiert haben, können sich um dieses Gütesiegel bewerben. Die Ausschreibung wird jährlich zu Beginn jedes Schuljahres erfolgen.

Im Herbst 2012 ist diese Idee gemeinsam mit dem ÖZBF in die Tat umgesetzt worden und im April 2013 wurden die ersten Schulen mit dem „Gütesiegel für begabungs- und exzellenzfördernde Initiativen an berufsbildenden Schulen in Österreich“ in einer feierlichen Veranstaltung im BMUKK ausgezeichnet.

Begabungsförderung hat das Ziel, die Entwicklung der Potenziale talentierter Schüler/innen zu unterstützen. Exzellenzförderung richtet die Aufmerksamkeit auf bereits sichtbare überdurchschnittliche Leistungen und hat zum Ziel, diese in einem kontinuierlichen Lernprozess zu vervollkommen.

Mit dem Gütesiegel wird vor allem das Ziel verfolgt, das Bewusstsein für den Wert von Begabungen und Talenten und die Bedeutung von Leistungsexzellenz für berufsbildende Schulen und die berufliche Laufbahn zu vertiefen. Schulen können durch das Gütesiegel Begabungs- und Exzellenzförderung als Qualitätsmerkmal nach außen hin sichtbar machen.

Eine Auszeichnung mit einem Gütesiegel für B&E-Initiativen ist als erster Schritt in Richtung einer umfassenden Schulentwicklung mit dem Ziel der Begabungs- und Exzellenzförderung zu sehen.

Am 1. Jänner 2013 habe ich mit der Bestellung zur stellvertretenden Abteilungsleiterin der Abteilung II/6 des BMUKK nun die Agenden der Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen mit großer Freude übernommen.

Mein erklärtes und persönliches Ziel ist es, die aktuellen Entwicklungen und Weiterentwicklungen zur Individualisierung des Unterrichts, insbesondere im berufsbildenden Schulwesen, zu unterstützen. Die individuelle Begabungs- und Exzellenzförderung als „Kennzeichen der Berufsbildung“ soll dabei im Mittelpunkt stehen.

MINR MAG. DR. PATRIZIA LENITZ-ZEITLER
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
patrizia.lenitz-zeitler@bmukk.gv.at

ZUR PERSON

PATRIZIA LENITZ-ZEITLER, MinR Mag. Dr., geb. 1968 in Tulln
Diplom- und Doktoratsstudium der Politikwissenschaft
Seit 1996 im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur,
seit 2004 in der Sektion II – Berufsbildung, seit 2013 stellvertretende Leiterin der Abteilung II/6, Sektion II im BMUKK (Lehrer/innen aus-, -fort- und -weiterbildung in der Berufsbildung, Daten der Berufsbildung)

¹ BMUKK Berufsbildende Schulen und ÖZBF (Hrsg.) (2010). Begabungs- und Begabtenförderung im berufsbildenden Schulwesen. Eine Übersicht und exemplarische Darstellung. wien/salzburg: BMUKK und ÖZBF

„PERSON:ORIENTIERT – BEGABUNGSFÖRDERUNG IM GESPRÄCH ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS“

TIBI-SYMPOSIUM IN KOOPERATION MIT eVOCATION

Von 28. Februar bis 2. März 2013 lud das Institut TIBI, Zentrum für Begabungsförderung an der KPH Wien/Krems, in Kooperation mit dem Internationalen Fortbildungsinstitut eVOCATION zum Symposium „person:orientiert – Begabungsförderung im Gespräch zwischen Theorie und Praxis“.

Veranstaltungsort war die Österreichische Akademie der Wissenschaften in Wien. Ziel des Symposiums war es, eine personale und werteorientierte Begabungsförderung in allen schulischen Bereichen ebenso wie in der Elementarpädagogik, in der Tagesbetreuung, der Freizeitpädagogik und im tertiären Bereich zu initiieren und zu implementieren.

International renommierte Expertinnen und Experten präsentierten dabei vor 300 Pädagoginnen und Pädagogen, Schulleiterinnen und Schulleitern, Studierenden und Lehrenden an Universitäten und Hochschulen aus zehn Ländern aktuelle wissenschaftliche Aspekte und praxisorientierte Zugänge.

BEGABUNGEN ALS „SOZIALES KAPITAL“

„Sind traditionelle Begabungsmodelle auch im 21. Jahrhundert noch gültig oder müssen sie im Hinblick auf neue Problemstellungen wie Umweltverschmutzung, unethische Wirtschaftspraktiken, soziale Ungerechtigkeit usw. überdacht und überprüft werden?“ Mit dieser Frage brachte Joseph S. Renzulli die Entwicklung im Begabungsverständnis auf den Punkt: Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts brau-

che nicht nur intellektuelle Begabungen, sondern die Potenziale aller Kinder und Jugendlichen, gerade auch ihre ethische Kompetenz und das Bewusstsein um ihre soziale Verantwortung. Unter den Schülerinnen und Schülern von heute seien die Führungskräfte von morgen. Dementsprechend gehe es darum, Begabungen sinnvoll und wertvoll für die Gestaltung des eigenen Lebens – aber auch für die Gestaltung der gesamten Gesellschaft – einzusetzen.

Gabriele Weigand (PH Karlsruhe) ermutigte zu einer „Schule der Person“, in der allen Kindern und Jugendlichen ein geglückter (Bildungs-)Weg in ein eigenständiges und verantwortungsvolles Leben ermöglicht wird. Dies bedeute mehr Personalität anstelle bloßer Individualität, eine Personalisierung des Lernprozesses sowie die Gestaltung und personorientierte Entwicklung jeglicher Organisationsform von Schule. Damit einhergehen müsse eine neue Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen. „Schule ist so zu gestalten, dass alle Kinder dieselbe gute Förderung erhalten.“

BRÜCKENSCHLAG ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAKTISCHER SCHULENTWICKLUNG

Klaus Wild (Universität Erlangen) präsentierte das Konzept der „wahrnehmungs- und werteorientierten Schulentwicklung“, deren Ziel eine demokratiefähige Schule ist. Die Reflexion der schuleigenen Werte, Ideale und die Form, wie diese gelebt würden, bildeten die Basis aller Kommunikationsprozesse. Dabei gelte es, die Ressourcen aller Beteiligten zu nützen, um die spezifischen Bedürfnisse jedes einzelnen



Schulstandortes herauszuarbeiten. Werte würden nicht unreflektiert (von oben) vermittelt, sondern entstünden in einem Prozess, in dem die Diskrepanz zwischen realer und idealer Schule diskutiert werde. Erst dann könnten sie in einem von Autonomie und Freiheit geprägten schulischen Umfeld umgesetzt werden.

Im Rahmen eines Podiumsgesprächs unter der Moderation von Andreas Unterberger diskutierten u.a. Stefan Hopmann (Universität Wien), Christian Aichinger (Österreichischer Sparkassenverband) und Anna Stürgh (Absolventin der Sir-Karl-Popper-Schule) über die Bedeutung von schulischer Förderung zwischen Leistungsexzellenz und Persönlichkeitsbildung. Anton Zeilinger, Professor für Experimentalphysik an der Universität Wien, betonte dabei als wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Lernen die Begeisterung. Wenn die Freude an einer Sache überwiege, steige die Motivation sich darin zu vertiefen: „Im Zustand der Begeisterung kann viel Neues entstehen“, so Zeilinger.

Ausgehend von weiteren Hauptvorträgen (Martin Jäggle / Universität Wien, Werner Wiater / Universität Augsburg, Sally Reis / University of Connecticut) ermöglichten zwölf Diskursforen den Austausch der Teilnehmer/innen untereinander und machten das Symposium, das auch als 14. ECHA-Österreich-Tagung angeboten wurde, zu einem Ort der Begegnung und des Dialoges.



MAG. ELISABETH HALMER
MAG. KATRIN BARETSCHNEIDER
TIBI

Thomasianum, Institut für Begabungsentwicklung
und Innovation an der KPH Wien/Krems
elisabeth.halmer@kphvie.ac.at
www.institut-tibi.at

MASTER
LEHRGANG



KPH Wien/Krems, TIBI – Thomasianum
Institut für Begabungsentwicklung und Innovation
Stephansplatz 3/III, 1010 Wien

MASTERLEHRGANG

BEGABUNG – PERSON – POTENZIAL

Werteorientierte Begabungs- und Begabtenförderung

BEGINN: Wintersemester 2013/14

DAUER: 6 Semester
2-semestriges Grundstudium mit Zertifizierung
(Internationales ECHA-Diplom oder/und eVOCATION-Zertifikat)
plus 4-semestriges Aufbustudium mit Masterabschluss.

ORT: Institut TIBI, Fortbildungszentrum der KPH Wien/Krems
Stephansplatz 3/III, 1010 Wien

AKADEMISCHER GRAD: Master of Arts (MA), 120 ECTS

KOSTEN: pro TeilnehmerIn EUR 1.300,- pro Semester
Bei Anmeldung bis 31. Mai 2013 wird ein Frühbucherbonus
von EUR 200,- gewährt.

KONTAKT | DETAILINFORMATION | ANMELDUNG

Mag. Elisabeth HALMER, Institut TIBI
M: elisabeth.halmer@kphvie.ac.at
T: +43-1 515 52-3564

www.institut-tibi.at





Der **Sammelband „BEGABUNGEN ENTFALTEN – PERSÖNLICHKEIT(EN) BILDEN“** stellt die inhaltlichen und konzeptiven Schwerpunktsetzungen der Lehrgänge am Institut TIBI auf der Basis des christlichen Menschenbildes vor und reflektiert sie in berufsfeldbezogenen Projekten.

Die vielfältigen, in der Praxis erprobten, begabungsfördernden Initiativen decken ein breites Spektrum ab, das von der Elementarpädagogik über den Volksschulbereich, die Formen der Sekundarstufe 1 bis zur Oberstufe der AHS und BMHS reicht – und die Tagesbetreuung sowie die außerschulische Begabungsförderung ebenso berücksichtigt wie ein Programm zur besonderen Förderung begabter Studierender.

Die Beiträge sprechen eine Einladung an interessierte PädagogInnen aus, Anregungen zur Verwirklichung von „Schulwelten“ in einer begabungsfreundlichen Lernkultur aufzugreifen und verantwortungsvoll ihren ganz persönlichen Weg zu gehen.



FROM EARLY POTENTIAL TO EXCELLENCE

ICTDE 2013 – INTERNATIONAL CONFERENCE
ON TALENT DEVELOPMENT & EXCELLENCE

Die International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE) veranstaltet vom 25. – 28. September 2013 die „3rd International Conference on Talent Development & Excellence“ unter dem Titel „From Early Potential to Excellence“ in Antalya, Türkei.

HAUPTVORTRAGENDE

- K. Anders Ericsson (Florida State University)
- Jonathan Plucker (University of Connecticut)
- June Maker (University of Arizona)
- Joseph Renzulli (University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented)
- Roza Leikin (University of Haifa)
- Seokhee Cho (St. John's University, New York)

Weitere Informationen unter: ictde2013.org 



CELEBRATING GIFTEDNESS AND CREATIVITY

20TH BIENNIAL WORLD CONFERENCE OF THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

Vom 10. – 14. August 2013 findet die 20. World Conference des World Council for Gifted and Talented Children zum Thema „Celebrating Giftedness and Creativity“ in Louisville, Kentucky, USA statt.

HAUPTVORTRAGENDE

- Joseph Renzulli (University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented)
- Todd Lubart (Université Paris Descartes)
- Sally M. Reis (University of Connecticut)
- Linda Kreger Silverman (Institute for the Study of Advanced Development, Denver)
- Roland S. Persson (Jönköping University, Schweden)
- Megan Foley Nicpon (University of Iowa)
- Tracy Riley (Massey University, Neuseeland)
- Christian Fischer (International Center for the Study of Giftedness (ICBF), Westfälische Wilhelms-Universität Münster)
- Peter Csermely (Präsident des European Council for High Ability (ECHA), Semmelweis Universität, Ungarn)
- C. June Maker (University of Arizona)

Weitere Informationen unter: worldgifted2013.org 

LEHRERPROFESSIONALISIERUNG WISSENSCHAFTLICH BEGLEITEN

REZENSION

MAREIKE KOBARG, CLAUDIA FISCHER, INGER MARIE DALEHEFTE, FRANZISKA TREPKE, MARLEEN MENK (HRSG.) (2012)

LEHRERPROFESSIONALISIERUNG WISSENSCHAFTLICH BEGLEITEN. STRATEGIEN UND METHODEN.

Münster: Waxmann [200 Seiten, ISBN 978-3-8309-2768-6, € 29.90]

Die insgesamt 33 Autorinnen und Autoren und fünf Herausgeberinnen dieses Sammelbandes beschäftigen sich in den einzelnen Beiträgen insbesondere mit der Forschung zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrkräften. Der Band enthält Artikel aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Publikation richtet sich an Personen, die an der Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts interessiert sind, Adressaten sind Lehrende und Forschende, Studierende und Unterrichtspraktiker/innen, Vertreter/innen der Schulaufsicht und Verantwortliche in den Kultusministerien der Länder. Die Programme und Projekte zur Professionsentwicklung und Professionalisierung angehender und bereits praktizierender Lehrer/innen machen deutlich, dass es in der Unterrichtsentwicklung noch viele Lücken gibt.

Die Herausgeberinnen haben die Einzelbeiträge zwei großen Themenblöcken zugeordnet:

- Besondere Maßnahmen zur Lehrer/innenprofessionalisierung
- Lehrer/innenprofessionalisierung in Netzwerken

In mehreren Beiträgen werden Impulse aus den USA und die Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV besonders erwähnt. Zu den Berichten aus den Vereinigten Staaten gehören J. A. C. Hattie's Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen (*What works best in schools?* 2009 und 2012). Eine wichtige Forschungsfrage von COACTIV ist: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Fachwissen von Lehrerinnen und Lehrern, der kognitiven Aktivierung im Unterricht und den Lernfortschritten der Schüler/innen?¹ Die zusammenfassende Würdigung des Sammelbandes erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf ausgesuchte Problemfelder, dabei soll die Praxisrelevanz besonders akzentuiert werden.

Vor der Einleitung zu jedem Beitrag steht eine Zusammenfassung, welche auch die korrespondierenden Erwartungshorizonte enthält. Bei der Darstellung der praktischen Beispiele stehen das Fach Mathematik und die Naturwissenschaften im Zentrum.

Wichtige Informationen liefert das vom deutschen BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderte Programm „Entwicklung von Professionalität des Pädagogischen Personals in Bildungs-



einrichtungen“. Drei Forschungsfragen sind entscheidend: Welche Wirkungen hat reflexives, durch „Forschungshefte“ gestütztes Problemlösen auf die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen? Welches sind bei dieser Lernform entscheidende moderierende Variablen? Welche Gestaltungsmerkmale der Intervention optimieren die Wirkungen?

Professionalisierung im Lehrerberuf sollte nach Möglichkeit handlungsorientiert und praxiszentriert sein. Mara Gerich, Monika Trittel und Bernhard Schmitz stellen nachdrücklich fest: „Handlungsorientierte Fortbildungen für Lehrkräfte zu Beratungsgesprächen müssen auch ebenso handlungsnah evaluiert werden“ (S. 52).

Eine besondere Funktion wird den Unterrichtsvideos zugemessen. Unterrichtsvideos eignen sich sowohl für die Professionalisierung als auch für die Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. Videoanalysen spielen beim SINUS-Programm eine wichtige Rolle und werden darüber hinaus bei verschiedenen Unterrichtsstudien verwendet. Ein solches Projekt ist die deutsch-schweizerische Unterrichtsstudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen“ (2009), an der zwanzig Mathematiklehrer/innen teilgenommen haben (Eckhard Klieme, Christine Pauli & Kurt Reusser, S. 69).

¹ Vgl. Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.



EMPFEHLUNG DES ÖZBF

EINE HANDREICHUNG FÜR DIE PRAXIS IM UMGANG MIT DEN UNTERSCHIEDLICHEN PROFILEN HOCHBEGABTER KINDER.

ANJA HIRSCHMANN & MARTINA SUNDHEIM (2007).

Eine Handreichung für die Praxis im Umgang mit den unterschiedlichen Profilen hochbegabter Kinder

Reihe: Begabtenförderung – Praxisberichte des ICBF Münster/Nijmegen, Band 3

Münster: LIT Verlag [80 Seiten, ISBN 3-8258-0021-0, € 9,90]

Die Autorinnen Anja Hirschmann und Martina Sundheim geben mit diesem Band aus der Reihe „Begabtenförderung – Praxisberichte des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF)“ Einblick in ihre Arbeit mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern und stellen zahlreiche Strategien aus ihrem Erfahrungsschatz vor, die zum Nachahmen anregen. Ihre Werkstatt für unterschiedliche Profile hochbegabter Schüler/innen zeigt hier einerseits vollkommen neue Wege auf, greift andererseits aber auch immer wieder auf Elemente aus dem altbewährten pädagogischen Repertoire zurück.



Herausforderinnen/Herausforderer, Introvertierte, Aussteiger/innen oder sogenannte lern- und verhaltensauffällige Hochbegabte werden dabei ebenso empathisch in ihrer Besonderheit beschrieben wie die Erfolgreichen und Resilienten, die es schaffen, ihre Schullaufbahn allen Widrigkeiten zum Trotz gut zu bewältigen. Die für die Autorinnen zentralen Gedanken der Empathie und Individualisierung im Umgang mit Hochbegabten begleiten die Lesenden durch die gesamte Lektüre des Buches, Gedanken, die für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes notwendig und noch in höherem Maße in der aktuellen Schullandschaft wünschenswert sind.

Die knappe Publikation ist eine Fundgrube an praxisnahen Erfahrungen, Anregungen und Denkanstößen, die je nach konkreter Ausgangslage und Vorwissen der Leser/innen sehr individuell – von extensiv-umfassend bis gezielt-selektiv – genutzt werden kann. Prädikat: sehr empfehlenswert!

MAG. DR. SANDRA ZNIDAR, MAS
ÖZBF
sandra.znidar@oezbf.at

Interessant und informativ ist auch der Beitrag über „Online-Fortbildungskurse zur Feststellung der Zunahme von Lehrkompetenzen, zur Ermittlung der Qualität des Unterrichts und zur Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz“. Einige Themen der Online-Fortbildungskurse sind: Konfrontation mit Basiswissen, Binnendifferenzierung, Argumentieren, Problemlösendes Denken und Selbstregulierung, Modelldenken, breite Fundierung der Fachkompetenz. Die beteiligten Lehrer/innen haben die „Online-Fortbildungskurse“ sehr positiv bewertet. Ungeklärt ist noch die Langzeitwirkung dieser Kurse.

Besondere Aufmerksamkeit erhält das österreichische Projekt „Innovationen machen Schulen top“ (IMST) im Beitrag von Gertraud Benke. Bei diesem Modellversuch geht es um das größte österreichische

Schulprojekt im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften seit 1945. Das Projekt umfasst inzwischen alle Schularten des allgemein bildenden Schulwesens. Auf internationaler Ebene hat IMST die folgende Lesart: „Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching“. Mit Hilfe der PLCs (Professionelle Lerngemeinschaften – Professional Learning Communities) wird darüber hinaus gezeigt, dass Lehrkräfte eine Schlüsselstellung bei der Umsetzung von Veränderungen innerhalb der Schule und des Unterrichts einnehmen.

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

VISIBLE LEARNING FOR TEACHERS – DIE HATTIE-STUDIE ALS LEITFADEN FÜR DIE SCHULPRAXIS

REZENSION

JOHN HATTIE (2012)
 VISIBLE LEARNING FOR TEACHERS. MAXIMIZING
 IMPACT ON LEARNING

London: Routledge [269 Seiten, Englisch, ISBN 978-0-415-69015-7, € 33,20]

John Hattie – Neuseeländer, Bildungsforscher, Professor an der University of Melbourne – publizierte im Jahr 2008 sein Buch „Visible Learning“ (sinngemäß übersetzt: sichtbare Lernprozesse), das darauf abzielt, die wichtigste Frage der Bildungsforschung umfassend zu beantworten: Was ist guter Unterricht? Im Rahmen der groß angelegten Metastudie steht am Ende die Erkenntnis, dass die Lehrerin/der Lehrer den wesentlichen Faktor für das Gelingen von Unterricht darstellt. Hattie beschreibt die ideale Rolle der Lehrenden als „activators“, die ihr Lehren durch Feedback und Beobachtung permanent verändern und dementsprechend ihr weiteres Vorgehen justieren. So sind sie, laut Hattie, stets über Erfolg oder Misserfolg im Bilde und der Lernprozess wird für Lehrer/innen wie Schüler/innen transparent und sichtbar.

Hatties im Jahr 2012 veröffentlichtes Nachfolgewerk „Visible Learning for Teachers“ ist die konsequente Weiterentwicklung des „großen Bruders“ „Visible Learning“. Es geht noch einen Schritt weiter und möchte einzelne Erkenntnisse und Konzepte der umfangreichen Metastudie zugänglich machen, indem es erklärt, wie die Prinzipien von „Visible Learning“ auf jedes beliebige Klassenzimmer an jedem beliebigen Ort der Welt angewandt werden können.

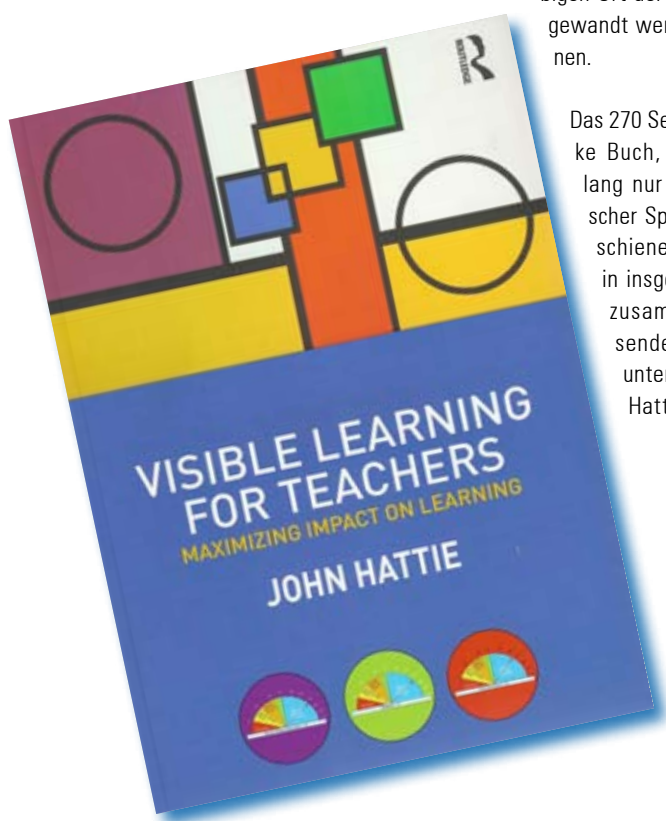
und mit zahlreichen Studien untermauert. Auf diese Weise präsentiert er die Ergebnisse seiner Analysen so, dass sie im Unterricht anwendbar sind und zusätzlich in jedem Kapitel durch ein abschließendes Fazit und praktische Übungen bereichert werden. Hier findet man beispielsweise Vorschläge für Gespräche mit Kolleginnen/Kollegen, Empfehlungen, eine Stunde unter gewissen Aspekten zu beobachten, oder auch offene Reflexionsfragen für das eigenen Unterrichten. Der Autor bietet präzise und anwenderfreundliche Zusammenfassungen der erfolgreichsten Interventionen und praktische schrittweise Führung hin zur erfolgreichen Implementierung des sichtbaren Lernens und Lehrens im Klassenzimmer. Mit anderen Worten: John Hattie übersetzt mit seinem neuen Buch die Erkenntnisse seiner Metaanalyse in die schulische Praxis.

Ein zentraler Aspekt, dem Hattie einen gesamten Abschnitt im Buch einräumt, ist dem Thema Denkweisen gewidmet, da er davon ausgeht, dass die Wahrscheinlichkeit für den Lernerfolg deutlich steigt, wenn sich Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Schüler/innen die beschriebenen Denkweisen einverleiben. Zitat Hattie: „It is a way of thinking that makes the difference and we need to turn away from finding the ‘thing’ – the program, the resource, the teaching method, or the structure.“ Wenn es den Schülerinnen und Schülern um das Lernen an sich geht anstatt schiere Leistungsstrategien zu entwickeln, wenn sie Feedback akzeptieren anstatt es zu ignorieren, schwierige Aufgaben den leichten aus freien Stücken vorziehen und ihre Leistung mit objektiv-fachlichen Kriterien anstatt mit anderen Schülerinnen und Schülern vergleichen, dann werden sie wahrscheinlich erfolgreicher sein und mehr lernen. All die genannten Einstellungen können, laut Hattie, gelehrt und gelernt werden.

Das 270 Seiten starke Buch, das bislang nur in englischer Sprache erschienen ist, ist in insgesamt 42 zusammenfassende Thesen unterteilt, die Hattie genau erläutert

Neben der grundsätzlichen Problematik und der damit verbundenen eingeschränkten Interpretierbarkeit, die eine Metastudie aufwirft (hier handelt es sich ja quasi sogar um eine Meta-Meta-Analyse), bietet das Buch viele gute Überlegungen, lässt aber auch Wünsche offen. Als Praktiker/in sucht man etwa vergebens nach einer genauen Beschreibung, wie ein beispielhafter Feedbackprozess tatsächlich aussehen könnte. Zudem stellt sich die Frage, ob es wirklich so fruchtbringend ist, wenn man die Samen, die man im Laufe eines Lernprozesses heranzieht, immer wieder ausgräbt (also permanente Feedbackschleifen zieht), um zu sehen, ob das Pflänzchen auch wächst oder ob dadurch das natürliche (Lern-)Wachstum nicht eher verzögert wird.

In jedem Fall ist diesem Buch zu wünschen, dass sich, wie schon bei seinem großen Bruder, ein deutscher Verlag einer gelungenen Übersetzung annimmt, damit es noch mehr Diskussionen in schulischen Fachkreisen des deutschsprachigen Raumes auslösen kann.



MAG. DR. SANDRA ZNIDAR, MAS
 ÖZBF
 sandra.znidar@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

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

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

E-Mail: info@oezbf.atwww.oezbf.at

HINWEIS

Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 35: 1. Juni 2013. Das Heft mit dem Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ erscheint im Oktober 2013. Die erste Ausgabe des Jahres 2014 wird sich voraussichtlich dem Themenfeld „Mehrsprachigkeit und Begabung“ widmen.



Gedruckt nach der Richtlinie des
Österreichischen Umweltzeichens
„Druckerzeugnisse“
Laber Druck, Nr. 908

REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl

Mag. Marlies Böck MA, Mag. Silvia Friedl MSc, Mag. Dr. Astrid Fritz

Mag. Andrea Hofer, Mag. Christina Klaffinger

MMag. Elke Samhaber, Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl

Dr. Sandra Znidar MAS

GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger, Dr. Johanna Stahl

E-Mail: news-science@oezbf.at

LEKTORAT

Mag. Johanna Weber, MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

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, soweit nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge bzw. bei der Redaktion.



bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

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

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@oezbf.at
www.oezbf.at

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