

# news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Elementarpädagogik

Didaktik einer inklusiven Begabungsförderung  
Begabungsförderung im Kindergarten  
Vom Kindergarten in die Schule


Aus dem ÖZBF

Perfektionismus, Geschwisterkonstellation und Begabung  
Motivation als Indikator begabungsfördernder Lernumgebungen

Die neue Lehrer/innenbildung in Österreich  
Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System

Rezensionen

# INHALT

*In dieser Ausgabe können sie über  
das Inhaltsverzeichnis navigieren* 

	Editorial	03	
Schwerpunkt Elementarpädagogik	Leuchter, M.: Didaktik einer inklusiven Begabungsförderung	04	
	aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF zum Schwerpunkt Elementarpädagogik	07	
	Hajszan, M.: Begabungsförderung im Kindergarten	08	
	Vock, H.: Vom Kindergarten in die Schule	12	
	Ruckdeschel, R.: Begabtenförderung in der frühen Bildung	16	
	Lüdecke, J. & Walkowiak, C.: „Ich, du, wir – gemeinsam leben lernen“	17	
	Schenker, I., Koop, C. & Geisler, J.: Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule	18	
Aus dem ÖZBF	ÖZBF-Kongress 2013: begabt • lernen • exzellent • lehren	19	
	ÖZBF-Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“	20	
	Resch, C.: Schüler/innenolympiaden als Maßnahme der Begabungs- und Exzellenzförderung	21	
	PädagogInnenbildung NEU: Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung	24	
	Fritz, A.: Schüler/innen an die Unis und Hochschulen. Rückblick und Evaluation	25	
	Ankündigung: Seminar „Begabungen erkennen und fördern“	29	
	Böck, M.: Begabungen im Kindergarten. Ein Lehrgang des ÖZBF	30	
	Böck, M.: Begabungsförderung im Vorschulalter	32	
	BMHS-Gütesiegel: die ersten Prämierungen	34	
	science	Trügler, S.: Perfektionismus, Geschwisterkonstellation und Begabung	38
	Ankündigung: Masterlehrgang „Gifted Education and Coaching“	39	
	KARG Fachportal Hochbegabung	43	
	Wagner, G.: Motivation als Indikator begabungsfördernder Lernumgebungen	44	
	Ankündigung: PH-Lehrgang Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung	49	
	Wegner, C. & Kalläne, W.: Wie Schüler/innen motiviert werden können	50	
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Töchterle, K.: Die PädagogInnenbildung NEU in Österreich	55	
	Galler, E.: Universitäre Exzellenzförderung im Blickpunkt	56	
	Musner, L.: Das IFK – Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften an der Kunstuniversität Linz	57	
	Ankündigung: Tagung „Erkennen.Begleiten.Beurteilen“	58	
	Uhl, R. & Kempfer, U.: Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System	59	
	Raab, J.: wissen.schafft.begeisterung – Die Internationale Akademie Traunkirchen	60	
	Ankündigung: Kongress „Schulen gehen in Führung“	61	
	Dubovaya, L. & Contenius, H.: „Kompetent, innovativ, wirksam“	62	
	Rezensionen	Kleinschmidt, G.: Das Zeitalter der Erkenntnis (E. Kandel)	63
		Empfehlung des ÖZBF: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita	64
	Wagner, T.: Gifted Education as a Lifelong Challenge (Ziegler, A. et al.)	65	
	Impressum	67	

# EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe widmet sich der Begabungs- und Begabtenförderung in der Elementarpädagogik. Lange Zeit hat sich die einschlägige Forschung überwiegend mit Förderkonzepten für Schüler/innen beschäftigt, die Bemühungen für den vorschulischen Bereich waren im deutschsprachigen Raum lediglich zaghaft vorhanden.

Verschiedene Initiativen in den letzten Jahren haben aber gezeigt, dass diesem so wichtigen Thema ein immer höherer Stellenwert eingeräumt wird: So bietet etwa die Karg-Stiftung in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule Dresden eine Weiterbildung zur Begabtenpädagogin/zum Begabtenpädagogen in Kindertagesstätten an. Das große Interesse an diesen Angeboten kann hier klar als Zeichen eines hohen Wissensbedarfs für die praktische Arbeit gesehen werden.

Auch das ÖZBF arbeitet seit 2012 intensiv für das Feld der Elementarpädagogik, da es uns ein großes Anliegen ist, „institutionelle Begabungsförderung von Anfang an“ auch in Österreich zu unterstützen.

So haben wir den praxisnahen einjährigen Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ initiiert und konzipiert, der in Kooperation mit dem Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (CBI) und der Salzburger Verwaltungsakademie – Zentrum für Kindergartenpädagogik seit September 2012 am ÖZBF durchgeführt wird. Ziel des Lehrgangs ist es, Fachpersonal fundiertes theoretisches und didaktisches Wissen zu vermitteln und diesen Personenkreis für die Umsetzung in der Praxis zu stärken. Das ÖZBF evaluiert den Lehrgang auf seine Wirksamkeit und erstellt ein Handbuch, das anderen Fort- und Weiterbildungsinstitutionen im elementarpädagogischen Bereich ermöglichen soll, den Lehrgang ebenfalls anzubieten. Das ÖZBF-Team freut sich sehr, dass ab Februar 2014 unser Lehrgang an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wieder stattfinden wird.

Um jene Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen (und auch Volksschullehrer/innen), die sich im Bereich Begabungsförderung in elementaren Bildungsinstitutionen fortbilden, zusätzlich zu unterstützen, veranstaltete das ÖZBF im Frühling 2013 das erste ÖZBF-Kolloquium Elementarpädagogik – Begabungsförderung im Vorschulalter (3–6 Jahre), das von Direktorinnen/Direktoren und Abteilungsvorständen aus den österreichischen BAKIPs, von Vertreterinnen/Vertretern aus den Fort- und Weiterbildungsinstitutionen für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, von Fachinspektorinnen und -inspektoren für Kindergärten sowie von Landesschulinspektorinnen und -inspektoren für Volksschulen besucht wurde. Dieses Kolloquium bot interessierten und engagierten Personen die Möglichkeit, sich professionsübergreifend zu vernetzen und setzte nachhaltige Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung und somit die Kompetenzsteigerung aller Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Fragen der Begabungsförderung.

Im Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ setzt sich Miriam Leuchter (Universität Münster) mit der Didaktik einer inklusiven Begabungsförderung in den ersten Bildungsjahren auseinander, Michaela Hajszan (CBI) skizziert eine systemische Betrachtungsweise der Begabungsförderung im Kindergarten und Hanna Vock (Leiterin des Instituts zur Förderung hochbegabter Vorschulkinder in Bonn) zeigt die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Volksschulen und Kindergärten für die gelingende Förderung der Kinder auf.

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



Cartoon: Magdalena Strobl, 2i Klasse,  
Musisches Gymnasium Salzburg

Mag. Marlies Böck, MA  
ÖZBF  
marlies.boeck@oezbf.at

# DIDAKTIK EINER INKLUSIVEN BEGABUNGSFÖRDERUNG

## WIE BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DEN ERSTEN BILDUNGSJAHREN GELINGEN KANN

Jedes Kind ist anders – dies gilt insbesondere in den ersten Bildungsjahren, in denen Kinder von Tag zu Tag, von Woche zu Woche und von Monat zu Monat gewaltige Entwicklungsschritte machen, die sich oft nachvollziehen lassen, vielfach jedoch nicht unmittelbar zu beobachten sind. Die Hoffnung, dass der frühe Kontakt mit institutionalisierter Bildung ausgleichende Wirkung auf die Verschiedenheiten der Kinder hat, bestätigt sich häufig nicht. Im Gegenteil bewirkt der Umstand, dass unterschiedliche Kinder in der gleichen institutionellen Umgebung aufeinander treffen, eine Verstärkung des Eindrucks der Heterogenität und der eigenen Wahrnehmung von Andersartigkeit: Die Kinder, die sich in Alter, Entwicklung, Lern- und Leistungsfähigkeit, in ihrer sozialen und kulturellen Herkunft unterscheiden und von ihren Familien geprägte individuelle Persönlichkeiten sind, können nun als abweichend von einer idealisierten Norm wahrgenommen werden und sich selbst als „anders“ einschätzen. Auch wirken die mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das familiäre Umfeld als Filter mit starker Steuerungsfunktion im Hinblick auf die Nutzung von Bildungsangeboten in den ersten Bildungsjahren (Stern, 2012).

Die unterschiedlichen beobachtbaren Leistungen der Kinder in verschiedensten Domänen lassen vermuten, dass dahinter unterschiedliche Begabungen stecken. Dies muss jedoch eine Vermutung bleiben, greifbar sind nur die unterschiedlichen Leistungen der Kinder. Ob diese nun durch Begabungs-Anlagen oder durch eine besonders fördernde Umwelt zustande gekommen sind, bleibt unklar. Aufgrund eines eng gefassten Begabungskonzepts, das Begabung als individu-

elle Anlage begreift, kann für eine individuelle Förderung der Besten argumentiert werden, mit dem Ziel, diese als zukünftige Träger der Gesellschaft voranzubringen. Wird ein erweitertes Begabungskonzept angewandt, das die fördernde Umwelt mit einbezieht, kann der Anspruch formuliert werden, *allen* Kindern die Möglichkeit zur optimalen Entfaltung und zum Lernen und Leisten in der Zone ihrer nächsten Entwicklung zu geben. Der momentane Begabungsdiskurs bestätigt die Erkenntnis, dass sich das individuelle Fähigkeitspotenzial abhängig von den Umwelteinflüssen entfaltet und Anlage und Umwelt sich somit gegenseitig beeinflussen (Heller & Hany, 1996).

### 1 ANFORDERUNGEN AN DIE PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE

Pädagogische Fachkräfte müssen demnach der Heterogenität Rechnung tragen. Dies können sie, indem sie die individuellen Besonderheiten diagnostizieren, berücksichtigen und Kinder in ihren eigenen Lernwegen, Talenten und Begabungen anregen, begleiten, fördern und fordern – so können alle Kinder ihre Begabungen in Leistungen umsetzen. Dafür müssen die motorischen, emotionalen und kognitiven Potenziale der Kinder erkannt und die Herkunftsbedingungen, aus denen das Kind kommt, einbezogen werden. Davon ausgehend können Umwelt und Interaktionen mit den Kindern so gestaltet werden, dass neue Potenziale entdeckt werden können, erkannte Potenziale sich weiterentwickeln und Bereiche, in denen Defizite bestehen, angegangen werden können. Die Förderung einer breiten Palette an Begabungen, ungeachtet der sozialen oder kulturellen Herkunft der Kinder, ihres Geschlechts, ihres Leistungs- und Entwicklungsstandes, muss Ziel der Institutionen für Kinder im Vorschulalter sein. Dabei sollten motorische, ästhetische, kognitive, emotionale und soziale sowie persönliche Entwicklung übergreifend in die Förderung einbezogen werden (Lamb & Ahnert, 2006). Die inklusive Förderung ist angesichts der Heterogenität der Kinder in den ersten Bildungsjahren zwingend. Didaktik zeigt Alternativen auf, wie Umgebung und Interaktionen gestaltet werden können, mit denen Potenziale der Kinder kompetenzorientiert gefördert werden können (Leuchter, Krammer, Bürkler & Amberg, 2010). Im Folgenden wird ausgehend von ausgewählten lern- und entwicklungspsychologischen Besonderheiten eine angebotsorientierte Didaktik für die inklusive Begabungsförderung in den ersten Bildungsjahren skizziert.

### 2 ENTWICKLUNG UND LERNEN

Für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten für Kinder im Vorschulalter müssen insbesondere folgende vier Entwicklungsbesonderheiten berücksichtigt werden: der kindliche Überoptimismus, die sich entwickelnde Perspektivenübernahme, das sich in Entwick-

*Pferd mit Herz und Blutkreislauf (Christina, 4;8 Jahre)*



lung befindende Arbeitsgedächtnis und damit zusammenhängend, die Bedeutung des Vorwissens (Hasselhorn & Grube, 2008).

- Der kindliche Überoptimismus führt zu hoher Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Lernfreude junger Kinder; von Misserfolgen bleiben diese weitgehend unberührt: Kinder versuchen sich z.B. immer wieder daran, den „höchsten“ Turm zu bauen, ungeachtet dessen, dass dieses Vorhaben immer wieder scheitert. Diese Motivation beizubehalten, ist eine der größten Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte.
- Die wachsende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme führt dazu, dass nur wenig Bewusstsein für die Wahrnehmung und das Denken anderer Personen vorhanden ist und somit die Lerngelegenheiten, die von den Peers und ihrer Perspektive ausgehen, besonderer Begleitung durch Erwachsene bedürfen: Junge Kinder können nur begrenzt einschätzen, ob das Niederreißen ihres Turms durch ein anderes Kind nun versehentlich oder mit Absicht geschehen ist.
- Das sich entwickelnde Arbeitsgedächtnis bedingt, dass die sprachliche Verarbeitungskapazität noch nicht genügend ausgereift ist und die Möglichkeiten zur Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen Informationen sowie zur Selbststeuerung eingeschränkt sind. Deshalb sind Kinder vor allem auf gut strukturierte, handlungsorientierte Lerngelegenheiten in begleiteten Kleingruppen angewiesen. Von sprachlicher Wissensvermittlung in der großen Gruppe können junge Kinder nur begrenzt profitieren: Sie stehen schnell auf und fangen etwas anderes an, wenn sie durch die Dauer oder den Inhalt von angeleiteten Aktionen überfordert sind. Dennoch können sich viele Kinder in selbstgewählte Arbeiten stundenlang vertiefen, vorausgesetzt, sie werden von ihnen in der Zone ihrer nächsten Entwicklung herausgefordert (z.B. ein schweres, aber nicht zu schweres Puzzle).
- Trotz dieser Einschränkungen sind junge Kinder äußerst aktive und neugierige Lernende. Falls ihnen die Gelegenheit gegeben wird, Vorwissen in einem bestimmten Bereich aufzubauen, können schon sehr junge Kinder abstrakte Aufgaben lösen, wie sie z.B. in der Mathematik vorkommen. Das Phänomen, dass sich Vierjährige bei Dinosauriern oder Autos weit besser auskennen als Erwachsene, ist häufig zu beobachten. Leistungsunterschiede in verschiedenen Kompetenzbereichen wie Mathematik und Schriftspracherwerb sind denn auch viel eher auf bereichsspezifisches (Vor-)Wissen zurückzuführen als auf allgemeine Intelligenz. Auch hier spielen demnach Umwelteinflüsse eine wesentliche Rolle für Leistungsergebnisse. Dennoch resultieren aus dem Erwerb von umfangreichem bereichsspezifischem Wissen nicht bessere Leistungen in anderen Bereichen, sondern Vorwissen muss in jedem Bereich neu erworben werden.

Lernen und Entwicklung erfolgen aktiv, konstruktiv, selbstreguliert, sozial und situativ, bereichsspezifisch und bereichsübergreifend so-

wie in mehrphasigen Zyklen (Hasselhorn & Gold, 2006). Ziel von Lernen und Entwicklung ist die Flexibilisierung und Erweiterung des Wissens über die innere und äußere Welt sowie eine wachsende Vernetzung, Differenzierung und Integration des Wissens und Könnens. Lernen und Entwicklung anzuregen stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte, die ihre Angebote planen, organisieren, durchführen und reflektieren müssen (Leuchter, 2010) – Didaktik kann sie dabei unterstützen.

### 3 WAS KANN DIDAKTIK LEISTEN?

Didaktik für die vorschulische Bildung formuliert – ausgehend von lern- und entwicklungspsychologischen Besonderheiten junger Kinder – Anforderungen an das Lehren und Lernen dieser Altersgruppe und bezieht Aspekte aus der Pädagogik mit ein. Mit Didaktik wird die Reflexion von normativen und historisch begründeten Theorien ermöglicht, z.B. die Spannungsfelder Spiel, Lernen, Bildung und Erziehung. Von großer Bedeutung ist auch der Einbezug fachspezifischer Domänen wie Bewegung, Musik, Kunst, Mathematik, Sprache, Naturwissenschaften. Didaktik erlaubt die Begründung lernsituationsspezifischer Auswahl von Methoden und Medien, mit denen die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützt, begleitet und gesteuert werden können. Didaktik gibt darüber hinaus Anhaltspunkte, wie Lernerfolge überprüft werden können. Als Reflexions- und Entwicklungsinstru-

*Ente (Christina, 4;8 Jahre)*





Prinzessin (Christina, 4;8 Jahre)

ment unterstützt Didaktik pädagogische Fachkräfte darin, sich je nach Lerninhalt für anleitende oder begleitende Angebotsformen wie Spiel, Werkstatt, Projekt etc. zu entscheiden und eine Balance zwischen unterschiedlichen Angeboten zu finden. Didaktik als Reflexions- und Entwicklungsinstrument für Bildungsangebote stellt Fragen

- nach den Bildungsinhalten, die für junge Kinder angemessen, herausfordernd und anschlussfähig sind und
- nach der Lernhilfe und Unterstützung, die von den pädagogischen Fachkräften gegeben werden soll und mit der sie auf die spezifischen Lernprozesse der Kinder eingehen (Reusser, 2008).

### 3.1 BILDUNGSGEHALT

Bildungsinhalte sollten in einen sinnvollen Lernablauf mit aufeinander abgestimmten Einheiten und Angeboten gegliedert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Interessen und Potenziale der Kinder wird ein motivierendes, breites, differenziertes Angebot an Inhalten, Materialien und Aufgaben benötigt, das an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Kinder anknüpft. Einerseits müssen neue Angebote den Kindern neue Perspektiven auf die Welt ermöglichen und die Kinder fördern und fordern, andererseits ist es notwendig, Eigeninteressen, Fähigkeiten und Ziele der Kinder zu unterstützen (Bronson, 2000). Die Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte besteht darin, sowohl eine breite Palette von Angeboten langfristig zu planen als auch überraschende und ungeplante Lerngelegenheiten zu erkennen und zu nutzen. Mit dem Aufarbeiten der Bildungsinhalte und deren Struktur werden Grundlagen für das Lernen geschaffen. Der Einsatz von problembasierten Angeboten eignet sich hier besonders, da diese realitätsnah sind und über ein hohes Motivationspotenzial verfügen (Funke & Zumbach, 2006). Authentische Probleme in subjektiv bedeutsamen Kontexten ermöglichen vielperspektivische, multiple Lösungswege oder Lösungen. Dabei werden sowohl an die pädagogischen Fachkräfte wie auch an die Kinder hohe Anforderungen gestellt: Die pädagogischen Fachkräfte sollen strukturierte, problembasierte An-

gebote realisieren, die an das Vorwissen der Kinder anschließen und diese zum Lernen herausfordern. Die Kinder sollen selbstreguliert auf der Grundlage von bestehendem Wissen neues Wissen und neue Strategien entwickeln. Um z.B. das Angebot „Wovon ist es abhängig, dass Kugeln weiter rollen“ problembasiert zu gestalten, muss die pädagogische Fachkraft

- die Handhabung des Materials einführen, ohne Denkwege der Kinder vorwegzunehmen,
- die Kinder in Kleingruppen oder alleine Kugeln auf der Ebene rollen lassen und zum Beobachten auffordern,
- einfache Bahnen zur Verfügung stellen, deren Höhe und Schiefe sowie Untergrund systematisch von den Kindern variiert werden können,
- den Vergleich unterschiedlicher Lernwege ermöglichen und
- nach dem Durcharbeiten (das z.T. über Wochen dauern kann) Gelegenheiten zum Vergleich der Lösungen geben.

### 3.2 LERNHILFE UND LERNUNTERSTÜTZUNG

Soll Lernen gelingen, muss die Nutzung des Angebots durch die Kinder von den pädagogischen Fachkräften unterstützt und herausgefordert werden. Die Basis dafür sind kontinuierliche Beziehungen hoher Qualität, die einen sicheren Rahmen für Entwicklung und Lernen geben (Ahnert & Harwardt, 2008). Das Angebot an Lernhilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten durch die pädagogischen Fachkräfte muss dem Kind die Sicherheit geben, sich (noch) nicht gemeisterten Aufgaben zuversichtlich wieder und wieder zu stellen und sich an neue Angebote heranzuwagen. Die Anregung des Aufbaus von anschlussfähigem Wissen erfolgt durch Unterstützungsstrategien, die mit den Begriffen „sustained shared thinking“ oder „kognitive Aktivierung“ zusammengefasst werden (Hardy, 2012; Krammer, 2010). Um dies leisten zu können, müssen pädagogische Fachkräfte einerseits differenzierte, inhaltsbezogene sprachliche Interaktionen anregen und andererseits Sachverhalte altersgerecht und inhaltlich angemessen erklären können. Bei Bedarf soll auch adaptiv weiteres Material als Anregungs- und Unterstützungshilfe eingesetzt werden. Das Formulieren eigener Ideen, die Reflexion und die Überprüfung eigener und gemeinsamer Lernwege benötigt die differenzierte Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte (Reusser, 2008). Die Lösung des Problems des Rollens von Kugeln erfordert also die anregende Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft, indem sie Fragen zu den Vorgehensweisen und zum Ziel stellt, zum genauen Beobachten und Planen von Lösungswegen anregt, weiterführende Gedanken äußert, die Kinder zum Formulieren von eigenen Gedanken herausfordert und die Kinder beim Anhören der Äußerungen anderer Kinder und beim Vergleichen unterstützt.

Inklusive Begabungsförderung in den ersten Bildungsjahren stellt demnach höchste Anforderungen an das Wissen und Können von pädagogischen Fachkräften. Didaktik bietet ihnen dafür eine Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsgrundlage.

**AUS.GELESEN! REZENSIONEN UND LITERATURTIPPS DES ÖZBF  
ZUM SCHWERPUNKT ELEMENTARPÄDAGOGIK**

Julius Kuhl, Susanne Müller-Using, Claudia Solzbacher, Wiebke Warnecke, & Nifbe (Hrsg.). (2011). **Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten.** Freiburg: Herder.

Christine Koop, Ina Schenker, Götz Müller, Simone Welzien, & Karg Stiftung (Hrsg.). (2010). **Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten.** Weimar: das netz.

Dietrich Arnold. (2011). **KLIKK. Ein Training für Eltern hochbegabter Kinder.** Göttingen: Hogrefe.

Birgit Behrensen, Meike Sauerhering, Claudia Solzbacher, & Wiebke Warnecke. (2011). **Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita.** Freiburg: Herder.

Brigitte Palmstorfer. (2006). **Differenzierung KONKRET. Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule.** Wien: Jugend & Volk.

Stiftung für hochbegabte Kinder und der Stiftung Mercator Schweiz (Hrsg.). (2009). **Begabungsförderung leicht gemacht. Unterlagen und Konzepte von LISSA-Preisträgern.** Bern: hep.

Stiftung für hochbegabte Kinder und der Stiftung Mercator Schweiz (Hrsg.). (2009). **Begabungsförderung konkret gemacht. 3 LISSA-Preisträger gewähren Einblick ins Schulzimmer.** Eine Dokumentation von Andreas Baumberger. DVD. Bern: hep.

Die Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF – nicht nur zum Heftschwerpunkt – finden Sie unter



[www.oebf.at](http://www.oebf.at) > Publikationen > aus.gelesen!

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

**LITERATUR**

- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 145-159.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture.* New York: The Guilford Press.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Hardy, I. (2012). Kognitive Strukturierung – Empirische Zugänge zu einem heterogenen Konstrukt der Unterrichtsforschung. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 51-62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. & Grube, D. (2008). Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. *Empirische Pädagogik*, 22, 113-126.
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 477-513). Göttingen: Hogrefe.
- Krammer, K. (2010). Individuelle Unterstützung im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 112-127). Zug: Klett und Balmer.
- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Child Psychology in Practice. Handbook of Child Psychology* (pp. 950-1016). Hoboken: John Wiley.
- Leuchter, M. (2010). Rahmenbedingungen, didaktische Grundlagen für die ersten Bildungsjahre und Umsetzungen im Unterricht mit vier- bis achtjäh-

rigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 7-16). Zug: Klett und Balmer.

- Leuchter, M., Krammer, K., Bürkler, S. & Amberg, L. (2010). Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für 4- bis 8-jährige Kinder. *Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.*
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9*, 219-237.
- Stern, E. (2012). Jenseits von Lerntypen: Unterschiede als Herausforderung – wie kann Differenzierung aussehen? In T. Hellbrügge & B. Schneeweiss (Hrsg.), *Kinder im Schulalter. Verhaltensstörungen – Lernprobleme – Normabweichungen* (S. 25-35). Stuttgart: Klett-Cotta.

PROF. DR. MIRIAM LEUCHTER

Naturwissenschaftliche Früherziehung  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
leuchter@uni-muenster.de

**ZUR AUTORIN**

Miriam Leuchter, Prof. Dr., Professorin am Seminar für Didaktik des Sachunterrichts der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Diagnose und Förderung naturwissenschaftlicher und technischer Lernprozesse von vier- bis achtjährigen Kindern; lern- und entwicklungspsychologisch fundierte Didaktik; professionelles Wissen und Überzeugungen von Erzieherinnen und Lehrpersonen; videobasierte Unterrichtsforschung.

# BEGABUNGSFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

## EINE SYSTEMISCHE BETRACHTUNGSWEISE DER BILDUNGSARBEIT MIT BEGABTEN KINDERN

Bildungsbiografien werden in frühester Kindheit grundgelegt. Junge Kinder sind besonders an ihrer Umwelt interessiert, sie sind wissbegierig, lernfreudig und neugierig. Die Lernerfahrungen, die sie in den ersten Lebensjahren machen, haben großen Einfluss darauf, ob sie neuen Herausforderungen auch weiterhin motiviert und selbstbewusst begegnen und ihre gesamte Persönlichkeit mit all ihren Facetten entwickeln können.

Hohe Begabungen werden heute als Potenzial gesehen – als Potenzial zu besonderen Leistungen auf unterschiedlichsten Gebieten, seien es Naturwissenschaften, Sprache, musisch-kreatives Gestalten oder Sport. Begabungen sind nicht statisch, sondern einer dynamischen Entwicklung unterworfen. Die möglichst frühe qualitätsvolle Förderung besonders begabter Kinder trägt entscheidend dazu bei, dass sich ihr Potenzial entfalten und es zu einer individuell gelingenden Bildungsbiografie kommen kann. Daher sind aktuelle Hochbegabungsmodelle in der Regel systemisch orientiert und betonen die besondere Bedeutung der verschiedenen Lernumwelten eines Kindes, wie Familie, Peers und institutionelle Bildungseinrichtungen (z.B. Heller, Perleth & Lim, 2005; Holocher-Ertl, 2008; Perleth, 1997). Eine optimale Unterstützung und Begleitung besonders begabter Kinder kann nur gemeinsam, in gegenseitiger Absprache und Abstimmung, gelingen.

### SCHLÜSSELBEGRIFF DIVERSITÄT

Jedes Kind ist einzigartig in seiner Persönlichkeit, seinem Temperament, seinen Interessen und Bedürfnissen und eben auch in seinem Lernpotenzial und seinen Begabungen. Diese Vielfalt der Kinder wird in der Elementarpädagogik mit dem Begriff der Diversität beschrieben und gilt heute als besondere Ressource und Bereicherung für die Lernprozesse aller Beteiligten.

Auch im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (Charlotte Bühler Institut, 2009) nimmt Diversität einen besonderen Stellenwert ein und wird als eines von zwölf handlungsleitenden Prinzipien für die Gestaltung und Reflexion von Bildungsprozessen hervorgehoben: Das bedeutet, dass die Verschiedenartigkeit der Kinder – auch in Bezug auf ihre individuellen Begabungen – beachtet und zum Thema gemacht wird. Dabei zielt die bewusste pädagogische Nutzung von Vielfalt darauf ab, die besonderen Potenziale und Kompetenzen begabter Kinder in die Bildungsarbeit mit einzubeziehen. Begabte Kinder werden dadurch ernst genommen, in ihrem Selbstwert gestärkt und angespornt, während die anderen Kinder der Gruppe von neuen, ungewöhnlichen Erfahrungen und Bildungsprozessen profitieren.

Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren bzw. außerschulischen Bildungseinrichtungen – dazu zählen Krippen bzw. Krabbelstuben und Kindergärten ebenso wie Horte – kommt eine wichtige Rolle bei der

Identifikation und Förderung begabter Kinder zu. Häufig sind sie die ersten, die aufgrund ihrer differenzierten und kontinuierlichen Beobachtungen besondere Kompetenzen oder außergewöhnliche Interessen und Wissensvorsprünge von Kindern entdecken. Ihre Aufgabe ist es, in ständiger Kooperation mit den Eltern – und eventuell externen Expertinnen und Experten – eine Lernumwelt zu gestalten, die begabte Kinder interessiert, zur Auseinandersetzung motiviert und bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen unterstützt.

### BEGABUNGSFÖRDERNDE PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

Am Beginn der Bildungsarbeit mit begabten Kindern steht die Reflexion der eigenen Haltung: Eine offene und positive Einstellung gegenüber dem Thema, Interesse an den Gedanken und Ideen der Kinder sowie die Bereitschaft, selbst Lernende zu sein und sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln, sind wichtige Aspekte einer begabungsfördernden Haltung. Die Beziehungsgestaltung mit begabten Kindern verlangt Sensibilität und Aufmerksamkeit für ihre individuellen Bedürfnisse sowie ein Annehmen jedes Kindes um seiner selbst willen mit all seinen Eigenheiten, sei es auch bisweilen ein wenig herausfordernd.



Foto: Michaela Hajszan, privat



Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich bewusst sein, dass sie für die Kinder wichtige Vorbilder im „Umgang mit Herausforderungen und Fehlern, aber auch Modelle bezüglich der Wertschätzung von Lernen“ darstellen, und ihr eigenes Lernverhalten diesbezüglich kritisch hinterfragen (Finsterwald & Grassinger, 2006, S. 4).

## INKLUSIVE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Fachwissen und Methodenkompetenz befähigen pädagogische Fachkräfte dazu, für begabte Kinder Bildungsangebote von hoher Qualität zu gestalten. Aufgrund ihrer flexiblen Struktur und der größeren Altersmischung eignen sich elementare Bildungseinrichtungen grundsätzlich sehr für eine ganzheitliche und inklusive Begabungsförderung (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011). Dabei dienen spezielle Impulse für begabte Kinder dazu, die Bildungsarbeit für alle Kinder einer Gruppe anzureichern, so dass alle interessierten Kinder davon profitieren können.

Ausgangspunkt für die Erwachsenen-Kind-Interaktionen sowie die Auswahl von Bildungsangeboten sollten die Interessen, Ideen und Gedanken der Kinder darstellen. Dadurch werden Kinder in hohem Maß motiviert, Impulse anzunehmen, sich einzubringen und ihre ei-

gene Entwicklung, begleitet durch aufmerksame Erwachsene, voranzutreiben (Ko-Konstruktion). Dies beginnt bereits bei der Anreicherung der Spiel- und Lernumwelt mit vielfältigen, strukturierten und unstrukturierten Spielmaterialien, die entdeckende und kreative Lernprozesse fördern und auch für Kinder mit ungewöhnlichen Begabungen und Interessen eine Herausforderung darstellen (Enrichment) (Hajszan, Hartel, Hartmann & Stoll, in Druck). Dazu zählen z.B. Erstlesebücher, Materialien in verschiedenen Sprachen, Zahlenmaterialien, Nachschlagewerke und Sachbücher, Computer und Mikroskop, wissenschaftliche Sammlungen sowie Strategiespiele (vgl. zusammenfassend in Charlotte Bühler Institut, 2011). Es ist wichtig, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen von Altersnormen verabschieden und sich bei der Gestaltung der Lernumwelt an den spezifischen Interessen der Kinder orientieren.

Durch kontinuierliche Dialoge mit den Kindern sowie strukturierte Beobachtungen erhalten die Fachkräfte Informationen über das Denken und Handeln der Kinder, die wiederum Grundlage der Planung und Reflexion darstellen. Wie für alle Kinder ist es auch für besonders begabte Kinder wichtig, mit ihren Stärken und Ressourcen wahrgenommen zu werden und entsprechendes Feedback zu erhalten. Dafür eignen sich Beobachtungsinstrumente, die die Individualität jedes einzelnen Kindes in den Vordergrund stellen. Als empfehlenswertes Beispiel können die aus Neuseeland stammenden Bildungs- und Lerngeschichten angeführt werden (Carr, 2001). Dieses dialog- und ressourcenorientierte Verfahren hat das Ziel, die Bildungs- und Lernwege der Kinder zu verstehen, ihr Lernen positiv zu verstärken und ihnen immer mehr Partizipation zu ermöglichen (Leu et al., 2007). Bildungs- und Lerngeschichten werden z.B. als Geschichten oder Briefe für die Kinder verfasst und immer wieder gemeinsam mit ihnen betrachtet und reflektiert.

Begabte Kinder profitieren sehr von Interaktionen und Impulsen, die ihre Denkfähigkeit fördern und herausfordern (Ziegler, 2008). Daher eignen sich metakognitive Lernarrangements besonders für die Begabungsförderung (Gisbert, 2004). Diese stellen das Lernen an sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und die Kinder reflektieren gemeinsam mit den Erwachsenen darüber, „dass sie lernen, was sie lernen und wie sie lernen“ (Gisbert, 2004, S. 157). Geeignete Settings sind die Arbeit mit Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten oder Gespräche und Diskussionen in kleinen Gruppen.

Bei allen Bemühungen um eine begabungsfördernde Bildungsarbeit sollte immer beachtet werden, dass das Bildungsverständnis im Elementarbereich nicht zwischen alltäglichen Erfahrungen und initiierten Lernprozessen trennt: „Der Alltag ist die längste Bildungszeit, die den Kindern zur Verfügung steht.“ (Schäfer, 2011, S. 275) Daher sollten auch alltägliche Situationen wie Mahlzeiten, der Umgang mit Regeln, zufällige Beobachtungen im Garten etc. als Bildungsanlässe für die Begabungsförderung genutzt und auf ihre Bildungsqualität hin reflektiert werden.





Vielfältige methodische Anregungen – etwa zu Projektarbeit, Mentoring oder Kreativitätsförderung – sowie detaillierte Qualitätsstandards für die Bildungsarbeit mit Begabten finden sich im Qualitätsprogramm des Charlotte Bühler Instituts, das speziell auf die Situation in österreichischen Krippen und Kindergärten abgestimmt ist (Charlotte Bühler Institut, 2011).

### „MEIN KIND IST (HOCH-)BEGABT – WAS NUN?“

Diese Frage ist nicht ungewöhnlich für Eltern, die die Vermutung haben oder von anderen Personen darauf hingewiesen werden, ihr Kind sei möglicherweise besonders begabt. Häufig steckt dahinter die Befürchtung, den Ansprüchen eines überdurchschnittlich begabten Kindes nach Aufmerksamkeit und Lernangeboten nicht gerecht zu werden oder nicht die passende Lernumwelt für die besonderen Interessen des Kindes schaffen zu können. Nicht selten verspüren Eltern auch die Sorge, ihr Kind könnte von anderen Kindern in seiner Eigenart nicht akzeptiert werden, weil es eben nicht so ist wie die anderen. Daher haben die Eltern begabter Kinder häufig einen besonders hohen Beratungs- und Informationsbedarf (Koop & Welzien, 2010). Dies reicht von der Verunsicherung der Eltern über die adäquate Förderung des Kindes bis zu Fragen der (vorzeitigen) Einschulung. Pädagogische Fachkräfte sind hier mit ihrer Expertise sehr gefragt!

### BEGABTE KINDER GEMEINSAM BEGLEITEN

Der kontinuierliche Dialog und die wertschätzende Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Familien der Kinder sind unverzichtbare konzeptionelle Bausteine der Elementarpädagogik. Deshalb ist auch die Bildungspartnerschaft im Bildungsrahmenplan als handlungsleitendes Prinzip berücksichtigt. Unbestritten ist, dass eine funktionierende Bildungspartnerschaft wesentlich dazu beiträgt, die Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen in elementaren Bildungseinrichtungen zu fördern. Im Falle von besonders begabten Kindern führt die enge Kooperation nachweislich dazu, dass die Kinder vermehrt von vorschulischen Bildungsangeboten profitieren (Sankar-DeLeeuw, 2002; Vydra & Leimbach, 1998).

Das Beispiel der bereits erwähnten Bildungs- und Lerngeschichten zeigt Möglichkeiten auf, wie die Bildungspartnerschaft verbessert werden kann. Die Geschichten, die in erster Linie für die Kinder formuliert wurden, fungieren auch als „Türöffner“ für den Dialog mit Eltern, vermitteln ihnen sehr anschaulich, wie kompetent ihr Kind mit Herausforderungen umgeht und sensibilisieren die Eltern für den Bildungsauftrag des Kindergartens (Kneidinger, 2011). Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung von Lerngeschichten in 25 deutschen Projekteinrichtungen ergab, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern im Laufe des Projekts in mehreren Punkten intensiviert und verbessert hatte. Positive Rückmeldungen gab es vor allem von Eltern mit geringerem Qualifikationsniveau sowie mit Migrationshintergrund (DJJ, 2007) – also genau von jenen Familien, die auch als wichtige Zielgruppen im Rahmen der Begabungsförderung gelten.

Ein weiteres Feld der Kooperation ist die gemeinsame Begleitung der Transition in die Volksschule. Die vorzeitige Einschulung besonders Begabter stellt eine der ersten Akzelerationsmaßnahmen in ihrer Bildungsbiografie dar. Der Austausch zwischen Familie, Kindergarten, Schule sowie gegebenenfalls externen Expertinnen und Experten der Begabungsförderung trägt dazu bei, die passende Schule und den geeigneten Zeitpunkt für die Einschulung des Kindes zu wählen. Eine offene Kommunikation hat zum Ziel, dass die Schule an die bereits gut überlegten und erprobten Unterstützungsmaßnahmen aus dem Kindergarten anknüpfen kann.

Von Vorteil ist es, wenn pädagogische Fachkräfte und Eltern bereit und bestrebt sind, nicht nur das Lernen des Kindes im Blick zu haben, sondern auch ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf eine optimale Förderung begabter Kinder kontinuierlich zu verbessern. Dies kommt im systemischen Modell der Learner community (Fensterwald & Grassinger, 2006) zum Ausdruck: Kind, Eltern und Fachkräfte bilden miteinander interagierende Systeme, die sich mit dem Ziel des Kompetenzzuwachses aller Beteiligten gemeinsam weiterentwickeln. Die Erwachsenen nehmen dabei die Rolle von Lernbegleiterinnen und -begleitern ein, die in Abhängigkeit von den aktuellen Bedürfnissen des Kindes geeignete Unterstützungsprozesse initiieren. Sie überlegen z.B. ge-

meinsam, welche Materialien interessant wären, welche Exkursionen unternommen werden könnten oder wie das Kind seine Kompetenzen in die Kindergartengruppe einbringen kann.

## DIE BEDEUTUNG VON RAHMENBEDINGUNGEN

Strukturelle Rahmenbedingungen als wichtige Bestandteile pädagogischer Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen haben einen weitreichenden Einfluss auf die Qualität pädagogischer Prozesse, vor allem auch hinsichtlich der Interaktionen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern. Daher müssen auch die strukturellen Voraussetzungen eine qualitätsvolle Begabungsförderung sowie die Kooperation mit Eltern oder anderen Partnerinnen und Partnern unterstützen. Dazu sind etwa angemessene Zeitressourcen für die Planung und Reflexion der Bildungsarbeit und für Elterngespräche, Vernetzungsmöglichkeiten, Fachberatung sowie Fortbildungsgelegenheiten, z.B. zum Erwerb von Fachwissen über begabte Kinder oder von Gesprächs- und Beratungskompetenz, notwendig (Charlotte Bühler Institut, 2011).

Eine systemische Betrachtungsweise umfasst daher nicht nur die Kinder mit ihren Familien sowie die beteiligten Fachkräfte, sondern kann auch als Einladung an Entscheidungsträger/innen in der Bildungspolitik verstanden werden, die Bildungsqualität für begabte Kinder kontinuierlich zu verbessern.

## LITERATUR

- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman.
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk.
- Charlotte Bühler Institut (2011). *Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen*. Wien: BMWF.
- DJI (2007). *Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“*. München: DJI.
- Finsterwald, M. & Grassinger, R. (2006). *Systemische Begabungsförderung im Vorschulbereich*. In A. Ziegler, T. Fitzner, H. Stöger & T. Müller (Hrsg.), *Beyond Standards. Hochbegabtenförderung weltweit. Frühe Förderung und Schule [CD-ROM]*. Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll.
- Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen: Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Hajszan, M., Hartel, B., Hartmann, W. & Stoll, M. (in Druck). *Inklusive Begabtenförderung*. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). *The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students*. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 147–170). New York: Cambridge University Press.
- Holocher-Ertl, S. (2008). *Hochbegabungsdiagnostik nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Kneidinger, L. (2011). *Kindlichen Lernprozessen auf der Spur. Lerngeschichten als Türöffner für den Dialog mit Eltern*. *Unsere Kinder*, 5, 10-13.
- Koop, C. & Welzien, S. (2010). *Im Dialog mit Eltern*. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 339–345). Weimar: das netz.
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: das netz.
- Perleth, C. (1997). *Zur Rolle von Begabung und Erfahrung bei der Leistungsgenese: Ein Brückenschlag zwischen Begabungs- und Expertiseforschung*. Habilitation, Ludwig Maximilian Universität München.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). *Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming*. *Roeper Review*, 24(3), 172–177.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung?* Weinheim: Juventa.
- Vydra, J. & Leimbach, J. (1998). *Planning curriculum for young gifted children*. In F. J. Smutny (Eds.), *The young gifted child. Potential and promise, an anthology* (pp. 462–475). Cresskill: Hampton Press.
- Weiglun, W., Resch, C. Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

MAG.<sup>a</sup> MICHAELA HAJSZAN  
Charlotte Bühler Institut für  
praxisorientierte Kleinkindforschung  
michaela.hajszan@charlotte-buehler-institut.at

## ZUR AUTORIN

MICHAELA HAJSZAN, Mag.<sup>a</sup>, ist klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin in eigener Praxis für Kinder und Jugendliche in Wien. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Charlotte Bühler Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung beschäftigt sie sich seit 1996 mit vielfältigen Themen der elementaren Bildung und ist als Autorin, Trainerin in der Fort- und Weiterbildung für Kindergartenpädagog/innen und -leiter/innen sowie als Lehrbeauftragte an der Universität Wien tätig.

# VOM KINDERGARTEN IN DIE SCHULE

EIN GROSSER SCHRITT, DER VON BEIDEN SEITEN ZU BEGLEITEN IST

Historisch hat sich zwischen Kindergärten und Grundschulen eine mehr oder weniger große Kluft herausgebildet. Sie zeigt sich nicht nur darin, dass es zwei getrennte Institutionen in verschiedenen Gebäuden sind. Die Kluft durchzieht auch die Gesetze und Vorschriften, die Ausbildung und Bezahlung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Tagesstruktur und die Methodik.

Warum eigentlich immer noch?

Die Kinder sind es, die in ihrem sechsten oder siebten Lebensjahr den Schritt von der einen in die andere Institution machen müssen, während die Pädagoginnen und Pädagogen auf ihrer Seite bleiben – und oft nur wenig Verständnis und Sympathie für die Arbeit der anderen Seite aufbringen. Anders ist es nicht zu erklären, dass Aufrufe zur Zusammenarbeit so lange verpufft sind und dass auch heute noch oft nur erste Ansätze zu erkennen sind. Umso wichtiger sind fruchtbare Ansätze. Einen davon möchte ich am Beispiel eines Kindergartens und einer Grundschule zeigen und aus Mosaiksteinen ein Bild zum Thema zusammensetzen. Der kleine, vermutlich (hoch-)begabte Leo erlebt die Zusammenarbeit dieser beiden Institutionen folgendermaßen:

## 1. MOSAIKSTEIN: FÜR GUTE ZUSAMMENARBEIT BRAUCHT ES GUTE ARBEIT „IM EIGENEN STALL“

Eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule kann für besonders begabte Kinder nur dann gut gelingen, wenn beide Institutionen Konzepte für die Förderung begabter Kinder haben und im pädagogischen Alltag auch verwirklichen. Leider ist es immer noch selten, dass ein begabtes Kind sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule adäquat gefördert wird. Der erste Schritt muss also sein, dass beide Institutionen sich einen offenen, vorurteilsfreien Blick auf das Phänomen Begabung erarbeiten. Der zweite Schritt ist, dass sie auf dieser Grundlage Erfahrungen sammeln und ihre Methodik an die besonderen Spiel- und Lernbedürfnisse der begabten Kinder anpassen.

Entsprechendes sollte auch für die Lehrerin/den Lehrer in der Schule gelten.

### Begabtenförderung im Kindergarten ist: Erkennen

Die Erzieherin/der Erzieher erforscht, mit welchen Fragen, Problemen, Themen, Plänen, Widersprüchen sich das Kind beschäftigt. Was will es lernen? Um das herauszufinden, braucht die Erzieherin/der Erzieher aktives und empathisches Interesse an den Lernprozessen des Kindes. Sie/Er muss eine effektive und dem Entwicklungsstand des Kindes angemessene Kommunikation zu ihm aufbauen.

### Unterstützen, Anregen und Herausfordern

Um das Kind in seinen selbst bestimmten Lernprozessen angemessen zu unterstützen, braucht die Erzieherin/der Erzieher Flexibilität, Begeisterung, Kreativität, Wissen, pädagogische Souveränität und ein Gespür für den nächsten reizvollen Lernschritt eines besonders schnell lernenden Kindes.

### Wie ergeht es Leo? (1)

Zunächst besucht Leo einen Kindergarten, in dem seine Fähigkeiten und sein Entwicklungstempo nicht gesehen werden. Mit ihm wird geredet wie mit allen anderen gleichaltrigen Kindern. Leo hat das Glück, im Alter von 3;9<sup>1</sup> in einen „Integrativen Schwerpunktkindergarten für (Hoch-)Begabtenförderung“<sup>2</sup> wechseln zu können. Er kommt (nach einer ersten Einschätzung seines Entwicklungsstandes) als Jüngster in die Gruppe der „Großen“. Alle Kinder dort sind mindestens 11 Monate älter als er. Trotzdem ist er als Spielpartner sehr schnell bei ihnen anerkannt.

Die Erzieherinnen reagieren deutlich und positiv auf seine Interessen und Fähigkeiten – er fühlt sich wohl. Nach einem Jahr, also mit 4;9, wird Leo in die Gruppe der Vorschulkinder aufgenommen, obwohl zu dieser Zeit noch nicht feststeht, wann er in die Schule gehen wird.

## 2. MOSAIKSTEIN: SCHULPFLICHT UND FRÜHERE EINSCHULUNG

Die Schulpflicht kommt für viele begabte Kinder zu spät. In den meisten deutschen Bundesländern ist ein Kind dann schulpflichtig, wenn es bis zum 31. Juni dieses Jahres (in einigen Ländern auch bis zum 30. September) sechs Jahre alt wird. In Österreich beginnt die Schulpflicht im September nach dem 6. Geburtstag des Kindes. Lange vorher beginnen sich die meisten begabten Kinder für „schulische Inhalte“, also Lesen, Schreiben, Rechnen und sachkundliche Themen zu interessieren und begeben sich dabei auf ganz individuelle Lernwege. Gut, wenn Eltern und Kindergarten die Kinder dabei nicht bremsen, sondern aktiv unterstützen. Es gibt kein Mindestalter, ab dem man diese wichtigen Kulturtechniken und Inhalte erlernen und für sich nutzen darf.

Ist eine Einschulung vor der Schulpflicht die Lösung?

Für jedes Kind ist die Einschulung auf Grund der anderen Lernweise in der Schule eine wichtige Zäsur in seinem noch jungen Leben. Es ist individuell zu prüfen, wann das Kind stark genug ist, im System Schule zurechtzukommen. Möglich ist in Deutschland eine Einschulung auch weit vor der Schulpflicht. Auch Vierjährige können eingeschult werden. Über die Aufnahme entscheidet die Schulleitung,

<sup>1</sup> D.h. 3 Jahre und 9 Monate

<sup>2</sup> siehe [www.ihvo.de/934/integrative-schwerpunktkindergaerten-fuer-hochbegabtenfoerderung/](http://www.ihvo.de/934/integrative-schwerpunktkindergaerten-fuer-hochbegabtenfoerderung/)

unter Einbeziehung des für alle Kinder obligaten schulärztlichen Gutachtens. In Österreich können Kinder, die bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden, frühzeitig eingeschult werden.

Einen Haken hat die Früheinschulung allerdings: Das Kind wird mit der Aufnahme in die Schule automatisch schulpflichtig, egal, wie jung es ist, und damit gibt es keinen Weg zurück in den Kindergarten. Wünschenswert ist demgegenüber eine Festigung der Praxis, die sich in zahlreichen Einzelfällen bereits bewährt hat: das unverbindliche „Schnuppern“ in der Schule (siehe 7. Mosaikstein).

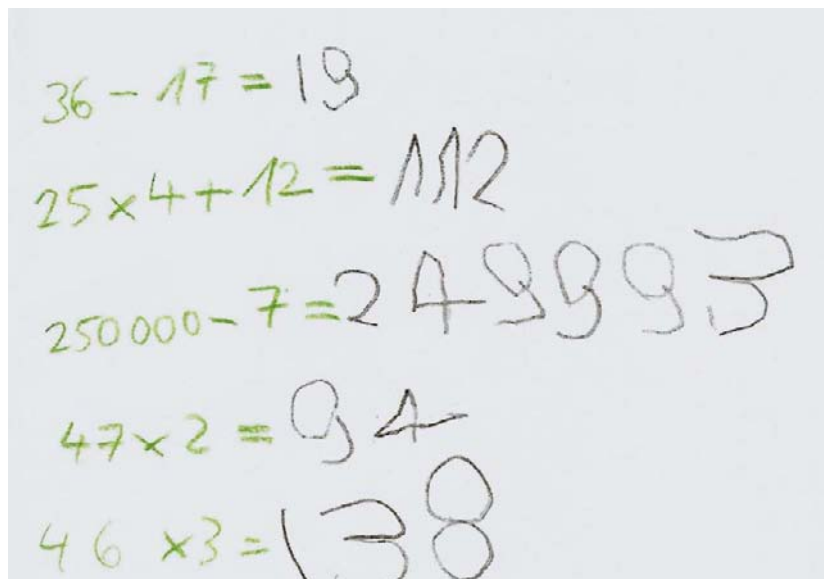
### Wie ergeht es Leo? (2)

Entsprechend der Schulpflicht würde Leo erst im Alter von 6;9 in die Schule kommen. Nun ist es aber so: Je besser sich ein begabtes Kind fühlt und je besser es gefördert wird, desto schneller entwickelt es sich. Das bedeutet: „Die Schere geht auf“; der Entwicklungsabstand zu den Gleichaltrigen vergrößert sich. Das ist ein normaler Vorgang, der niemanden erschrecken sollte. Die Erwachsenen um Leo herum staunen also immer wieder und die Idee einer früheren Einschulung nimmt Gestalt an. Die erfahrenen Erzieherinnen sehen, dass sie Leo bald keine passenden Lernfelder mit anderen Kindern zusammen mehr werden bieten können.

### 3. MOSAIKSTEIN: BEI ELTERN, ERZIEHERINNEN/ERZIEHERN UND DEM KIND RÜCKT DIE SCHULE INS BLICKFELD

Die vorzeitige Einschulung sollte keine unreflektierte Flucht aus dem Kindergarten sein. Beim Abwägen des Für und Wider einer Früheinschulung sollten die Beteiligten sich folgende Fragen stellen:

1. Will das Kind in die Schule gehen?
2. Wenn ja, warum? Welche Vorstellungen hat es über Schule? Sind sie realistisch?
3. Wenn es noch nicht in die Schule will, warum nicht? Hat es Angst vor der Einschulung? Kann diese Angst abgebaut werden?
4. Welche Interessen und Fähigkeiten hat das Kind – bezogen auf die Anforderungen in der Schule?
5. Bleiben die hauptsächlichen Spielfreunde des Kindes im Kindergarten oder werden sie eingeschult?
6. In welchen Bereichen könnte das Kind eventuell Schwierigkeiten haben, die erforderlichen Leistungen zu erbringen?
7. Besteht begründete Aussicht, dass das Kind diese Schwierigkeiten meistert, wenn es in die Schule darf?
8. Welche Position nehmen die Eltern zur Frage der Einschulung ein? Welche Gründe dafür oder dagegen äußern sie?
9. Welche Position nimmt die aufnehmende Schule / die aufnehmende Lehrkraft ein? <sup>3</sup>



Junge (4;6): Große Zahlen schrecken nicht.

### Wie ergeht es Leo? (3)

In ihm wächst – wie in den anderen Vorschulkindern auch – der Wunsch, im nächsten Herbst in die Schule zu gehen. Auch für die Erzieherinnen bestätigt sich: Er ist nicht nur kognitiv sehr weit, er ist auch robust und sein Sozialverhalten ist weit entwickelt. Die Erzieherinnen sind der sicheren Auffassung, dass die Einschulung für ihn das Beste ist. Denn so sehr und so qualifiziert sich die Fachkräfte auch um ein begabtes Kind bemühen – es ist wichtig, dass auch unter den Kindern passende Spielgefährten zu finden sind. Alle Freunde von Leo werden aber aus dem Kindergarten in Richtung Schule entschwinden...

### 4. MOSAIKSTEIN: DIE SCHULE MACHT SICH EIN EIGENES BILD

Leider ist es so, dass viele Erzieher/innen und Lehrer/innen auch bei sehr begabten Kindern keine Empfehlung zu einer frühen Einschulung geben möchten. Sie begründen dies mit dem Hinweis, dass zur Schulfähigkeit mehr gehört als eine weite kognitive Entwicklung. Sie attestieren so manchem begabten Kind, dass die emotionale und/oder soziale Entwicklung der kognitiven Entwicklung hinterher hinkt. Das ist zwar nicht verwunderlich bei einer besonders weit entwickelten Kognition, stimmt aber trotzdem oft nicht. Ich durfte viele begabte Kinder kennenlernen, die eine große emotionale und soziale Reife besaßen. Vor allem aber sollte die Frage eher sein: Hinkt die emotionale oder soziale Entwicklung so weit hinterher, dass die Schulfähigkeit des Kindes davon bedroht ist? Wenn das so sein sollte, kann ein weiteres Kindergartenjahr wichtig sein.

Etliche schulpflichtige Kinder haben durchaus große emotionale oder soziale „Defizite“, trotzdem werden sie eingeschult. Ist es nicht unfair, ein besonders wissenshungriges Kind mit Nicht-Einschulung zu bestrafen, weil vielleicht sein sozialer und emotionaler Entwicklungsstand nur durchschnittlich oder auch unterdurchschnittlich ist? Wie

<sup>3</sup> Erläuterungen zu diesen Punkten finden Sie in: [www.ihvo.de/858/fragen-vor-einer-fruehen-einschulung](http://www.ihvo.de/858/fragen-vor-einer-fruehen-einschulung)

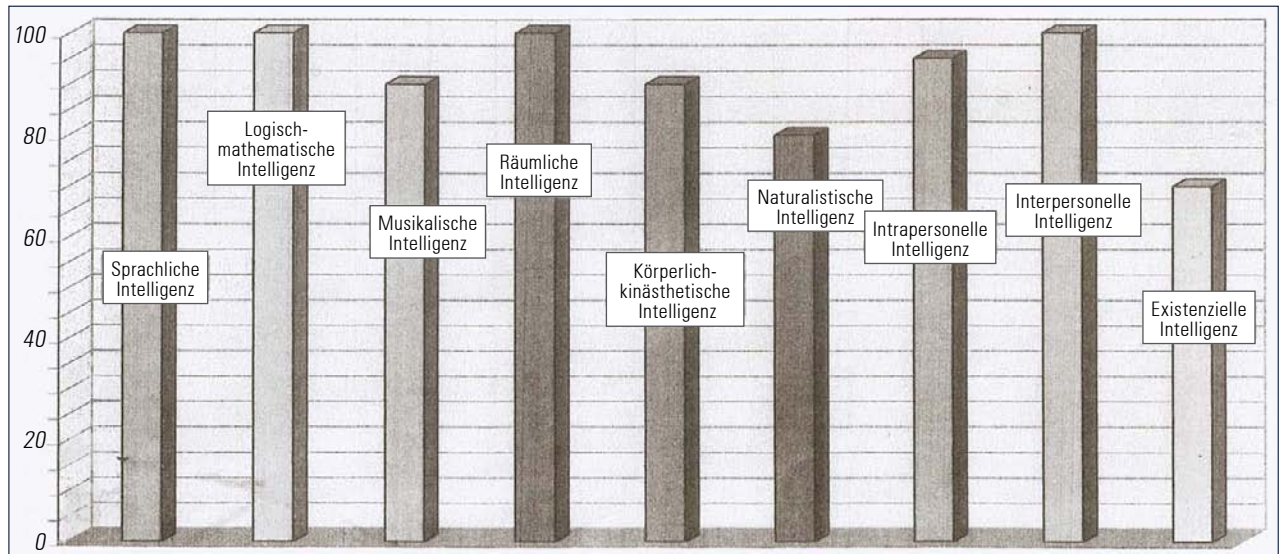


Abb. 1: Kompetenzprofil von Leo (5;2)

viele schulpflichtige Kinder müssten bei einer solchen Herangehensweise vom Schulbesuch zurückgestellt werden?

#### Wie ergeht es Leo? (4)

Nachdem Leo ein Jahr vor Schulbeginn (im September) in der Schule angemeldet wird, erlebt er das normale Aufnahme-Programm dieser Grundschule. Bald nach dem Anmeldeschluss kommt die Rektorin der Grundschule in den Kindergarten. Leiterin und Rektorin sprechen gründlich über alle Vorschulkinder. Dabei erhält die Rektorin schon einige Informationen darüber, dass mit Leo ein noch junges, aber weit entwickeltes und möglicherweise (hoch-)begabtes Kind auf die Schule zukommen wird. Sie nimmt die Informationen aus dem Kindergarten offen und dankbar an. Es besteht Vertrauen, das auf der Basis vorangegangener Gespräche und Erfahrungen gewachsen ist.

An einem Vormittag im November wird Leo, zusammen mit einem anderen Kind aus seiner Kindergartengruppe, in die Schule eingeladen. Dies ist keine „Begabten-Sondermaßnahme“ – alle Kinder erhalten solche Einladungen. Dort sitzen die beiden Kinder (ohne Eltern) für eine Stunde drei freundlichen Lehrerinnen gegenüber, die mit ihnen zu bestimmten Punkten ein Gespräch führen und das Geschehen protokollieren. Aus Leos Verhalten (seinem Kontaktverhalten, seinem Aufgabenverhalten) und seinen Wortbeiträgen schließen auch die beobachtenden Lehrerinnen auf eindeutige Schulfähigkeit. Leo selbst findet die Stunde „interessant“. Aber es ist noch nicht der Zeitpunkt der endgültigen Entscheidung gekommen.

### 5. MOSAIKSTEIN: WEITERE INFORMATIONEN DER KITA FÜR ELTERN UND SCHULE

Im Entscheidungsprozess zur Früheinschulung wirken drei Gruppen Erwachsener zusammen. Zwei davon kennen das Kind gut (die Eltern und die Erzieher/innen). Die dritte Gruppe (die aufnehmende Lehrkraft und die Schulleitung) ist erst dabei, das Kind kennen zu lernen.

Die Stiftung Warentest schreibt:

*„Kaum jemand kann so verlässlich über die emotionale und soziale Entwicklung sowie die Schulbereitschaft eines Kindes urteilen, wie die Erzieher im Kindergarten. Sie wissen, wie sich ein Kind außerhalb der Familie bewegt. Ob es zum Beispiel gelernt hat, Freundschaften zu schließen, in einer Gruppe klarzukommen oder altersentsprechende Aufgaben zu lösen. Sie informieren über Konzentration, Arbeitseifer und Ausdauer eines Kindes. Ein Gespräch mit den Erziehern ist deshalb durch nichts zu ersetzen.“*

(Stiftung Warentest<sup>4</sup>)

So ist es sicher sinnvoll, wenn der Lehrperson im Einschulungsprozess fundierte, konkrete Informationen aus dem Kindergarten zufließen. Sie kann dadurch das Wissen der Erzieher/innen über Begabungen und Entwicklungsvorsprünge des einzelnen Kindes von Anfang an nutzen und in individualisierte Konzepte der Begabtenförderung umsetzen.

#### Wie ergeht es Leo? (5)

Leos Kita geht weit über das Übliche hinaus. Seine Eltern erhalten wie alle Eltern der Kinder, die für die Schule angemeldet sind, im Frühjahr vor der Einschulung ein Fähigkeitsprofil ihres Kindes, das die Erzieherinnen aufgrund ihrer jahrelangen Beobachtungen erarbeitet haben (s. Abb. 1).

Die Eltern können sehen, wie ihr Kind im Vergleich zu den anderen Kindern bezüglich der Entwicklung seiner Fähigkeiten eingeschätzt wird. Dies dient auch dazu, ihren Erwartungen eine realistische Grundlage zu geben. Wie die Profile entstehen und was sie aussagen, wird an einem Elternabend erklärt. Zusätzlich erhalten in dieser Kita alle Kinder zum Abschluss ihrer Kindergartenzeit einen ausführlichen Entwicklungsbericht.<sup>5</sup>

Beide Dokumente können die Eltern, wenn sie wollen, der Schule zur Verfügung stellen. Leo spricht inzwischen ganz selbstverständlich

<sup>4</sup> [www.test.de/Special-Einschulung-Fuer-einen-guten-Start-1243089-1250595](http://www.test.de/Special-Einschulung-Fuer-einen-guten-Start-1243089-1250595)

<sup>5</sup> Beispiele siehe: [www.ihvo.de/6495/entwicklungsbericht-zum-kita-abschluss](http://www.ihvo.de/6495/entwicklungsbericht-zum-kita-abschluss)

darüber, dass er in die Schule kommt. Er geht aber weiter jeden Tag gerne in den Kindergarten.

## 6. MOSAIKSTEIN: WIE FÜHLT SICH SCHULE AN? UND DIE SCHULE VERFEINERT IHR BILD VON DEN KINDERN

Im Frühjahr des Einschulungsjahres laden viele Grundschulen ihre zukünftigen Schulkinder in die 1. Klasse ein. Jeweils zwei Kindergartenkinder können zusammen zwei Schulstunden erleben. Hier kann die Lehrkraft sehen, wie die Kinder sich in der Schulklasse verhalten. Können sie sich konzentrieren, machen sie mit, äußern sie sich womöglich schon in der Klasse oder wirken sie ängstlich und eingeschüchtert? Wie halten sie die zwei Schulstunden durch?

### Wie ergeht es Leo? (6)

Leo findet es in der Schule gut. Im Morgenkreis erzählt er unbefangen von seinen Erlebnissen am Wochenende. Er bekommt ein Rechenblatt – mit dem Hinweis, zur Lehrerin zu gehen, wenn er fertig ist oder eine Frage hat. Nach einer Minute hat er die Ergebnisse hingeschrieben, geht zur Lehrerin und sagt: „Das war zu einfach.“ Daraufhin bekommt er ein Rechenblatt vom Ende der 1. Klasse, braucht etwas länger und gibt es dann fehlerfrei ab. Nun hat die Lehrerin wichtige zusätzliche Informationen über Leo gewonnen, die ihr im großen Klassenverband mit lauter neuen Kindern vielleicht nicht so schnell aufgefallen wären. Leo hat eine konkretere Vorstellung gewonnen, wie Schule sich anfühlt: erstmal gut.

## 7. MOSAIKSTEIN: DIE SCHULE STEHT FRÜH UND UNDRAMATISCH OFFEN. „SCHNUPPERN“ IST MÖGLICH

Eine vorzeitige Einschulung kann guten Gewissens nur dann stattfinden, wenn alle Beteiligten (Eltern, Schule, Kindergarten und das Kind selbst) recht sicher sind, dass es die richtige Entscheidung ist. Der Entscheidungsprozess ist im Einzelfall für alle Beteiligten nicht so einfach. Das „Schnuppern“ kann die Entscheidungsfindung qualifizieren.

Eine „Schnupperphase“ ist eine gute Möglichkeit, der Unsicherheit bei Eltern, Kind, Kindergarten und Schule zu begegnen. Diese Phase kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr stattfinden. Zwei bis drei Wochen in der ersten (oder in Einzelfällen auch zweiten) Klasse sollten es schon mindestens sein, in denen das Kind sich in die neue Situation einfinden und seine Vorstellungen von Schule konkretisieren darf. Diese Zeit braucht es, um sich in der Klasse und im Unterricht zu orientieren und zu erkennen, ob Schule das bessere Lernumfeld ist. Nach dieser Zeit sollte dann ein auf konkreten Beobachtungen gegründetes Gespräch zwischen Schule und Eltern, am besten unter Einbeziehung des Kindergartens, stattfinden.

Es erscheint mir ganz wichtig, dass alle Beteiligten diesen Prozess als offen begreifen, in dem am Ende niemand Recht hat, sondern die beste Entscheidung gefunden wird. Der Rückweg in den Kindergarten muss ohne Gesichtverlust möglich sein. Das ist zu erreichen, wenn die Situation ohne große Aufregung als eine positive Möglichkeit gesehen und dargestellt wird, Erfahrungen zu sammeln, die vorher niemand haben kann.

Ebenfalls positiv wirkt es sich aus, wenn das Kind im Anschluss an das „Schnuppern“ gleich in der Schule bleiben darf, falls die Beteiligten zu der Einschätzung kommen, dass das Kind in der Schule besser aufgehoben ist als im Kindergarten. Die immer wieder erlebte Abwehr der Schulen gegenüber solchen „Luxusaufnahmebedingungen“ widerspricht übrigens auch dem Gedanken der Inklusion und wird hoffentlich bald der Geschichte angehören.

Weitere Informationen zu Themen rund um Begabung bei jungen Kindern finden Sie hier: [www.ihvo.de/handbuch](http://www.ihvo.de/handbuch).

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). Hochbegabte Kinder klug begleiten: Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.
- Schlichte-Hiersemenzel, B. (2006). Zu Entwicklungsschwierigkeiten hoch begabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Steenbuck, O. (2010). Übergänge gestalten: Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg-Stiftung (Hrsg.), *Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten* (S. 373-399). Weimar: das netz.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Vock, H. (o. J.). Online-Handbuch: Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten. Abgerufen von: [www.ihvo.de/handbuch](http://www.ihvo.de/handbuch) [18.06.2013].

MAG. ART. HANNA VOCK

Leiterin des IHVO Bonn, [www.ihvo.de](http://www.ihvo.de)  
hannavock@ihvo.de

### ZUR AUTORIN

HANNA VOCK, Mag.art. und Erzieherin, gründete 2003 in Bonn das IHVO (Institut zur Förderung hoch begabter Vorschulkinder), das Weiterbildung in der Elementarpädagogik anbietet. Sie leitet das Institut und ist Autorin und Herausgeberin des Online-Handbuchs „Hochbegabtenförderung in Kindertagesstätten“.

# BEGABTENFÖRDERUNG IN DER FRÜHEN BILDUNG

## EIN PRAXISBERICHT AUS NÜRNBERG

In der Hans-Georg Karg Kindertagesstätte des CJD (Christliches Jugenddorfwerk) Nürnberg werden in einem inklusiven Konzept Kinder mit besonderer intellektueller Begabung mit Kindern aus dem umliegenden Stadtteil und Kindern, die Eingliederungshilfen benötigen, gefördert. Angeschlossen sind eine Begabungspsychologische Beratungsstelle und eine Kinderakademie mit außerschulischen Bildungsangeboten. Die Einrichtung ist Konsultationseinrichtung des Staatsinstituts für Frühpädagogik (ifp) und gehört zum Kita-Konsultationsnetzwerk Hochbegabung der Karg-Stiftung.

Betritt man das Haus, erlebt man zunächst den Alltag einer Regeleinrichtung: Kinder, die spielen, denn Spielen ist Lernen. Es treten auch Konflikte auf, die oftmals ohne Hilfe von Erzieherinnen/Erziehern bewältigt werden. Einige Kinder in der Einrichtung haben einen Streitschlichter/innen-Workshop besucht. Begabtenförderung ist im CJD nicht nur auf den kognitiven Bereich beschränkt. Die gesamte Persönlichkeit des Kindes und seine Lebenswelt stehen im Fokus der Förderung.

Nachfolgend werden ausgewählte Beispiele angeführt:

Es gibt regelmäßige Waldtage, wir begehen Klettersteige und Höhlen und ein Niederseilgarten ist jederzeit im Garten der Kita zu bewältigen. „Erlebnisse“ ermöglichen metaphorischen Transfer, d.h. in einer zum Alltag analogen erlebnispädagogischen Situation führen Lernerfahrungen zu Verhaltensänderungen. Besonders bei begabten Kindern, die zu einem gewissen Perfektionismus und in der Folge manchmal zu Vermeidungshaltungen bei Anforderungen mit unsicherem Ausgang neigen, kann durch metaphorischen Transfer das Selbstkonzept gestärkt werden.

Begabte Kinder brauchen Lernpfade. Nun sind Lernpfade keine Methode im Elementarbereich, sondern finden sich in der Regel als Lernprogramme am PC für Schüler/innen der Sekundarstufe. Entscheidend sind jedoch die Kriterien, die für einen Lernpfad gelten: Es handelt sich

um individuelles Lernen. Es ist selbstinitiiert. Es ist selbstorganisiert. Und das Lern-Tempo ist selbstbestimmt, ebenso wie die Reihenfolge oder eventuelle Wiederholungen. Bei näherer Betrachtung der Kriterien ist zu erkennen, dass diese auch grundsätzlich für frühes Lernen in Projekten gelten. Projekte sind nach unserem Verständnis kindinitiiert. Das Kind kann seinen Lernprozess aktiv und selbstbestimmt gestalten, die Erzieherin/der Erzieher ist im kognitiven Prozess Lernbegleiter/in.

Auch in unseren Workshops steht dieses Grundverständnis des frühen Lernens im Vordergrund. Wir wollen unseren Kindern die Chance geben, bereits früh ihre Fähigkeiten zu entwickeln, eigene Lernprozesse erfolgreich zu gestalten sowie andere Kinder in ihrem Lernen zu unterstützen.

Laut Expertiseforschung ist die erfolgreichste Methode, einem Menschen zu Hochleistung zu verhelfen, ihm eine Mentorin/einen Mentor an die Seite zu stellen. Mentoring ist jedoch nicht nur eine Möglichkeit der Förderung zu Höchstleistung, sondern auch eine Möglichkeit, einem Kind zu helfen, sich zu entfalten.

Ein Fallbeispiel: Martin besucht seit Kurzem unsere Kita, er ist 3 Jahre und 9 Monate alt. Er „malt nicht“ und hat deutliche Schwächen in der Grob- und Feinmotorik. Einen Stift hält er am Stifende im Tripodengriff. Seine Bilder bestehen aus 1–3 Strichen bei 1–3 cm Länge in der Mitte eines A4 Blattes. Er kann jedoch Dinge, Sachverhalte und Geschichten differenziert wahrnehmen, beschreiben und vertiefende Fragen stellen.

Die Erzieherin versteht sich als Mentorin und lädt Martin zu mehreren Workshops ein. In den Workshops werden Pinsel und Spachteln aus zuvor gesammelten Naturmaterialien gestaltet. Anschließend werden mit den selbstgemachten Pinseln großflächig abstrakte Bilder gemalt. Nach den Workshops malt Martin im Format A3 abstrakte Bilder. Einige Wochen später beginnt er auf A4 Blättern formatfüllend gegenständlich zu malen. Auch in anderen Kontexten ist Martin in der Lage, seine Fähigkeiten lustvoller zur Entfaltung zu bringen.

Neben dem Prinzip der Inklusion ist ein Grundsatz des CJD in der Begabtenförderung das Prinzip der Partizipation. Unsere Kinder wählen jährlich einen Kinder-Beirat, der im Gegensatz zum Elternbeirat ein echtes Mitbestimmungsrecht hat. Jedes Kind hat zweimal jährlich analog zu Mitarbeiter/innen- und Entwicklungsgesprächen ein Kindergespräch mit seiner Bezugserzieherin/seinem Bezugserzieher. Zudem führen wir mit Metaplanmethoden regelmäßig Kinder-Befragungen durch. Dabei geht es auch regelmäßig darum, wie zufrieden die Kinder mit der Arbeit der Erzieher/innen sind. Die ganze Sache macht Spaß und das Team erhält ein wichtiges Feedback von den Kindern.



Foto: CJD Nürnberg



# „ICH, DU, WIR – GEMEINSAM LEBEN LERNEN“

## BEGABUNG IM REGELKINDERGARTEN? EIN PRAXISBEISPIEL AUS MÜNCHEN

Der Kindergarten St. Achaz befindet sich im Münchner Stadtteil Mittersending. Die 75 Kindergartenkinder und ihre Familien weisen eine große soziale, kulturelle und religiöse Vielfalt auf. Im pädagogischen Team befinden sich neben Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen auch zwei Sozialpädagoginnen und eine Montessoripädagogin. Ergänzt wird dieser breite Blickwinkel auf die Kinder und ihre jeweilige Lebenssituation durch einen regen und transparenten Austausch mit externen Fachkräften und Institutionen, die die Bildungspartnerschaft mit den Eltern befruchtet.

Seit 2000 werden auch (vermutlich) besonders begabte Kinder im Kindergarten integriert, in diesem Zusammenhang erarbeitete sich das Team selbstständig einen Modellstatus. Im Rahmen eines zeitlich befristeten Projektes von September 2004 bis Juli 2008 wurde der Kindergarten dabei auch finanziell von der Karg-Stiftung unterstützt. Noch heute besteht ein enger Kontakt zu Dr. Dietrich Arnold, der als Diplompsychologe damals das Projekt begleitete. Nachdem im Kindergartenalter (Hoch-)Begabungen nur vermutet werden können, wird bei der Einteilung der Gruppen zu Beginn eines jeden Kindergartenjahres darauf keine Rücksicht genommen. Die Kinder werden nach einer ausgewogenen Altersstreuung gemischt.

Die im Kindergarten vertretene Pädagogik (der „Achatius-Ansatz“) ist in ihrem Fundament so angelegt, dass jedes Kind auf der Basis christlicher Werte in seiner Einzigartigkeit in den Fokus genommen wird und Wertschätzung erfährt. Das Kind wird dabei in seiner Persönlichkeit allumfassend wahrgenommen, verbunden mit seiner Umwelt und seinen Stärken und Schwächen.

Durch Beobachtung wird das Potenzial des Kindes erkannt und es wird in seiner Ausdrucksfähigkeit und seinem Selbstantrieb unterstützt („**Ich**“).

Am Verhalten der Anderen kann das Kind Grenzen erfahren, diese respektieren und lernen, sie einzuhalten. So hat das Kind die Freiheit, selbstbestimmt zu handeln, bis es an die Grenzen der Anderen stößt („**Du**“).

Das Kind soll in seiner Einzigartigkeit in die Gemeinschaft eingebunden werden und sie dadurch bereichern. Die Integration jedes einzelnen Kindes mit all seinen Stärken und Schwächen hat dabei einen sehr hohen Stellenwert („**Wir**“).

In der Praxis bedeutet somit „Gemeinsam leben lernen“, dass den Kindern durch eine jeweils individuelle Balance von „Ich, Du und Wir“ bestmögliche Lernbedingungen zur Entwicklung sozialer, emotionaler, motorischer und kognitiver Kompetenzen offeriert werden.

Doch wie gelingt das alles im Einzelnen? Wie können passende Lernmöglichkeiten für alle Kinder geschaffen werden?

Die Basis dafür ist sicherlich das Bewusstsein um die Einzigartigkeit eines jeden Kindes und seines Umfeldes. Im Kindergarten treffen unterschiedlichste Kinder aus verschiedenen Kulturen und



Foto: Christina Klaffinger

Familiensystemen aufeinander. Und genau diese Individualität ermöglicht jedem Kind die für es passende Entwicklung: Jede/r kann von jeder/jedem lernen. Im Idealfall erlernt so ein neues Kind mit Migrationshintergrund und noch schlechten Deutschkenntnissen spielerisch beim Spracherwerb die Buchstaben, da sich seine ältere Patin/sein älterer Pate bereits mit 4 Jahren dafür interessiert. Und umgekehrt lehrt das Kind mit Migrationshintergrund seine Patin/seinen Pate, dass es manchmal auch interessant ist, einfach nur zu spielen.

Die Erfahrung in der Arbeit mit den Kindern hat uns gezeigt, dass es sehr wohl möglich ist, vermutlich besonders begabte Kinder in einen Regelkindergarten zu integrieren, genauso wie es gelingt, Kinder mit Defiziten zu integrieren. Sicherlich bedarf es einer speziellen pädagogischen Haltung sowie der passenden Rahmenbedingungen. Mit geeignetem Spiel- und Lernmaterial für die unterschiedlichen Bedürfnisse, durch gezielte Förderheiten für die Gesamtgruppe wie auch für Kleingruppen werden solche situations- und bedürfnisorientierten Rahmenbedingungen geschaffen. Letztendlich ist die Unvoreingenommenheit der Kinder ein Schlüssel für gelungenes Miteinander.

JULIA LÜDECKE

CATHERINE WALKOWIAK

Kindergarten St. Achaz, München  
info@kindergarten-sanktachaz.de

# INKLUSIVE HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN KITA UND GRUNDSCHULE

## WEITERBILDUNG ZUR BEGABTENPÄDAGOGIN/ZUM BEGABTENPÄDAGOGEN

Gemäß der UN-Kinderrechtskonvention hat jedes Kind ein Recht auf eine ihm gemäße Förderung, welche nach inklusiven Grundsätzen erfolgen soll. Inklusiv Förderung hat das Ziel, allen Kindern eine gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung zu ermöglichen. Kinder sollen stärkenorientiert und wertschätzend, entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen gefördert und begleitet werden. In diesem Sinne müssen auch die Bedürfnisse hochbegabter Kinder im Alltag von Kita und Grundschule Berücksichtigung finden. Voraussetzung dafür ist, dass pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, in heterogenen Gruppen die individuellen Entwicklungsthemen und Lernbedürfnisse zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Dies bedarf einer Sensibilität für die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes. So gilt auch für hochbegabte Kinder, dass Erzieher/innen und Lehrkräfte gefordert sind, basierend auf einer kontinuierlichen pädagogischen Diagnostik für jedes Kind entwicklungsförderliche Lernkontexte herzustellen. Für den Alltag der pädagogischen Institution bedeutet das, dass Kinder nicht nur zu bestimmten Zeiten gefördert werden, sondern dass entwicklungsangemessenes Lernen immer und überall ermöglicht wird. Hochbegabte Kinder sind dann gut aufgehoben, wenn die pädagogischen Fachkräfte mit ihnen im Dialog sind, differenzierte und individualisierte Lernangebote unterbreiten und die Heterogenität der Kindergruppe genutzt wird.

Eine Förderung von hochbegabten Kindern in Kita und Grundschule in diesem Sinne zu ermöglichen, ist ein wichtiges Anliegen der Karg-Stiftung. Seit zehn Jahren trägt sie, nunmehr gemeinsam mit der Evangelischen Hochschule Dresden, mit der dreisemestrigen berufsbegleitenden Weiterbildung „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule – Weiterbildung zur Begabtenpädagogin/zum Begabtenpädagogen“ (in Folge „Begabtenpädagoge“) zur entsprechenden Qualifizierung von Erzieherinnen/Erziehern und Grundschullehrkräften bei.

Ziel der Weiterbildung ist es, die Teilnehmenden zu befähigen, ein reflektiertes Rollenverständnis im Umgang mit hochbegabten Kindern zu entwickeln, das auf einer inklusiven Grundhaltung beruht. Um diesen Anspruch einzulösen, sind die Inhalte der Weiterbildung zum einen anschlussfähig an die Bildungspläne der Bundesländer. Zum anderen

werden die im Feld geteilten theoretischen Grundlagen zum Lernen von Kindern, zu ressourcenorientierter Diagnostik und individueller Förderung aus der Perspektive hochbegabter Kinder reflektiert. Der Schlüssel zu einer nachhaltigen berufsbegleitenden Qualifizierung liegt zudem darin, dass neu erworbenes Wissen in handlungspraktische Kompetenzen überführt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die Teilnehmenden – neben den renommierten Referentinnen und Referenten – von einer fachlich einschlägigen Kursleitung über den gesamten Weiterbildungsprozess im Sinne einer Mentorin/eines Mentors begleitet und im Praxistransfer angeleitet.

Seit 2010 bietet die Karg-Stiftung die Weiterbildung „Begabtenpädagoge“ mit erfahrenen, validierten und akkreditierten Weiterbildungsanbietern auf Hochschulniveau an: zum einen mit der Evangelischen Hochschule Dresden seit 2010, zum anderen mit der Universität Rostock seit 2013. Auch wurde das Curriculum der Weiterbildung in einer Publikation beschrieben (Koop, Schenker, Müller, Welzien & Karg-Stiftung, 2010).

Auch wenn es in den vergangenen Jahren gelungen ist, das Bewusstsein von pädagogischen Fachkräften für die Bedürfnisse hochbegabter Kinder zu schärfen, wird es weiterhin erforderlich sein, Qualifizierungen anzubieten, um eine fachkompetente Identifikation und Förderung Hochbegabter zu gewährleisten. Damit hochbegabte Kinder in Regeleinrichtungen zukünftig bessere Förderbedingungen vorfinden, wird sich die Karg-Stiftung mit ihren Kooperationspartnern in den nächsten Jahren stärker als bisher der Kombination aus Weiterbildung und Einrichtungs- und Schulentwicklung widmen. Das Curriculum der Weiterbildung „Begabtenpädagoge“ wird dabei einen zentralen Stellenwert einnehmen. Gemeinsam mit Kita-Trägern und Kultusministerien einerseits und ihren Hochschulpartnern andererseits wird die Karg-Stiftung auf diesem Wege an einer nachhaltigen Veränderung des Bildungssystems mitwirken, in dem ein Anspruch für eine individuelle Förderung auch hochbegabter Kinder nicht nur rechtlich formuliert, sondern auch praktisch umgesetzt ist.

### LITERATUR

- Koop, C., Schenker, I., Müller, G., Welzien, S. & Karg-Stiftung (Hrsg.) (2010). *Begabung wagen: Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten*. Berlin: das netz.

DIPL.-SOZIALPÄD. (FH) INA SCHENKER  
Evangelische Hochschule Dresden  
ina.schenker@ehs-dresden.de

DIPL.-PSYCH. JULIA GEISLER  
DIPL.-PÄD. CHRISTINE KOOP  
Karg-Stiftung  
julia.geisler@karg-stiftung.de  
christine.koop@karg-stiftung.de



# ÖZBF-KONGRESS 2013

BEGABT • LERNEN • EXZELLENT • LEHREN

Es sind nur noch wenige Wochen bis zum 8. Internationalen ÖZBF-Kongress. Von 7.–9. November 2013 beschäftigt sich der Kongress mit dem wohl wichtigsten Thema der Begabungs- und Exzellenzförderung – dem Lernen und Lehren.

Zahlreiche Interessierte haben sich bereits angemeldet. Neben österreichischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern dürfen wir auch Kongressbesucher/innen aus Deutschland, Italien, den Niederlanden und der Schweiz begrüßen. Das Angebot ist an Lehrer/innen, Schuldirektorinnen/-direktoren, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Hochschulprofessorinnen und -professoren, Vertreter/innen der Schulaufsicht sowie Psychologinnen/Psychologen gerichtet. Auch die fast fünfzig Referentinnen und Referenten aus den genannten Ländern spiegeln die Internationalität des Kongresses wider.

Folgende Hauptvorträge erwarten die Teilnehmer/innen:

- **Elsbeth Stern** (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich):  
„Wissen als der Schlüssel zum Können“
- **Heidrun Stöger** (Universität Regensburg):  
„Spezifische Lehr- und Lernvoraussetzungen Begabter“
- **Andreas Helmke** (Universität Koblenz-Landau):  
„What works?“ – Internationaler Forschungsstand zu Bedingungen der Wirksamkeit schulischen Lernens
- **Gabriele Weigand** (Pädagogische Hochschule Karlsruhe):  
„Schule der Person. Anthropologische Voraussetzungen und pädagogische Konsequenzen für die Begabtenförderung“
- **Albert Ziegler** (Universität Erlangen-Nürnberg):  
„Aktiotope. Die Basiselemente systemischer Begabungsförderung“

Zusätzlich zu den Hauptvorträgen werden in 21 Sessions die Themen des Kongresses weiter vertieft.

Alle Abstracts zu den Präsentationen können unter [www.oezbf.at/kongress2013](http://www.oezbf.at/kongress2013) eingesehen werden.

Foto: Christina Klaffinger

## Eröffnung in der Salzburger Residenz

Die Eröffnung des ÖZBF-Kongresses 2013 findet am Donnerstag, den 7.11.2013 um 18.00 Uhr in der Salzburger Residenz im Carabiniersaal statt. Einlass und Registrierung erfolgen ab 16.30 Uhr.

## Salzburg Congress

Die Hauptvorträge und Sessions am Freitag und Samstag (8. und 9.11.2013) finden im Salzburger Kongresszentrum statt.

## Rahmenprogramm am 8.11.2013 (Freitag Abend)

- Abendtreff im Pitterkeller
- Lesung von Horst Bosetzky aus seinen Büchern „Brennholz für Kartoffelschalen“ und „Capri und Kartoffelpuffer“ im Café Shakespeare
- Nachtwächter-Stadtführung (Kosten: € 10; Anmeldung bis 6.11.2013 unter [kongress2013@oezbf.at](mailto:kongress2013@oezbf.at))

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



## ÖZBF-LEHRGANG „BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN“

Um im Elementarbereich tätige Personen in der Förderung von Begabungen zu unterstützen, bietet das ÖZBF in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz ab Februar 2014 zum zweiten Mal einen einjährigen Lehrgang zu diesem Themenbereich an.

Im Rahmen des Lehrgangs erwerben die Teilnehmer/innen Wissen und Kompetenzen zur Identifikation von Begabungen und zur Begabungsförderung in der frühen Kindheit. Dabei werden 6 Präsenzeinheiten, E-Learning-Angebote über eine Moodle-Plattform und die Zusammenarbeit in kleineren Arbeitsgruppen kombiniert, um den Pädagoginnen und Pädagogen eine möglichst praxisnahe Fortbildung zu ermöglichen.

Der ÖZBF-Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ wurde in Kooperation mit dem Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (CBI) und der Salzburger Verwaltungsakademie-ZEKIP entwickelt.

### TERMINE

<b>1. PE</b>	21.–22. Februar 2014
<b>2. PE</b>	25. April 2014
<b>3. PE</b>	13. Juni 2014
<b>4. PE</b>	3. Oktober 2014
<b>5. PE</b>	28. November 2014
<b>6. PE</b>	9. Jänner 2015

(bis auf die erste Präsenzeinheit jeweils von 9.00 bis 17.00 Uhr)

### ORT

Private Pädagogische Hochschule  
der Diözese Linz  
Salesianumweg 3, A-4020 Linz

### INHALTE

#### 1. PE (1,5 Tage)

- Begabungsdefinitionen
- Multidimensionalität von Begabung
- Merkmale von begabten Kindern
- Identifikation durch Beobachtung

#### 2. PE

- Identifikation von Begabung
- Asynchronie der Entwicklung
- Erstellen eines Begabungsprofils

#### 3. PE

- Inklusive Begabtenförderung
- Arbeit mit dem BildungsRahmenPlan
- Bildungs- und Lerngeschichten

#### 4. PE

- Denken und Lernen begabter Kinder
- Projekte und Portfolios

#### 5. PE

- Raumqualität, differenzierte Lernumgebung
- Auswahl von begabungsförderlichen Materialien
- Transitionen und vorzeitige Einschulung

#### 6. PE

- Führen von Beratungsgesprächen (mit Eltern und Kolleginnen/Kollegen)
- Vorstellung der Arbeitsgruppen-Projekte
- Zertifikatsverleihung

### INFORMATION UND ANMELDUNG

Mag. Marlies Böck, MA (ÖZBF)  
Tel.: +43 (0)662/439581-314  
E-Mail: marlies.boeck@oezbf.at

**Anmeldung möglich bis Ende November 2013**

# SCHÜLER/INNENOLYMPIADEN ALS MASSNAHME DER BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG

## ZUSAMMENFASSUNG DER KURSLEITER/INNENINTERVIEWS

*Auch wenn Schüler/innenwettbewerbe schon als langjährig bewährt gelten und nachweisliche Erfolge aufweisen, ist zur Sicherstellung der Qualität und Effizienz eine externe Evaluierung unerlässlich. Das BMUKK hat das ÖZBF 2006 mit der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluierung von bundesweiten Schüler/innenwettbewerben und Olympiaden beauftragt. Durch die wissenschaftlichen Erkenntnisse liefert das ÖZBF wertvolle Anregungen zur Weiterentwicklung dieser Initiativen zur Begabungs- und Exzellenzförderung in ganz Österreich.*

MR Mag. Karl Havlicek  
Leiter der Abteilung B/3 im BMUKK

Das ÖZBF führte im Auftrag des BMUKK eine qualitative Befragung bei Schülerinnen/Schülern und Kursleiterinnen/-leitern von vier Schüler/innenolympiade-Bewerben durch, um Informationen zu folgenden Aspekten zu sammeln:

- Was sind die positiven, was die negativen Erfahrungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Abhaltung der Vorbereitungskurse?
- Aus welchen Beweggründen führen Lehrpersonen Vorbereitungskurse für die Olympiaden durch?
- Wie werden die Schüler/innen über die Abhaltung eines Kurses informiert?
- Wie gehen die Lehrpersonen mit der Heterogenität der Schüler/innen im Vorbereitungskurs um? Wie werden besonders begabte Schüler/innen im Kurs gefördert?
- Verwenden die Lehrpersonen eine unterschiedliche Didaktik und Methodik im Olympiadekurs im Vergleich zum Regelunterricht? Wenn ja, welche?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben die Lehrpersonen?

Die Interviewpartner/innen wurden dem ÖZBF von den Bundeskoordinatoren der Fachrichtungen Mathematik, Physik, Chemie und Philosophie genannt und stammen entsprechend aus diesen Fachbereichen. Es befanden sich sowohl junge als auch erfahrene Schüler/innen und Kursleiter/innen unter den Befragten. Insgesamt interviewte das ÖZBF 14 Schüler/innen und 10 Kursleiter/innen im Zeitraum von März bis Juni 2011.

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Kursleiter/innen-Interviews zusammengefasst.

### Was sind die besonders positiven Erfahrungen im Rahmen Ihrer Tätigkeit?

Hier wurden u.a. folgende Aspekte genannt:

- Große Freude der Schüler/innen an der Materie
- Die Möglichkeit, unabhängig zu arbeiten und auf die Interessen

der einzelnen Schüler/innen einzugehen

- Der freundschaftliche Umgang mit den Schülerinnen und Schülern
- Das Ausprobieren neuer Lernmethoden
- Die Möglichkeit, einzelne Themen sehr genau zu behandeln
- Kleine Gruppen
- Kein Notendruck
- Die Erkenntnis, dass die Teilnahme an der Olympiade dazu führte, dass die Schüler/innen ein Studium in diesem Bereich aufnahmen und in diesem aufgrund der Olympiade dann auch sehr gut waren.
- Der sachliche und menschliche Kontakt mit den anderen Kursbetreuerinnen und -betreuern
- Budget für Lehrmittel

### Gab es auch negative Erfahrungen in Verbindung mit der Olympiade?

Die befragten Lehrer/innen sind großteils sehr zufrieden mit der Olympiade und den Vorbereitungskursen und berichten von einer großen Begeisterung seitens der teilnehmenden Schüler/innen. Manche Kursleiter/innen machten jedoch folgende negativen Erfahrungen:

- Die mangelnde Bekanntheit der Olympiade unter Fachkolleginnen und -kollegen bzw. die Scheu vieler Lehrer/innen, selbst einen Kurs zu leiten.
- Bisweilen wird der hohe Vorbereitungsaufwand kritisiert, der mit der Heterogenität der Schüler/innen (bis zu vier verschiedene Schulstufen) zusammenhängt und die Vorbereitung von Aufgaben für Anfängerinnen/Anfänger, Fortgeschrittene und Expertinnen/Experten notwendig macht.

Hier würden sich die Kursleiterinnen und Kursleiter wünschen, dass mehr Werteinheiten für die Teilung von Kursen zur Verfügung stünden.

### Wieso geben Sie Vorbereitungskurse für die Olympiade?

Die meisten befragten Kursleiter/innen wurden aktiv – entweder von Schulleitung, Landeskoordinator/in, Vorgänger/in oder von Schülerinnen/Schülern – angesprochen, ob sie nicht einen Vorbereitungskurs abhalten möchten, damit der Kurs an dieser bestimmten Schule fortgeführt würde. Nur ein Lehrer gab zur Antwort, dass er aus Eigeninitiative heraus den Vorbereitungskurs abhält, um interessierte Schüler/innen anzusprechen, die sich gerne mit philosophischen Themen beschäftigen.

Keine/r der befragten Lehrerinnen und Lehrer möchte diese Erfahrung mittlerweile missen und sie schätzen die Arbeit mit den „interessierten, motivierten und begabten“ Schülerinnen und Schülern sehr.

### Wie werden in Ihrer Schule die Schüler/innen über die Abhaltung des Kurses informiert?

Bei fast allen Befragten funktioniert die Information der Schüler/innen über folgende drei Schienen. Die Kursleiterin/Der Kursleiter...  
 ... geht persönlich von Klasse zu Klasse.  
 ... rekrutiert begabte Schüler/innen aus ihrem/seinem eigenen Unterricht.  
 ... spricht gezielt Kolleginnen und Kollegen an, die daraufhin Schüler/innen empfehlen.

### Wie gehen Sie mit der Heterogenität der Schüler/innen im Vorbereitungskurs um? Wie werden besonders begabte Schüler/innen im Kurs gefördert?

Fast alle Lehrer/innen geben an, dass die Niveauunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mitunter beträchtlich seien und dies die Unterrichtsvorbereitung sehr aufwändig mache. Die Kursleiter/innen nennen folgende Möglichkeiten, wie sie mit dieser Heterogenität im Vorbereitungskurs umgehen:

- Eine Kursleiterin bereitet zu einem Thema drei Leistungsniveaus vor und empfiehlt jeder Schülerin/jedem Schüler eines davon. Die Auswahl ist für die Schüler/innen jedoch freiwillig. Auch andere Kursleiter/innen stellen zu einem Thema verschiedene schwierige Aufgaben. Dabei erhalten u.a. Anfänger/innen mehr Informationen, Fortgeschrittene weniger.
- Grundsätzlich erlaubt das selbstständige Erarbeiten der Aufgabengebiete eine gute Differenzierung des Unterrichts. Auch offene Aufgabenstellungen eignen sich sehr für die Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern. Diese „rechnen dann einfach weiter als die anderen“. Auch bei der Philosophieolympiade können durch die offenen Aufsatzthemen Schüler/innen individuell gefördert werden.
- Ein Kursleiter bietet die Bearbeitung von zusätzlichen Aufgaben oder Materialien für zu Hause an. Dieses Angebot wird aber von den Schülerinnen und Schülern nicht sehr häufig in Anspruch genommen.
- Eine Kursleiterin berichtet von einem besonders begabten Schüler, der zwar derzeit noch die 8. Schulstufe besucht, aber dennoch am Vorbereitungskurs der Oberstufe teilnimmt. Der für die Bearbeitung der Beispiele notwendige Lehrstoff, den er bisher im Unterricht noch nicht hatte, wird ihm gesondert beigebracht.
- Manche Kursleiter/innen teilen einen Vorbereitungskurs in zwei Gruppen auf, d.h. eine Woche werden die Anfänger/innen unterrichtet, in der anderen Woche die Fortgeschrittenen.
- In einer Schule werden pro Woche zwei Vorbereitungskurse angeboten, die stets von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden können und von drei Lehrerinnen und Lehrern geplant und abgehalten werden. Die Lehrer/innen überlegen sich gemeinsam Beispiele und betreuen dann im Unterricht unter-

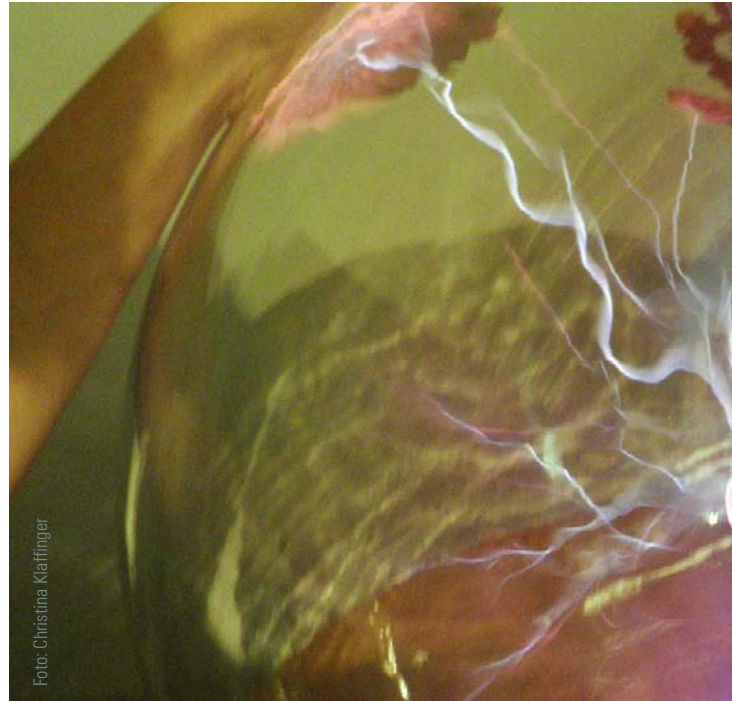


Foto: Christina Klaffinger

schiedliche Gruppen.

- Eine Kursleiterin gibt an, dass die große Heterogenität der Schüler/innen dazu führe, dass manche Schüler/innen erst später in den Kurs einsteigen und manche für ein Jahr aussetzen würden.

### Inwieweit ist die Olympiade eine Maßnahme der Begabtenförderung für Sie?

- Die Teilnahme an der Olympiade ermögliche es den Schülerinnen und Schülern, sich mit Themen zu beschäftigen, die über das Maß des normalen Unterrichts hinausgingen, das betreffe sowohl neue Inhalte als auch komplexere Problemstellungen. Auch würden Inhalte von späteren Jahrgängen im Lehrplan vorgezogen. Es bestehe weiters die Möglichkeit zum freien Arbeiten, zur Beschäftigung mit eigenen Problemstellungen und zum Messen mit anderen Lernwilligen und Begabten, was im Regelunterricht manchmal eher zur Ausgrenzung führen würde.
- Olympiaden seien eine Enrichment-Maßnahme.
- Die Schüler/innen würden den Kurs freiwillig besuchen und deshalb sei die Zusammenarbeit mit ihnen anders.

### Verwenden Sie eine unterschiedliche Didaktik und Methodik im Olympiadekurs im Vergleich zum Regelunterricht? Wenn ja, welche?

Fast alle befragten Lehrer/innen verwenden im Olympiade-Vorbereitungskurs eine andere Didaktik und Methodik als im Regelunterricht. Die Didaktik des Vorbereitungskurses zeichnet sich v.a. durch freies



und selbstständiges Arbeiten aus, in dem die Schüler/innen meist offene Aufgabenstellungen lösen (und dann oft mit Hilfe von Lösungszetteln selbst kontrollieren). Im Chemie-Vorbereitungskurs kommen zusätzlich noch mehr praktische Versuche hinzu. Das Vortrageelement ist gegenüber dem Regelunterricht stark zurückgenommen.

Die Lehrer/innen schätzen weiters die „Befreiung“ vom Lehrplan, die es ihnen ermögliche, auf die Wünsche der Schüler/innen einzugehen.

Die meisten Lehrer/innen hegen Zweifel, ob freiere Methoden, so wie sie im Vorbereitungskurs oft praktiziert würden, auch für den Regelunterricht geeignet wären. Sie glauben vielfach, dass sich schwächere Schüler/innen manche Themen nicht selbstständig erarbeiten könnten. Weiters geben sie zu bedenken, dass die Vorbereitung für einen Olympiadekurs mehr Zeit in Anspruch nehmen würde – Zeit, die sie für die Vorbereitung auf den Regelunterricht nicht immer aufbringen könnten.

### **Haben Sie Verbesserungsvorschläge: z. B. Organisation, Vorbereitungskurs, Wettbewerb?**

Die meisten Lehrer/innen sind mit der Organisation der Wettbewerbe sehr zufrieden und sehen den Bewerb oft als Höhepunkt des gesamten Schuljahres an. Folgende Verbesserungsvorschläge wurden aber genannt:

- **Werteinheiten:** Wiederholt wurde der Wunsch nach mehr Werteinheiten geäußert, der kleinere und etwas homogenere Gruppen ermöglichen würde. Kritisiert wurde im Zusammenhang mit den Werteinheiten weiters, dass es lediglich einen Werteinheitentopf für die Schule gebe. Aus diesem würden sich die verschiedenen Kurse wie Legasthenieförderung, Sportkurse oder eben auch die Vorbereitungskurse für die Olympiaden speisen. Dies führe innerhalb des Lehrer/innenkollegiums mitunter zu Konkurrenzsituationen.
- **Bekanntheitsgrad:** Kritisiert wurde die mangelnde Bekanntheit der Olympiaden, nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Kolleginnen und Kollegen. Hier würde man sich mehr Werbung wünschen. Um den Bekanntheitsgrad zu steigern, wurde vorgeschlagen, dass Schüler/innen, die erfolgreich von einer internationalen Olympiade zurückkehren, geehrt würden (z.B. durch Landesschulratspräsident/in, Landeshauptfrau/-mann usw.). Dies wäre auch ein Zeichen der Anerkennung für die Bemühungen der Schüler/innen.
- **Terminfindung:** Schwierigkeiten ergäben sich durch Terminüberschneidungen der Bundesbewerbe mit der Reifeprüfung. Zusätzlich gebe es das Problem, einen Termin für einen Vorbereitungskurs in einem sehr dichten Stundenplan zu finden.
- **Physik:** Ein spezielles Problem wird von einem Physikkursleiter genannt. Er bemängelt, dass die Beschaffung der Materialien sehr mühsam und bürokratisch sei, da diese über die Bundesbeschaffungsgesellschaft zu organisieren wären. Weiters kritisierte er die Konkurrenz (oft terminlicher Art) zu anderen begabtenfördernden Kursen, wie etwa dem Austrian Young Physicists' Tournament (AYPT). Hier würde er empfehlen, zunächst alle physikinteressierten Schüler/innen in einem gemeinsamen Kurs zusammenzufassen und erst nach einer gewissen Zeit und je nach Kompetenz auf die verschiedenen Wettbewerbe aufzuteilen.
- **Anrechnung für Studium:** Allgemein würde man sich wünschen, dass die erfolgreiche Teilnahme an einer Olympiade zu einer Anrechnung von ECTS-Punkten in einem einschlägigen Studium führt. Im Fach Chemie gibt es derzeit entsprechende Bemühungen.

### **SCHLUSSBEMERKUNG**

Der Vergleich mit den Schüler/innen-Interviews<sup>1</sup> liefert folgende interessanten Erkenntnisse:

Beide Gruppen (Schüler/innen und Kursleiter/innen) bemerken bei der Frage zu Didaktik und Methodik, dass sich in diesen Kursen die Lehrer/innen weitgehend einer differenzierenden Methodik bedienen, die im

<sup>1</sup> Siehe Resch, C. (2013). Schüler/innenolympiaden als Maßnahme der Begabungs- und Exzellenzförderung. Zusammenfassung der Schüler/inneninterviews. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 33, 34–35.



## BASISMODULE ZUR BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG

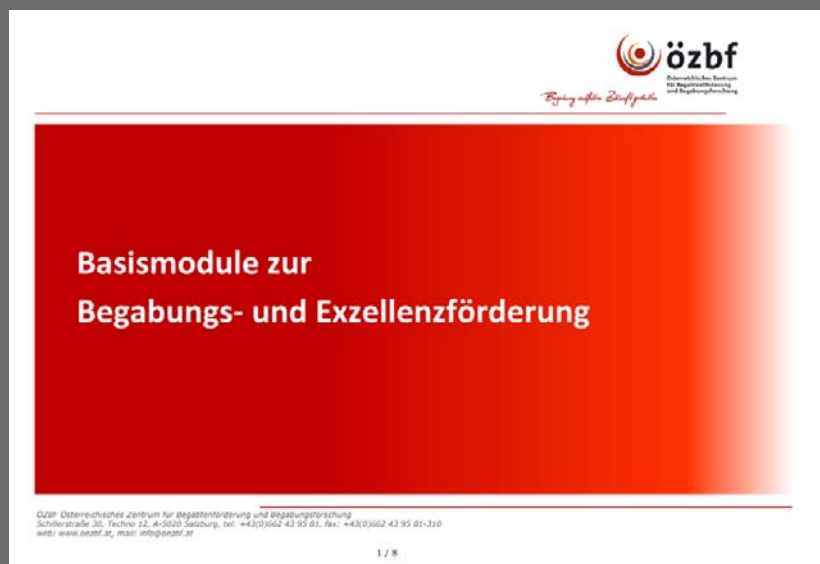
PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU

Die PädagogInnenbildung NEU (siehe dazu auch den Artikel von BM Karlheinz Töchterle auf S. 55) bietet durch ihren starken Fokus auf inklusive Pädagogik eine große Chance, den Blick aller zukünftigen Lehrer/innen auch in Richtung Begabungs- und Exzellenzförderung (b+e) zu schärfen und so maßgeblich zur Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern beizutragen.

Das ÖZBF hat dazu Inhalte und Kompetenzen zur b+e erarbeitet und beschrieben. Diese sollen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten eine Basis zur Curriculumserstellung sein und Inhalte für konkrete Ausbildungsmodule liefern.

Die Basismodule umfassen:

- Grundlegende Kenntnisse des Forschungsstandes zu b+e
- Grundlagen der pädagogischen Förderdiagnostik im Bereich b+e
- Lehren und Lernen in der b+e
- Grundlagen der Begleitung und Beratung von begabten Schülerinnen und Schülern.



Download: [www.oezbf.at](http://www.oezbf.at) > Publikationen 

Regelunterricht kaum oder jedenfalls weit weniger angewandt wird. Hinsichtlich der Begründung, warum dem so sei, gibt es unterschiedliche Auffassungen:

- Die Schüler/innen halten die Übernahme der freien, differenzierenden Methodik im Regelunterricht für nicht durchführbar, weil dies, ihrer Ansicht nach, am mangelnden Interesse der restlichen Klasse scheitern würde.
- Die Lehrer/innen hegen Zweifel, dass die differenzierende Didaktik der Vorbereitungskurse für den Regelunterricht geeignet sein könnte, weil sich ihrer Einschätzung nach schwächere Schüler/innen manche Themen nicht selbstständig erarbeiten könnten. Darüber hinaus geben sie zu bedenken, dass die Vorbereitung für einen Olympiadekurs mit einem Zeitaufwand verbunden sei, den sie für die Vorbereitung auf den Regelunterricht nicht immer aufbringen könnten.

Auffallend ist aber vor allem, dass sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen den Unterricht im Vorbereitungskurs als weit sinnvoller und ertragreicher erachten. Es bleibt daher zu klären, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit diese Art des Unterrichtens (z.B. Leistungsdifferenzierung über offene Aufgabenstellungen oder Curriculum Compacting) tatsächlich auch im Regelunterricht mehr Verbreitung findet.

MMAG. DR. CLAUDIA RESCH  
ÖZBF  
[claudia.resch@oezbf.at](mailto:claudia.resch@oezbf.at)



# SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS UND HOCHSCHULEN

## RÜCKBLICK UND EVALUATION EINES ERFOLGREICHEN PROGRAMMS

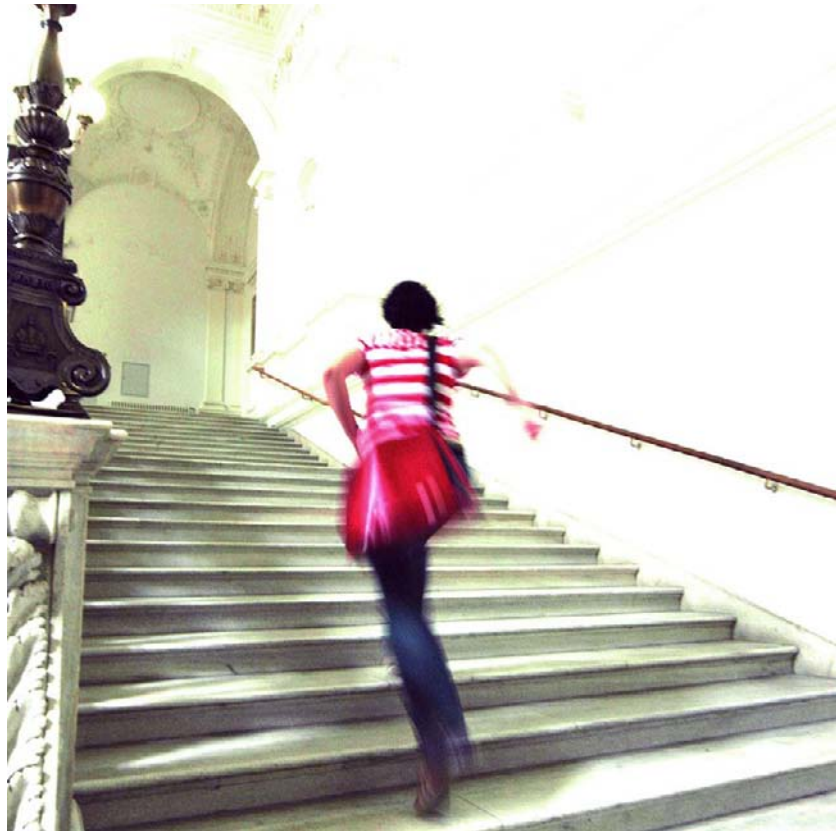
Das ÖZBF koordiniert mittlerweile seit über 10 Jahren das Programm „Schüler/innen an die Unis“, bei dem Schüler/innen bereits während der Schulzeit Vorlesungen an vielen verschiedenen österreichischen Hochschulen besuchen können und nach abgeschlossener Matura die abgelegten Lehrveranstaltungsprüfungen voll angerechnet bekommen. Dass sich das Projekt bewährt hat, lässt sich auch daran erkennen, dass inzwischen nicht nur 15 Universitäten in ganz Österreich an dem Programm teilnehmen, sondern auch zwei Fachhochschulen Schüler/innen zum Frühstudium an ihrer Hochschule aufnehmen. Viele Hochschulen haben erkannt, dass das Programm „Schüler/innen an die Unis“ nicht nur den Schülerinnen und Schülern eine einmalige Chance bietet, ihre Interessen auszuloten und ihren Horizont zu erweitern, sondern auch den Hochschulen die Möglichkeit gibt, zukünftige exzellente Studierende frühzeitig an ihre Hochschule zu binden. Daher darf erwartet werden, dass weitere Universitäten, Fachhochschulen und auch Pädagogische Hochschulen in das Programm einsteigen<sup>1</sup>. Dementsprechend wurde auch das Programm „Schüler/innen an die Unis“ mit Beginn des Schuljahres 2013/14 in „Schüler/innen an die Hochschulen“ umbenannt.

Grund genug, um einen kurzen Überblick über die Erfolgsgeschichte des Programmes zu geben und eine Bewertung des Programmes aus Sicht der Teilnehmer/innen zu präsentieren.

### RÜCKBLICK

Das Programm „Schüler/innen an die Unis“ wurde im Wintersemester 2000/01 als Pilotprojekt des ÖZBF in Kooperation mit dem damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur ins Leben gerufen. Ziel des Pilotprojektes war es, begabten Schülerinnen und Schülern eine Wissensvertiefung in bestimmten Fachgebieten zu ermöglichen und ihnen daneben auch eine frühzeitige Orientierungsmöglichkeit innerhalb des Studienrichtungsangebotes der Universitäten zu geben. Zudem sollten durch das Programm Kontakte und Kooperationen zwischen Schulen und Hochschulen initiiert bzw. gestärkt werden.

Nach einer erfolgreichen 2-jährigen Pilotphase, an der die Paris-Lodron-Universität Salzburg und die Karl-Franzens-Universität Graz teilnahmen, wurde das Angebot auf Universitäten in ganz Österreich ausgedehnt. Die rechtlichen Grundlagen für das Programm wurden im Universitätsgesetz sowie im Schulunterrichtsgesetz verankert. Das Universitätsgesetz (UG 2002 § 70 (1)) erlaubt jeder Schülerin/jedem Schüler in Österreich, als außerordentliche Hörerin/außerordentlicher Hörer an der Universität zu studieren. Im Rahmen des Programms „Schüler/innen an die Unis“ werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern außerdem die Studiengebühren, die sie als außerordentliche Studierende zu entrichten hätten, erlassen. Die Zulassung als außer-



ordentliche Hörerin/außerordentlicher Hörer erfolgt immer für ein Semester, kann aber wiederholt verlängert werden. Positiv absolvierte Lehrveranstaltungen werden den Schülerinnen und Schülern nach der Reifeprüfung und Inskription als ordentliche Hörerin/ordentlicher Hörer voll angerechnet. Neben dieser Verankerung des Programmes im Universitätsgesetz ist das Fernbleiben vom Unterricht „aus wichtigen Gründen“ im Schulunterrichtsgesetz (§ 45) geregelt. Dass der Besuch von Lehrveranstaltungen an Hochschulen einen wichtigen Grund zum Fernbleiben vom Unterricht darstellt, wurde in einem Erlass des Bundesministeriums (BMUK-GZ 10.060/16-I/4b/98) festgeschrieben. Somit können Schüler/innen während der Unterrichtszeit Lehrveranstaltungen an Hochschulen besuchen.

### EVALUATION DES PROGRAMMS „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS“

Um das bisherige Programm „Schüler/innen an die Unis“ gebührend zu verabschieden und das zukünftige Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ noch besser an die Zielgruppe anpassen zu können, wurden Erfahrungen und Bewertungen der aktuellen Teilnehmer/innen gesammelt und aufbereitet.

<sup>1</sup> Eine laufend aktualisierte Liste der teilnehmenden Hochschulen sowie Informationen zu den Bewerbungsmodalitäten findet man unter [www.oezbf.at/sandho](http://www.oezbf.at/sandho).



Abb. 1: Gründe für die Teilnahme an „Schüler/innen an die Unis“ (Mehrfachantworten möglich)

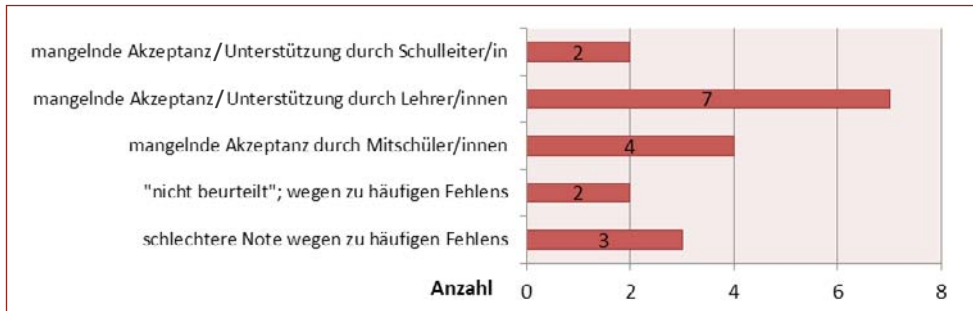


Abb. 2: Durch die Teilnahme entstandene Probleme in der Schule

## FRAGESTELLUNG UND METHODIK

Folgende Fragen waren von vorrangigem<sup>2</sup> Interesse:

- Was bewegt die Schüler/innen zu einer Teilnahme am Programm?
- Wie sind Schule und Studium miteinander vereinbar und wie wirkt sich der Hochschulbesuch auf das Lernverhalten in der Schule aus?
- Welche Vor- bzw. Nachteile entstehen den Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme am Programm?
- Wie bewerten die Schüler/innen die Teilnahme am Programm?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden all jene Teilnehmer/innen am Programm „Schüler/innen an die Unis“ mittels E-Mail zur Befragung eingeladen, die a) im Wintersemester 2012/13 aktiv am Programm teilgenommen und b) bereits ein Semester als außerordentliche Hörerin/außerordentlicher Hörer studiert hatten (d.h. im WS 2012/13 zumindest im zweiten Semester am Programm teilnahmen).

Diese Kriterien trafen im WS 2012/13 auf 71 Teilnehmer/innen zu. Von diesen konnten 68 per E-Mail kontaktiert und somit zur Befragung eingeladen werden (von 3 Schüler/innen waren keine bzw. nur fehlerhafte E-Mail-Adressen vorhanden). 50 der 68 angeschriebenen Schüler/innen nahmen an der Online-Erhebung teil (Rücklauf: 74 %), wobei 8 Schüler/innen den Fragebogen nicht zur Gänze ausfüllten. Diese unvollständig ausgefüllten Fragebögen wurden in der vorliegenden Evaluation ebenfalls berücksichtigt.

<sup>2</sup> Aufgrund der Länge können im vorliegenden Artikel nur einzelne Fragestellungen behandelt werden. Ein ausführlicher Evaluationsbericht findet sich unter [www.oebf.at/sandho](http://www.oebf.at/sandho).

## ERGEBNISSE

### Was bewegt die Schüler/innen zu einer Teilnahme am Programm?

Die meisten Schüler/innen gaben an, am Programm „Schüler/innen an die Unis“ aufgrund des großen Interesses am jeweiligen Fach teilzunehmen (77 %; vgl. Abb. 1). Beispielsweise gab ein Schüler an, dass er keine Möglichkeit hatte, in Mathematik zu maturieren, er sich jedoch stärker mit mathematischen Themen und Problemen auseinandersetzen wollte und sich daher zum frühzeitigen Hochschulstudium entschlossen habe. Neben dem Interesse gaben sehr viele Schüler/innen an, nach einer Herausforderung zu suchen (75 %) und/oder sich im Unterricht zu langweilen (60 %). Manche erachteten auch die spätere Verkürzung der Studienzeit als wichtiges Argument für die Teilnahme am Programm bzw. ermaßen die Teilnahme als wichtig für ihren Lebenslauf. Nur ein einziger Schüler gab an, auf Wunsch seiner Eltern am Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilzunehmen.

### Wie sind Schule und Studium miteinander vereinbar und wie wirkt sich der Hochschulbesuch auf das Lernverhalten in der Schule aus?

Die meisten Hochschulstudien in Österreich sind für Vollzeit-Studierende konzipiert. Daher finden viele Lehrveranstaltungen parallel zum Unterricht in der Schule statt. Wie bereits im Rückblick beschrieben, ist es zwar gesetzlich erlaubt, dem Unterricht zum Zweck des Besuchs von Hochschulkursen fernzubleiben, doch ist dies auch in der Praxis möglich? Wie lassen sich Schule und Studium miteinander vereinbaren?

Zu dieser Frage gaben fast zwei Drittel (64 %) der befragten Schüler/innen an, Lehrveranstaltungen an der Hochschule während der Unterrichtszeit besuchen zu können. Bei 16 % der Schüler/innen war dagegen ein Besuch der Hochschule während der Unterrichtszeit nicht möglich. Gründe dafür waren:

- Der Hochschulbesuch wäre mit einer zu langen Anfahrt verbunden gewesen, wodurch ein zu großes Versäumnis des Unterrichtsstoffes entstanden wäre;
- Anwesenheitspflicht in der Schule;
- die Lehrerin/der Lehrer war mit dem Fehlen nicht einverstanden;
- aufgrund des Zeitmangels im Maturajahr war der Besuch von Hochschullehrveranstaltungen nicht möglich.

9 Schüler/innen haben diese Frage nicht beantwortet.

Immerhin ein Viertel der Schüler/innen gab an, durch die Teilnahme am Programm von Seiten der Schule Schwierigkeiten bekommen zu haben. Die häufigsten Probleme waren mangelnde Akzeptanz und Unterstützung seitens der Lehrer/innen aber auch der Mitschüler/innen (vgl. Abb. 2).

Der Großteil der Teilnehmer/innen (58 %) berichtete jedoch keine Probleme von Seiten der Schule erlebt zu haben, wobei anzumerken ist, dass 16 % der Teilnehmer/innen diese Frage nicht beantwortet haben.

Hinsichtlich möglicher Auswirkungen des Hochschulstudiums auf das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/innen lassen Ergebnisse aus deutschlandweiten Untersuchungen zum Frühstudium (Solzbacher, 2011), aber auch einzelne Erfahrungsberichte aus Österreich (Weiss, 2010) vermuten, dass der vorzeitige Besuch der Hochschule einen positiven Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern hat.

Dieser Befund konnte in der vorliegenden Evaluierung nur teilweise bestätigt werden. Etwas mehr als ein Drittel der befragten Schüler/innen (36 %) gab an, dass sich durch den Besuch von Lehrveranstaltungen an den Hochschulen auch ihr Lernverhalten in der Schule geändert hat. Als Grund gaben die meisten an, dass sie ihr Zeitmanagement aufgrund der doppelten Belastung von Schule und Universität verändern mussten, gelernt haben sich besser zu organisieren und nun insgesamt effektiver lernen würden. Einige gaben auch an, dass sie durch den Besuch der Hochschulkurse einen besseren Überblick über Themengebiete gewinnen konnten und für manche Themen nun ein besseres Verständnis entwickelt haben. Allerdings gaben vereinzelt auch einige an, nun mehr Stress zu erleben und zu Hause mehr lernen und vorbereiten zu müssen, was viele der Teilnehmer/innen vorher nicht gewohnt waren. Je eine Schülerin bzw. ein Schüler merkten an, dass sich ihre Prioritätensetzung bzw. seine Einschätzung der Relevanz von Fächern durch den Hochschulbesuch geändert hat. Eine Schülerin gab an, durch das Lernen für die Prüfungen an der Universität Spaß am Lernen bekommen zu haben.

Im Gegensatz zu diesen positiven Berichten von Veränderungen gab ca. die Hälfte der Schüler/innen (46 %) an, dass der Besuch der Hochschule zu keiner Veränderung in ihrem Lernverhalten für die Schule geführt hat. Das liegt wohl auch daran, dass sich für diese Schüler/

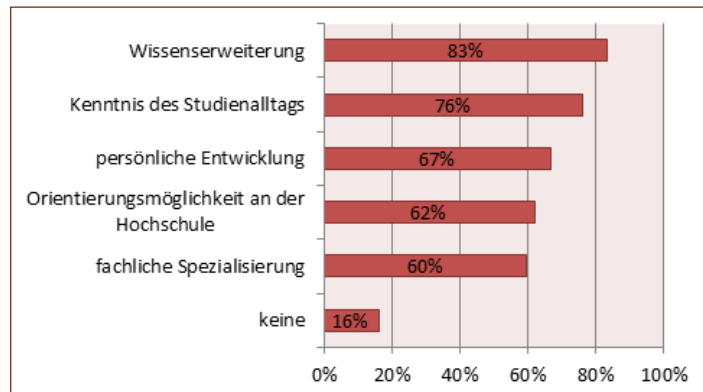


Abb. 3: Vorteile durch die Teilnahme an „Schüler/innen an die Unis“ (Mehrfachantworten möglich)

innen durch den zusätzlichen Besuch von Universitätskursen nichts an ihrem ohnehin geringen schulischen Lernaufwand geändert hat. So geben die Schüler/innen an, dass sie generell leicht lernen und sich ihre Zeit gut einteilen können. Beispielsweise gibt ein Schüler an, dass sein Notendurchschnitt (von 1,0) gleich geblieben ist. Von 18 % der befragten Schüler/innen wurde die Frage nach der Auswirkung des Hochschulbesuchs auf das Lernverhalten in der Schule nicht beantwortet.

#### Welche Vor- bzw. Nachteile entstehen den Schülerinnen und Schülern durch die Teilnahme am Programm?

Gefragt nach möglichen Vorteilen, nannten die Schüler/innen am häufigsten (83 %) die durch den Hochschulbesuch erlangte Wissenserweiterung (vgl. Abb. 3;). Als Vorteil sehen sie v.a. an, dass sie den Studienalltag kennen lernen durften (76 %) und durch die Teilnahme am Programm eine Orientierungsmöglichkeit an der Hochschule (62 %) bekommen haben. Sehr viele sehen auch die persönliche (Weiter-)Entwicklung (67 %) sowie fachliche Spezialisierung (60 %) als einen wichtigen Vorteil an, der durch die Teilnahme an „Schüler/innen an die Unis“ entstanden ist. Nur 16 % der Teilnehmer/innen geben an, dass für sie kein spezifischer Vorteil durch die Teilnahme am Programm entstanden sei.

Die Teilnehmer/innen wurden des Weiteren befragt, ob für sie durch die Teilnahme am Programm Nachteile entstanden seien. 26 Schüler/innen (52 %) verneinten diese Frage. Weniger als ein Viertel der Schüler/innen (22 %) berichtete von entstandenen Nachteilen. Von ihnen gab die Hälfte den durch die Teilnahme am Programm entstandenen Zeitaufwand als Nachteil des Programms an. Dies beinhaltet beispielsweise, dass weniger Zeit für die Schule, für Sozialkontakte und für die Freizeit bleibt. Je ein Teilnehmer des Programms gab eine Verschlechterung der Schulleistung, mangelnde Akzeptanz von Seiten der Lehrer/innen und zu wenig Schlaf an. Ein Schüler nannte als Nachteil einen anscheinend durch die Teilnahme bedingten Schulwechsel. Die restlichen 26 % der Teilnehmer/innen beantworteten diese Frage nicht.

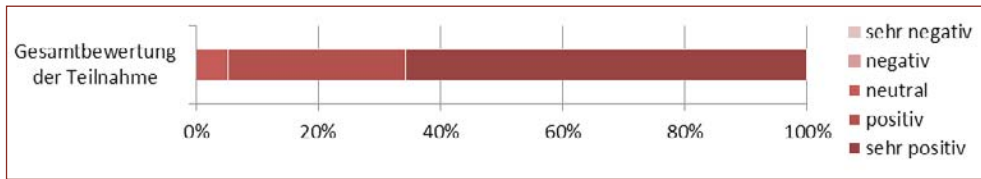


Abb. 4: Gesamtbewertung der Teilnahme an „Schüler/innen an die Unis“

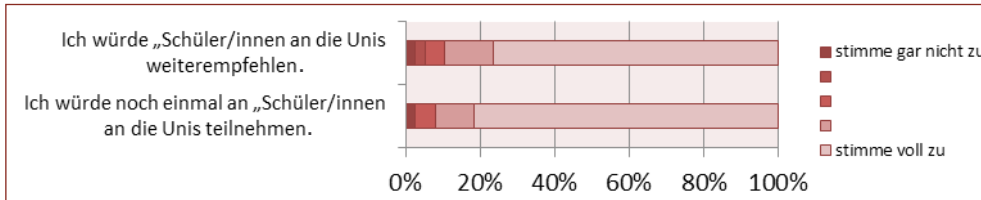


Abb. 5: Rückblickende Bewertung von „Schüler/innen an die Unis“

### Wie bewerten die Schüler/innen die Teilnahme am Programm?

Insgesamt bewerten fast drei Viertel der Schüler/innen die Teilnahme am Programm sehr positiv (vgl. Abb. 4). Von keiner einzigen Person wird die Teilnahme am Programm sehr negativ oder negativ bewertet. 4 % geben eine neutrale Bewertung ab und von weiteren 24 % fehlt eine Gesamtbewertung.

Neben der Gesamtbewertung des Programms wurden die Schüler/innen auch nach ihren Einschätzungen einzelner Aspekte des Hochschulstudiums befragt. Hier zeigten die Schüler/innen eine sehr differenzierte Einschätzung einzelner Aspekte. So wurde die Qualität der universitären Lehrveranstaltungen von über 77 % als gut eingeschätzt und fast 70 % der Teilnehmer/innen scheinen mit den eigenen erbrachten Studienleistungen zufrieden zu sein. Allerdings besteht sowohl zu den Mitstudierenden als auch zu den Hochschullehrenden nur vereinzelt Kontakt. Der durch den zusätzlichen Besuch der Universitätslehrveranstaltungen zu erwartende Zeitdruck wird nur von manchen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. Die Anzahl der Schüler/innen, die wenig bzw. viel Zeitdruck erleben, hält sich die Waage. Beinahe 70 % geben an, trotz der Teilnahme an ‚Schüler/innen an die Uni‘ ausreichend Zeit für Schulfreunde zu haben.

Insgesamt würden 90 % der Schüler/innen die Teilnahme an „Schüler/innen an die Unis“ weiterempfehlen und 92 % würden noch einmal am Programm teilnehmen (vgl. Abb. 5). 4 Schüler/innen vermerken am Ende der Befragung, dass sie sehr dankbar sind, am Programm teilnehmen zu dürfen. Das Programm mache Spaß, gewähre einen Einblick in den Studienalltag und sei eine „tolle Hilfe für wissbegierige Schüler/innen“.

## DISKUSSION

Insgesamt bewerten die Teilnehmer/innen das Programm „Schüler/innen an die Unis“ sehr positiv.

Schule und Studium scheinen für die Schüler/innen an den Hochschulen gut miteinander vereinbar zu sein. Zwar ergeben sich für die Teilnehmer/innen durch den Besuch der Hochschulkurse neue Aufgaben und ungeahnte Hürden, deren Bewältigung die Schüler/innen doch mitunter sehr fordert, der oft zitierte ‚Managementstress‘ von Frühstudierenden (z.B. Scheller & Mackens, 2013) konnte allerdings nicht bestätigt werden. Negativ auffallend ist die teilweise von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern berichtete mangelnde Akzeptanz an den Schulen (von Lehrpersonen, aber auch von Mitschülerinnen und -schülern). Hier könnte durch vermehrte Information und Bewusstseinsbildung ein besseres Verständnis für die Teilnehmer/innen geschaffen werden.

In einer groß angelegten Studie zum Frühstudium in Deutschland mit über 300 Frühstudierenden fand Solzbacher (2011), dass sich gerade aus den Anforderungen, die im Spagat zwischen Schulbank und Hochschule entstehen, neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben

können. Der dort gefundene positive Einfluss des freiwilligen und selbstständigen Lernens an der Hochschule auf das Lern- und Arbeitsverhalten allgemein konnte in der vorliegenden Erhebung nur teilweise bestätigt werden. Ca. die Hälfte der befragten Teilnehmer/innen berichten von keiner Veränderung ihres schulischen Lernverhaltens. Bei manchen Teilnehmerinnen und Teilnehmern können jedoch positive Veränderungen hinsichtlich Zeitmanagement, Engagement und Lernmotivation festgestellt werden.

Kongruenz zu vergleichbaren Programmen in der Schweiz (Kamm Jehli, 2009) und in Deutschland (Scheller & Mackens, 2013) besteht allerdings hinsichtlich der Motivlage, die die Schüler/innen zum Frühstudium veranlasst. Vor allem fachliches Interesse und Wissbegierde, die teilweise in der Schule nicht adäquat abgedeckt werden kann, veranlassen die Teilnehmer/innen zum frühen Besuch von Hochschulen. Nur sehr selten taucht Akzeleration als Hauptmotiv zum Frühstudium auf (Heinbokel, 2012).

Die Gesamtbewertung der Teilnehmer/innen ist sehr positiv. 90 % der Teilnehmer/innen würden das Programm weiterempfehlen bzw. wieder am Programm teilnehmen. Die bereits langjährig bewährte und im Gegensatz zu Deutschland national geregelte Koordination bietet den Schülerinnen und Schülern qualitativ hochwertige Information und Unterstützung.

Zusammengefasst kann die vorliegende Untersuchung bestätigen, dass das Programm „Schüler/innen an die Unis“ den Teilnehmerinnen und Teilnehmern folgende Möglichkeiten bietet:

- Wissensvertiefung in bestimmten Fachgebieten
- Verkürzung der Studienzeit bei einem späteren Vollzeitstudium
- Frühzeitige Orientierungsmöglichkeit innerhalb des Studienrichtungsangebotes der Universität und damit Verringerung von Fehlentscheidungen bei der Wahl eines späteren Studiums
- Kennenlernen des Universitätslebens

## 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 alterserweiterten 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 Methoden für den Kindergartenalltag vorgestellt.



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

Das Angebot des Frühstudiums stellt somit einen wichtigen Bestandteil der Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich dar und kommt der bildungspolitischen Forderung nach individueller Förderung nach. Die Schüler/innen haben in den Hochschulkursen die Möglichkeit, ihr Interesse in bestimmten Fächern zu vertiefen und somit ihren Wissensdurst zu befriedigen. „Schüler/innen an die Hochschulen“ kann daher als sinnvolle Ergänzung zum regulären Schulunterricht im Sinne von Enrichment angesehen werden und durch die später anrechenbaren Lehrveranstaltungsprüfungen gleichzeitig akzelerierend, nämlich studienverkürzend, wirken.

Alle Informationen zum Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ und den ausführlichen Evaluationsbericht finden Sie unter [www.oezbf.at/sandho](http://www.oezbf.at/sandho).

### LITERATUR

- Heinbokel, A. (2012). Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt (2. Aufl.). Berlin: LIT-Verlag.
- Kamm Jehli, S. (2009). Schülerstudenten: Machbarkeit und Umsetzung in der Schweiz. *SwissGifted*, 2(1), 17-23.
- Scheller, A. & Mackens, W. (2013). Junior- und Frühstudium: Erfolgskonzept oder Notpflaster. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), *Begabung – Individu-*

um – Gesellschaft. Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung (S. 144–168). Weinheim: Beltz.

- Solzbacher, C. (2011). Frühstudium in Deutschland: Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(1), 8-25.
- Weiss, A. (2010, 25. April). Schüler an der Uni: „Ich nutze die Zeit nur effizienter“. *Die Presse*. Abgerufen von [http://diepresse.com/home/bildung/schule/560750/Schueler-an-der-Uni\\_Ich-nutze-die-Zeit-nur-effizienter](http://diepresse.com/home/bildung/schule/560750/Schueler-an-der-Uni_Ich-nutze-die-Zeit-nur-effizienter) [21.06.2013].

MAG. DR. ASTRID FRITZ  
ÖZBF  
astrid.fritz@oezbf.at

### ZUR AUTORIN

ASTRID FRITZ, Mag. Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖZBF. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Untersuchung von Wirkung und Nachhaltigkeit verschiedener Fördermodelle und in der Analyse und Entwicklung von Maßnahmen der Begabungs- und Exzellenzförderung im tertiären Bildungsbereich.

# BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN

EIN LEHRGANG DES ÖSTERREICHISCHEN ZENTRUMS FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND BEGABUNGSFORSCHUNG (ÖZBF)

## DER KINDERGARTEN ALS INSTITUTION DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Trotz des Wissens über die Zusammenhänge zwischen der ehestmöglichen Herausforderung kindlicher Stärken und einer positiven Persönlichkeitsentfaltung besteht sowohl in der Forschung, in der Beratung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie in der Elternbildung noch viel Entwicklungsbedarf. Von einer systematischen und flächendeckenden Implementierung der Begabungsförderung in elementaren Bildungseinrichtungen ist Österreich derzeit noch weit entfernt (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011). Dabei würden sich die Rahmenbedingungen in Kindergärten für die Förderung von Begabungen sehr gut eignen:

- Die Zeiträume sind weitgehend kompakt und unzerteilt,
- es liegen keine Fachgrenzen vor und
- es gibt keine curricularen Restriktionen.

Zudem sind die handelnden Fachkräfte nicht gezwungen (anders als Lehrpersonen) in die Rolle von „Beurteilern“ zu schlüpfen, sondern können ihren Auftrag als verantwortungsbewusste Beobachter/innen sowie als unterstützende Entwicklungsbegleiter/innen verstehen.

Treffen Kinder auf eine wertschätzende Haltung der Pädagogin/des Pädagogen, ist die Basis für eine positive Entwicklung grundgelegt, da einerseits ihre besonderen Interessen und Stärken wahrgenommen, geschätzt und gefördert werden und andererseits ihre Gesamtpersönlichkeit im Blickpunkt bleibt (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011). Eine wertschätzende Haltung beinhaltet auch das gedankliche Lösen von Alters- und Entwicklungsnormen, was u.a. Einfluss auf die vorbereitete Umgebung in elementaren Bildungseinrichtungen nimmt. Vielfältiges und niveaudifferenziertes Angebot fordert

zu verschiedenen Handlungen heraus, welche Begabungen sichtbar machen können.

## BILDUNGSPARTNERSCHAFT MIT ELTERN

Ganz besonders wichtig ist es, die Bildungspartnerschaft mit den Eltern in elementaren Bildungseinrichtungen in den Vordergrund zu rücken, denn sie gelten als Expertinnen und Experten für den individuellen Entwicklungsverlauf sowie für besondere Interessen ihres Kindes. Der gemeinsame Auftrag von Fachkräften und Eltern könnte lauten: sich zum Wohle des Kindes zu engagieren. Solch eine Erziehungs- oder Bildungspartnerschaft zu leben, bedeutet in einen ständigen dialogischen Austausch über das Kind zu treten (Koop & Welzien, 2010).

## QUALIFIZIERUNG DER KINDERGARTENPÄDAGOGIN- NEN UND -PÄDAGOGEN – EIN LEHRGANG DES ÖZBF

Damit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen professionelle Ansprechpersonen für Eltern sein können und sie auch der Aufgabe gerecht werden, Kinder in ihrer Entwicklung optimal zu begleiten, braucht es entsprechende Qualifizierung. Aus diesem Grund hat das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) einen einjährigen praxisnahen Lehrgang initiiert und konzipiert, dessen erklärtes Ziel es ist, interessiertes Fachpersonal aus elementaren Bildungsinstitutionen in seiner Profession zu stärken.

Der erste Durchgang des Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“ wird in Kooperation mit dem Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung und der Salzburger Verwaltungsakademie – Zentrum für Kindergartenpädagogik durchgeführt und zur Gänze vom ÖZBF finanziert. Der Lehrgang startete im November 2012 und endet im November 2013.

*Eigenständiges Buchprojekt: „Das kleine Ich Bin Ich“ von Mira Lobe aus dem Gedächtnis gezeichnet, Text den Eltern diktiert (Anna, 4,7 Jahre)*



Ein zweiter Durchgang beginnt im Februar 2014 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Informationen hierzu s. S. 20).

Der Lehrgang hat einen Workload von 6 ECTS-Punkten. Nach der wissenschaftlichen Evaluierung des Lehrgangs durch das ÖZBF soll das Programm anderen für den elementaren Bereich verantwortlichen Fort- und Weiterbildungsinstitutionen zur Verfügung gestellt werden.

An sieben Präsenztagen setzen sich die Teilnehmerinnen (insgesamt 45 Kindergartenpädagoginnen, aufgeteilt in zwei Gruppen) mit den Lehrgangsinhalten auseinander, welche sie durch Selbststudium entsprechender Literatur und Diskussion mit ihren Kolleginnen auf einer Online-Lernplattform sowie durch Beobachtungsaufgaben im Kindergarten vertiefen.

Das Erstellen eigener inklusiver Projekte in Kleingruppen stellt die Abschlussarbeit dar. Die Methode der Projektarbeit wurde gewählt, da diese besonders gut dafür geeignet ist, das selbstregulierte Lernen von Kindern anzuregen und ihre Selbststeuerungs- und Kontrollmechanismen für ihr eigenes Lernen weiterzuentwickeln.

Um eine optimale Vorbereitung der Fachkräfte für reale Situationen im Kindergarten zu schaffen, orientiert sich die Aufbereitung der Lehrgangsinhalte stark an dem Bundesländerübergreifenden Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (2009), der vom Charlotte Bühler Institut im Auftrag der österreichischen Bundesregierung und im Einvernehmen mit den Expertinnen und Experten der einzelnen Bundesländer erstellt wurde.

Folgende Kompetenzen sollen im Rahmen des Lehrgangs erworben werden:

- Die TN kennen den wissenschaftlichen Zugang zum Begabungskonzept, sie gewinnen Einsichten in die Multidimensionalität von Begabung und Leistung.
- Die TN kennen Verfahren zur Erfassung von Begabung im Überblick.
- Die TN sind in der Lage, informelle Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Begabungsaspekten zu beurteilen und anzuwenden.
- Die TN sind in der Lage, bei der Erstellung von Entwicklungsprofilen und Förderplänen Begabungsschwerpunkte angemessen zu berücksichtigen.
- Die TN kennen grundlegende pädagogische Prinzipien der inklusiven Begabungsförderung und ihre professionelle Rolle im Rahmen der Begabungsförderung.
- Die TN kennen unterschiedliche Methoden der inklusiven Begabungsförderung im Überblick und können diese in ihrer Bildungsarbeit umsetzen.
- Die TN gewinnen Einsichten in die begabungsfreundliche Gestaltung von Kindergärten.

- Die TN verfügen über vertiefte Kenntnisse auf dem Gebiet der vorzeitigen Einschulung.
- Die TN kennen im Überblick Kriterien für die Durchführung von Beratungsgesprächen zu Begabungsfragen.
- Die TN können ein Projekt zur inklusiven Begabungsförderung konkretisieren und durchführen.

Den Abschluss des Lehrgangs im November 2013 bildet eine Präsentation der Projektarbeiten im Rahmen der feierlichen Zertifikatsverleihung durch das ÖZBF.

## LITERATUR

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsrahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Printproduktion GmbH.
- Koop, C. & Welzien, S. (2010). Im Dialog mit Eltern. In C. Koop, I. Schenker, G. Müller, S. Welzien & Karg Stiftung (Hrsg.), Begabung wagen. Ein Handbuch für den Umgang mit Hochbegabung in Kindertagesstätten (S. 339-345). Weimar: Verlag das Netz.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.

MAG. MARLIES BÖCK, MA  
ÖZBF  
marlies.boeck@oezbf.at

Zwei Katzen (Anna, 3;8 Jahre)



# BEGABUNGSFÖRDERUNG IM VORSCHULALTER

## DAS ERSTE ÖZBF-KOLLOQUIUM ELEMENTARPÄDAGOGIK

Neuropsychologische Befunde deuten darauf hin, dass das menschliche Gehirn besonders in jungen Jahren auf die Stimulation durch die Umwelt reagiert. Nur wenn die Potenziale der Kinder früh und intensiv genug geweckt und gefördert werden, gelangen sie zu ihrer vollen Entfaltung.

Dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) ist es aus diesem Grund sehr wichtig, in der Elementarpädagogik Tätige bzw. für die Elementarpädagogik engagierte Personen für die Thematik der Begabungsförderung zu sensibilisieren.

### TEILNEHMER/INNEN & ZIELE

Am 16. Mai 2013 veranstaltete das ÖZBF das erste ÖZBF-Kolloquium Elementarpädagogik – Begabungsförderung im Vorschulalter (3–6 Jahre), zu dem Direktorinnen/Direktoren und Abteilungsvorstände aus den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIPs), Vertreter/innen aus den Fort- und Weiterbildungsinstituten für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Fachinspektorinnen und -inspektoren für Kindergärten sowie Landesschulinspektorinnen und -inspektoren für Volksschulen eingeladen wurden.

Unterstützt wurde das Kolloquium von der Köck Privatstiftung – Initiative Neues Lernen, wofür wir uns herzlich bedanken möchten.

Ziele des Kolloquiums waren

- die Sensibilisierung für die Wichtigkeit der Begabungsförderung im Kindergarten und in der Volksschule,
- der Aufbau eines interessierten und engagierten Netzwerks und
- die nachhaltige Impulssetzung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung und somit die Kompetenzsteigerung aller Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Fragen der Begabungsförderung im Elementarbereich.

Die hohe Anmeldezahl mit 49 Personen aus allen angesprochenen Verantwortungsbereichen zeigt das rege Interesse an der Thematik.

### WARUM BEGABUNGSFÖRDERUNG IN ELEMENTAREN BILDUNGSINSTITUTIONEN WERTVOLL IST

Im Hauptvortrag begründete Marlies Böck (ÖZBF) die essentielle Wichtigkeit von Begabungsförderung in elementaren Bildungsinstitutionen:

Jedes Kind besitzt individuelle Stärken, die gefördert und unterstützt werden sollen. Nicht jedes Kind verfügt allerdings über das Potenzial zu überdurchschnittlicher und außergewöhnlicher Leistung.

Leistung kann sich in den unterschiedlichsten Begabungsbereichen (musikalisch, künstlerisch, sozial, intellektuell, psychomotorisch, kreativ und praktisch intelligent; in Anlehnung an das Münchner

Hochbegabungsmodell, 2005) zeigen. Begabung – in der Definition des ÖZBF – bedeutet somit das Potenzial zu überdurchschnittlicher Leistung.

Warum Begabungsförderung essentiell ist, zeigen die Kinderrechte auf. Jedes Kind besitzt das Recht auf Bildung sowie auf persönliche Entfaltung, was die Förderung von Begabungen einschließt.

Weiters sprechen auch wirtschaftliche und soziale Gründe für eine Förderung vorhandener Potenziale.

Die sich daraus ergebende Wichtigkeit der Begabungsförderung beschreibt die Notwendigkeit einer inklusiven Bildungsarbeit im Kindergarten und damit die Abkehr von einer separativen Förderung, denn die Bildung einer Elite ist nicht die Intention von Begabungsförderung. Das Ziel von Begabungsförderung ist die Nutzbarmachung der vorhandenen Potenziale *aller* Kinder.

Damit inklusive Begabungsförderung gelingen kann, braucht es

- das Überdenken der pädagogischen Haltung,
- Beobachtungskompetenz und
- Wissen einerseits darüber, wie eine Lernumgebung begabungsfreundlich gestaltet werden kann
- und andererseits, welche Methoden sich für die inklusive Begabungsförderung eignen (z.B. forschendes Lernen, Projektarbeit, das Erstellen von Portfolios etc., siehe [www.oezbf.at/Plakat](http://www.oezbf.at/Plakat)).

Da Begabung ein Potenzial ist, ist sie als solche nicht erkennbar. Nur die Leistung, die ein Kind erbringt, ist sichtbar – wenn diese durch Beobachtung wahrgenommen wird. Beobachtung sollte sich daher in der Be-Achtung des einzelnen Kindes widerspiegeln, nicht jedoch in der Be-Gutachtung der Kinder. Dann wird es möglich, von der Fixierung auf Abweichungen von Entwicklungsnormen abzuweichen und die Individualität des Kindes in den Vordergrund zu rücken.

Gute Beobachtung macht in vielen Fällen eine psychologische Begabungsdiagnostik überflüssig. Nur in bestimmten Situationen kann diese sinnvoll sein (z.B. vorzeitige Einschulung, differenzialdiagnostische Abklärung von Begabung / AD(H)S / Asperger Syndrom etc.). In allen anderen Fällen sollte „auf Verdacht“ hin gefördert werden, was bedeutet, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Interessen und Stärken fühlen, erleben und zeigen zu können. Eine Forderung und Förderung muss dann an diesen Interessen und Stärken ansetzen.

Als eine Akzelerationsmaßnahme für begabte Kinder im Vorschulalter gilt die frühzeitige Einschulung. Diese Entscheidung muss immer eine für das Kind passende sein und kann dazu beitragen, dem Kind ein lernstandorientiertes Lernen zu ermöglichen. Damit die frühzeitige Einschulung vom Kind positiv erlebt wird, muss es u.a. über eine gewisse emotionale Stabilität und über adäquate soziale Kompetenzen



verfügen. Es selbst muss den Wunsch haben, in die Schule zu gehen und sein Selbstvertrauen sowie die Frustrationstoleranz müssen bereits gut ausgebildet sein. Ist das nicht der Fall, ist es für das Kind besser, im Kindergarten gefordert und gefördert zu werden.

Im Anschluss an den Vortrag folgten eine offene Diskussion und eine Gruppenarbeit, um die präsentierten Inhalte und Konzepte der Begabungsförderung im Elementarbereich in die Umsetzung der einzelnen Verantwortungsbereiche der Teilnehmer/innen (Ausbildung / Fort- und Weiterbildung / Qualitätsmanagement) zu bringen.

## ERGEBNISSE

In der Diskussion wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern u.a. die Rahmenbedingungen, pädagogische Haltung und Ausbildungsinhalte angesprochen. Folgende „To Dos“ präsentierten die einzelnen Gruppenvertreterinnen und -vertreter:

### Gruppe Ausbildung:

- Die Begriffsdefinition von Stärke und Begabung, aber auch die Inhalte sollen in den Pädagogik-, Didaktik- und Praxisunterricht integriert werden. Praxisnachbesprechungen können für Beobachtungsberichte der BAKIP-Schüler/innen genutzt werden, um z.B. gemeinsam exemplarisch das Planen einer Projektarbeit durchzuführen. Dabei können die Schüler/innen lernen, wie Stärken und Begabungen einzelner Kinder in der Planung der Bildungsarbeit bzw. in der Vorbereitung der Umgebung berücksichtigt werden können.
- Lehrer/innen sollen für Stärken und Begabungen ihrer Schüler/innen offen sein und etwaige Freigegegenstände anbieten (Chor, Theaterworkshop, Tanzgruppen, Philosophieworkshop etc.). Außerdem soll die Teilnahme an dem Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ vermehrt ermöglicht werden.
- Die Selbsterfahrung im Unterricht muss forciert werden, um das Erkennen von eigenen Stärken und Begabungen zu ermöglichen.

### Gruppe Fort- und Weiterbildung:

- Die Thematik kann in Großveranstaltungen eingebunden werden (z.B. Grazer Fachtagung für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Herbst 2013, Pädagogische Herbsttagung 2014 in Salzburg).
- Strategische Partner/innen sollen für die Verbreitung der Thematik gesucht werden.
- Vorträge zu den Themen „Begabungsförderung und Bildungs-RahmenPlan“ bzw. „Begabungsförderung und Lehrplan“ sollten geplant und umgesetzt werden.
- Längerfristige Teamfortbildungen zur konzeptionellen Umsetzung müssen ermöglicht werden.



Foto: Christina Klaffinger

- Institutionsübergreifende Veranstaltungen sollen angeboten werden (Kindergarten – Volksschule).

### Gruppe Qualitätsmanagement:

- Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarteninspektorinnen/-inspektoren und Landesschulinspektorinnen/-inspektoren funktioniert in manchen Bundesländern (z.B. Salzburg, Vorarlberg) schon sehr gut. Hier ist v.a. das Engagement der einzelnen Akteurinnen und Akteure wichtig.
- Es braucht gemeinsame Fortbildungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Volksschullehrer/innen, bei deren Umsetzung die Pädagogischen Hochschulen gefordert sind.
- Überlegenswert wäre es, eine „begabungsfördernde Region“ zu entwickeln (anstatt eines einzelnen Kindergartens), in der die verschiedenen Institutionen (Kindergarten, Schule, Gemeinde) gemeinsam an der Begabungsentwicklung arbeiten. Hier könnte man gemeinsame Fortbildungen veranstalten, die auch von Eltern besucht werden könnten.

## LITERATUR

- Heller, K. A. (2005). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

MAG. MARLIES BÖCK, MA  
ÖZBF  
marlies.boeck@oezbf.at

# GÜTESIEGEL: DIE ERSTEN PRÄMIERUNGEN

## GÜTESIEGEL FÜR BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERNDE INITIATIVEN AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN IN ÖSTERREICH



Am 25. April 2013 wurde zum ersten Mal das „Gütesiegel für begabungs- und exzellenzfördernde Initiativen an Berufsbildenden Schulen in Österreich“ verliehen. Im Rahmen eines Festaktes im BMUKK wurden vier Initiativen durch SC Mag. Theodor Siegl (Sektion Berufsbildung des BMUKK) und Dr. Claudia Resch (ÖZBF) prämiert.

Um das Gütesiegel zu erhalten, mussten die Initiativen umfassende Qualitätskriterien erfüllen, welche das ÖZBF in Kooperation mit dem BMUKK erarbeitete. Die Qualitätskriterien betreffen u.a. das Lernsetting, die individuelle Beratung und Begleitung der teilnehmenden Schüler/innen sowie die Qualitätssicherung.

Folgende Initiativen wurden prämiert:

### PEERS – SOZIALE BEGABUNG WIRD GROSS GESCHRIEBEN

#### Wie die begabungsfördernde Initiative den Schulalltag an der HLW-Elisabethinum bereichert



Vor vier Jahren wurde das Mentorenprojekt „Peers“ an unserer Schule in St. Johann im Pongau ins Leben gerufen mit dem Ziel, die inter- und intrapersonale Intelligenz laut Howard Gardner zu fördern, indem Schülerinnen anderen Schülerinnen als Vertrauenspersonen Hilfestellung anbieten. Von unseren 339 Schülerinnen sind derzeit 37 als ausgebildete Peers aktiv im Einsatz und zeigen großes Engagement.

Als Vertrauenspersonen stehen die Peers den Schülerinnen unserer Schule zur Verfügung und helfen als neutrale Dritte, bei Auseinandersetzungen eine Lösung zu finden. Als Gesprächspartnerinnen bieten sie Hilfestellungen bei Problemen schulischer und privater Natur an. Auf Wunsch können sie bei Klassenstreitigkeiten vermittelnd agieren und gemeinsam an einem positiven Klassenklima arbeiten.

Um den Schuleinstieg zu erleichtern, begleiten Peers der 3. Klassen die neuen Schülerinnen am ersten Schultag in ihre Klassen und gemeinsam mit dem neuen Klassenvorstand führen sie die Anfängerinnen durch das Schulgebäude. In der ersten Schulwoche gestalten sie einen Morgenkreis zur Stärkung des Miteinanders.

Vor zwei Jahren initiierten die Peers eine Nachhilfeplattform mit folgenden Zielen: Einerseits wird Schülerinnen leistbare Nachhilfe angeboten und andererseits können die Nachhilfe gebenden Schülerinnen ihr Wissen anwenden und weitergeben.

Ein weiterer Erfolg war die Erstellung einer Praktikumsmappe, in der empfehlenswerte Betriebe für das Pflichtpraktikum zu finden sind, um den Schülerinnen die Suche nach der geeigneten Praktikumsstelle zu erleichtern.

Die Schülerinnen werden sehr umfangreich auf ihre Tätigkeit als Peers vorbereitet. Nach einem Startworkshop, der von erfahrenen Peers geleitet wird, absolvieren die Schülerinnen Ausbildungen in folgenden Bereichen:

- Mediation und Konfliktkultur
- Mobbing und Gruppendynamik
- Gewaltprävention
- Kulturen und Integration
- Prävention von psychisch bedingten Essstörungen und selbstverletzendem Verhalten
- Trauerbewältigung

Abgeschlossen wird die Ausbildung mit einem Einkehrtag, bei dem das Peers-Projekt in die franziskanische Spiritualität eingebettet wird.

### Gelebte Gemeinschaft – Die Peers an der FW und HLW Elisabethinum in St. Johann im Pongau



Um am Laufenden zu bleiben, können die Peers freiwillig weitere Fortbildungen besuchen. Bisher angeboten wurden die Workshops Supervision und Fallbeispiele, Selbstschutz versus Pflichtbewusstsein sowie Suchtprävention Drogen.

Bei regelmäßigen Peers-Treffen mit dem Lehrer/innenteam können sich die Schülerinnen austauschen und Organisatorisches besprechen. Außerdem findet jährlich ein Motivationstag statt, der im Zeichen der Gemeinschaft steht. Das Schuljahr wird mit einem gemeinsamen Frühstück beendet, bei dem den Schülerinnen der abschließenden Jahrgänge ein Zertifikat für ihre Tätigkeit als Peer feierlich überreicht wird.

Bei unserer Peers-Initiative steht der soziale Aspekt sehr im Vordergrund und das selbstständige Lernen sowie das Lernen voneinander stellen wichtige Bereiche dar.

---

PEERS-LEHRERTEAM AN DER FW UND HLW ELISABETHINUM,  
ST. JOHANN IM PONGAU

Dipl.-Päd. Marita Eder | Mag. Christine Kreuzhuber | MMag. Gabriele Pumhössel | Mag. Elisabeth Rainer | Mag. Dr. Sandra Thomä  
elisabethrainer@aon.at

---

## BEGABUNG UND ENGAGEMENT SIND EIN GESCHENK

---

### Die HAK Plus der Vienna Business School Schönborngasse macht mehr daraus



Schüler/innen, die mit überdurchschnittlicher Motivation, hoher Kreativität sowie ausgeprägter Neugier ausgestattet sind, fühlen sich vom herkömmlichen Bildungsangebot oft unterfordert. Speziell für begabte und engagierte Schüler/innen bietet die Vienna Business School Schönborngasse aufbauend auf dem Lehrplan der Handelsakademie seit mehreren Jahren einen eigenen Ausbildungszeitraum: die HAK Plus.

Die HAK Plus steht für einen handlungsorientierten Unterricht und ein breit gefächertes Zusatzangebot, wobei die individuellen Potenziale der Schüler/innen optimal gefördert werden. Lehrer/innen, die in der HAK Plus unterrichten, arbeiten mit den neuesten Unterrichtsformen und geben den Schülerinnen und Schülern auf einem hohen Niveau Gelegenheit, sich selbstständig Wissen anzueignen und dieses verantwortungsvoll umzusetzen. Dadurch werden die Erfolgserlebnisse im Lernen zu wesentlichen Meilensteinen auf dem Weg in ein erfolgreiches Berufsleben. Die international orientierte Ausbildung mit Arbeitssprache Englisch in mindestens einem Gegenstand und Work-Experience-Erfahrung im Ausland führt zu hoher Sprachkompetenz



Foto: Viktoria Sari

*Moderne Medien im Schulalltag in der HAK Plus*

und interkulturellem Verständnis. Dass die Schüler/innen der HAK Plus ein Jahr oder ein Semester lang Erfahrungen im Ausland sammeln, ist für viele ein wertvoller Baustein in der Ausbildung.

Learning by Coaching stellt eine wertvolle Unterstützung der Schüler/innen dar. Coaching ist Weiterbildung und Beratung, eingeordnet in eine sinnvolle Lebensplanung. Speziell ausgebildete Coaches begleiten die Schüler/innen in den ersten und zweiten Jahrgängen. In Einzelgesprächen werden die Schüler/innen angeregt, ihre persönlichen Ressourcen zu erkennen und optimal zu nutzen. Dabei werden fachliche und soziale Kompetenzen gleichermaßen gefördert.

Absolventinnen und Absolventen, die neu ins Berufsleben einsteigen, stellen oft fest, dass zwischen Theorie und Praxis Welten liegen. Um die komplexe Berufswelt besser verstehen zu lernen und die Lücke zwischen Wissen und Anwendung zu schließen, gibt es – ausschließlich in der HAK Plus – den Gegenstand „Denken in komplexen Systemen“.

Notebooks sind fixer Bestandteil des Unterrichts an der Vienna Business School. Schüler/innen der HAK Plus arbeiten bereits ab der ersten Klasse mit ihrem eigenen Notebook.

Je weniger Schüler/innen pro Klasse, desto besser können wir auf sie eingehen. Daher ist die Schüler/innenzahl in der HAK Plus beschränkt.

Das hohe Niveau der Ausbildung der Schüler/innen der HAK Plus wird in einer eigenen Portfoliomappe ausführlich dokumentiert. Das Portfolio zeigt nachhaltig das Engagement und die Entwicklung der Schüler/innen in ihrer Fachkompetenz (z.B. Praktika und Wahlfächer), ihrer Methodenkompetenz (z.B. Problemlösungs- und Lernstrategien) sowie ihrer sozialen und persönlichen Kompetenz (z.B. systemische Kompetenztrainings und Sozialprojekte).

Die Unterrichtsmethoden in der HAK Plus fördern Identifikation und Engagement und bauen persönliche Werthaltungen auf.

MAG. EVELINE GRUBNER, MA  
Vienna Business School Schönborngasse  
e.grubner@vbs.ac.at

#### ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND PROMOTION OF ABILITIES, TALENTS, AND SKILLS

*Das Alte auf eine neue Weise tun – das ist Innovation.  
(Joseph Alois Schumpeter)*



Fokus der Ausbildung in der Schumpeter-Handelsakademie ist es, Schüler/innen bestmöglich auf die Herausforderungen der Arbeits-

welt vorzubereiten, sie ganzheitlich zu fördern und optimale Entfaltungsmöglichkeiten für ihre Talente und Begabungen zu schaffen.

Basierend auf dem Lehrplan der Regelhandelsakademie und auf dem Konzept des „Förderns und Forderns“ begann der Schumpeter-Zweig für Entrepreneurship Education und Begabungsförderung als Schulversuch im Jahr 2000, ist aber inzwischen ein fixer Bestandteil des Regelschulwesens und Best Practice-Beispiel und Motor für viele andere Handelsakademien.

Die Basis der Arbeit in der Schumpeter-Handelsakademie bildet eine begabungsfördernde Lernkultur mit verstärkter Differenzierung und Individualisierung innerhalb und außerhalb des Unterrichts, die die individuellen Begabungen der Schüler/innen ansprechen soll. Zusätzlich und ergänzend zum Unterricht ermöglichen verschiedene Spezialangebote (Bausteine) nicht nur Leistungsorientierung und Begabungsförderung, sondern auch den Aufbau ethischer Grundhaltungen wie Solidarität und gesellschaftliche Verantwortung:

- Jahresfacharbeiten
- Extracurriculare Arbeitsgemeinschaften (Wirtschaft, Wissenschaft etc.)
- Portfolio (zur Lernprozessdokumentation mit individuellen Ziel-

- vereinbarungen und dem Festhalten wichtiger „Lernprodukte“)
- Coaching (Schüler/innenberatung und Lernmanagement)
- Individuelle Arbeitszeit (im Rahmen von fünf zusätzlichen Wochenstunden)
- Klassenprojekte (fächerübergreifend, v.a. in der Individualphase)
- Freigegegenstände (Sprachen, Philosophie etc.)
- Verpflichtendes Betriebspraktikum
- Auslandsaufenthalt („work experience“)
- Schumpeter-Forum
- Ideen- und Businessplanwettbewerb

Einige der angeführten Bausteine wurden bereits in news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung 14/2006 (S. 10–11) beschrieben. Seither hat sich das Konzept der Schumpeter-Handelsakademie wesentlich weiterentwickelt – hier zwei Beispiele:

**Buddy-Coaching:** ein pädagogisches Programm zur Förderung der sozialen Handlungskompetenz. Buddies (Coachees der vierten und fünften Jahrgänge der Schumpeter-Klassen) unterstützen Schüler/innen der ersten Jahrgänge der Regel-Handelsakademieklassen in Belangen des Schulalltags und v.a. im zielorientierten Denken und Lernen.

**Der Debattierclub:** Diese Mitmach-Methode bietet den Freiraum des offenen Austausches zu Problemen, die alle betreffen, und eine

*Smarter Planet Zukunftsworkshop IBM*



Foto: Anneliese Plotter

Möglichkeit, neue Ideen für die Zivilgesellschaft zu entwickeln. Aktuelle Themen werden unter Anwendung der strikten Regeln parlamentarischer Diskussionen erörtert und ein Siegerteam wird gekürt.

Nach über zehnjähriger Erfahrung kann das Schumpeter-Konzept für Entrepreneurship Education und Begabungsförderung als voller Erfolg bezeichnet werden. Das Wichtigste ist, dass sich unsere Schüler/innen wohlfühlen und bestmöglich ihre Talente und Begabungen entfalten können.

---

OSTR. PROF. MAG. ANNELIESE ROTTER  
OSTR. PROF. MAG. INGE KOCH-POLAGNOLI  
Schumpeter Handelsakademie  
anneliese.rotter@bhakwien13.at  
inge.koch@bhakwien13.at



*Schuleingangsphase „How to be Hertha“*

## INTERNATIONAL CAREER PROMOTION

### Exzellenz als innovatives Programm



International Career Promotion (ICP) wurde 2002 erstmals im Rahmen eines Schulversuchs durchgeführt und von Anfang an wissenschaftlich durch die

Universität Graz (Institut für Psychologie) und das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) begleitet. Es ist ein gesellschaftlich-fortschrittliches Statement, im Humanberuflichen Schulwesen, das in der Vergangenheit noch einem traditionellen Frauenbild verpflichtet war, ein professionelles, attraktives Exzellenzprogramm anzubieten, das sich der besonderen Förderung von jungen Frauen und jungen Männern mit unterschiedlichstem sozialen Hintergrund widmet.

Die Kernelemente von ICP sind:

- Gelebte Mehrsprachigkeit auf Topniveau: Englisch auf C1, Französisch auf B2, Spanisch auf B1 (Niveaus vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen)
- Content & Language Integrated Learning: Arbeitssprache Englisch in allen Fächern zu 80–100 %
- Ein einzigartiges bilinguales Schwerpunktfach: mehrsprachiges, interkulturelles Agieren in wirtschaftlichen Zusammenhängen
- Ein dreimonatiges Pflichtpraktikum im fremdsprachigen Ausland und freiwillige Auslandssemester
- Maturaprojekte auf hohem Niveau: Teamprojekte im Maturajahr mit vorwissenschaftlichem Charakter (Forschungsaufgaben, Sekundärliteratur, Interviews mit Expertinnen und Experten usw.) sind seit 2007 Standard und werden im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung bilingual verteidigt

Über das curriculare Ausbildungsangebot hinaus sind ICP-Schüler/innen bei sämtlichen (außer)schulischen Veranstaltungen, Großprojekten und Kooperationen mit Institutionen überdurchschnittlich präsent und haben meist eine tragende Rolle. Dieses Engagement reicht von Peeraktivitäten wie der höchst erfolgreichen Schuleingangsphase (5. Jahrgänge coachen 1. Jahrgänge) über Gender- und Diversityprojekte (BMUKK-Siegel „Ge(nder)-Ko(mpetenz)-S(chule)“) bis zum europäischen Zeitzeugenprojekt „Relais de la Mémoire“ – um nur einige zu nennen. Das „Gendersymposium“ stellt in diesem Kontext ein besonderes Juwel dar, bei dem v.a. ICP-Schüler/innen einer externen Jury Genderprojekte präsentieren.

Die ICP-Schüler/innen werden weiters auf extern evaluierte Sprachzertifikate vorbereitet und erreichen regelmäßig Siegerplätze bei verschiedenen Fremdsprachen- oder IT-Wettbewerben.

Das anspruchsvolle Programm und die Freude der ICP-Schüler/innen, sich zu messen und mehr zu wollen, stoßen naturgemäß dann und wann an Grenzen. Begleitender Coaching-Unterricht, Diskussionen und Reflexion unterstützen laufend den Entwicklungsprozess der Jugendlichen. Dass sich der Aufwand lohnt, bestätigen die Absolventinnen und Absolventen, die in engem Kontakt zur Schule stehen.

Welchen Anreiz gibt es für die Lehrkräfte, dieses aufwändige Programm durchzuführen? Es ist wohl die Freude daran, nach fünf Jahren Jugendliche nicht nur mit großen fachlichen Kompetenzen, sondern auch mit gesellschaftspolitischem Bewusstsein zu entlassen, Jugendliche, die darüber hinaus häufig auch noch höhere soziale Kompetenzen entwickeln als andere. Bestechend sind weiters das große Transferpotenzial von ICP und seine enorme Vorbildwirkung. Es ermöglicht eine immer bessere Positionierung der Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus als Exzellenzstandort.

---

MAG. DR. MARGIT EISL  
Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus Wien  
margit.eisl@firnbergschulen.at

# PERFEKTIONISMUS, GESCHWISTERKONSTELLATION UND BEGABUNG

EINE EMPIRISCHE STUDIE AUS ÖSTERREICH



Foto: Elisa Gostner

Begabung wird in Checklisten häufig mit einer perfektionistischen Einstellung in Verbindung gebracht. Doch stimmt das? Mit Hilfe der vorliegenden Studie soll die Frage geklärt werden, ob zwischen intellektuell hochbegabten und normalbegabten Pflichtschülerinnen und -schülern ein Unterschied in der Ausprägung von Perfektionismus besteht.

## THEORETISCHER HINTERGRUND

### PERFEKTIONISMUS

Das Streben nach Perfektion wird in unserer Gesellschaft durchaus kontrovers gesehen. Zwar genießen Leistungsorientierung und Perfektionismus eine hohe Wertschätzung, jedoch wird übertriebenes Leistungsstreben auch schnell als zwanghaft und dysfunktional angesehen. Auch in der Forschung wird Perfektionismus differenziert

betrachtet (u.a. Rice, Ashby & Gilman, 2011). Einerseits kann Perfektionismus als eindimensionales, ausschließlich auf das Individuum selbst bezogenes Konstrukt angesehen werden (Burns, 1980) und andererseits, als mehrdimensionales Konstrukt, auch Umweltvariablen in die Betrachtung miteinbeziehen. Eine weitere Unterscheidung zeigt sich zwischen gesundem bzw. funktionalem und ungesundem bzw. dysfunktionalem Perfektionismus (u.a. Parker, 1997). Dysfunktionaler Perfektionismus geht mit unrealistisch hohen Standards, selektiver Aufmerksamkeit gegenüber Fehlern und deren Übergeneralisierung, beständiger Evaluation der eigenen Handlungen und der Tendenz zum ‚Alles-oder-Nichts Denken‘ einher (Hewitt & Flett, 1991). Diese dysfunktionalen Seiten des Perfektionismus werden mit klinischen Störungsbildern wie Alkoholismus, Anorexie, Depression, Angst- und Zwangsstörungen in Verbindung gebracht. Daneben wird aber auch ein positiver Perfektionismus beschrieben. Positive Perfektionisten empfinden beispielsweise Befriedigung bei der Ausführung besonders schwieriger Aufgaben. „Die gesetzten Standards sind zwar hoch, jedoch erreichbar und realistisch.“ (Altstötter-Gleich & Bergemann, 2006, S. 106)

### PERFEKTIONISMUS UND GEBURTSFOLGE

Um Perfektionismus in dieser Studie mehrdimensional zu erfassen, wurde die Auswirkung der Geburtsfolge ebenfalls in die Betrachtungen mit einbezogen. Besonders Erstgeborene (Leman, 1985) und Einzelkinder (Travis & Kohli, 1995) weisen verstärkte funktionale perfektionistische Tendenzen auf. Ashby, LoCicero und Kenny (2003) fanden in ihren Untersuchungen zu Perfektionismus und der Psychologischen Geburtsreihenfolge<sup>1</sup> ebenfalls, dass adaptive Perfektionisten signifikant weniger Persönlichkeitseigenschaften von Mittelgeborenen und Letztgeborenen aufweisen.

### BEGABUNG UND PERFEKTIONISMUS

Auch in der Begabungsforschung haben sich zwei Forschungsfelder etabliert, die sich mit der Frage nach den Zusammenhängen zwischen hoher Begabung und Perfektionismus beschäftigen. Ein Forschungsfeld umfasst die unterschiedlichen Ausprägungen von Perfektionismus bei intellektuell Begabten. Siegle und Schuler (2000) untersuchten dazu die Auswirkung von Schulstufe, Geburtsreihenfolge und Geschlecht auf die Ausprägung von Perfektionismus bei 14-jährigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Begabtenförderungsprogrammen. Den Ergebnissen zufolge sorgen sich Mädchen mehr über Organisation und mit zunehmendem Alter auch mehr über Fehler als Buben. Jungen hingegen wiesen höhere ‚Elterliche Erwartungen‘ auf. Erstgeborene berichteten ebenfalls über höhere ‚Elterliche Erwartungen‘ und höhere ‚Elterliche Kritik‘.

<sup>1</sup> Bei der Psychologischen Geburtsreihenfolge werden mittels Selbsteinschätzungsbögen Eigenschaften, die man eher Erst-, Mittel- und Letztgeborenen zuschreibt, abgefragt.



# Gifted Education and Coaching

## Begabungsförderung und Begabtencoaching

Zielgruppe: Personen im Aus- und Weiterbildungsbereich sowie im Kontext von Coaching und Beratung.

Start: 21. November 2013

Bewerbungsschluss: 21. Oktober 2013

Abschluss: Master of Arts – MA

Dauer: 5 Semester berufsbegleitend

ECTS-Punkte: 120

**Donau-Universität Krems**

Tel: +43 (0)2732 893-2341

E-Mail: [gabriele.funke@donau-uni.ac.at](mailto:gabriele.funke@donau-uni.ac.at)

[www.donau-uni.ac.at/giftededucation](http://www.donau-uni.ac.at/giftededucation)



Ein weiteres – bis dato sehr wenig beleuchtetes – Forschungsfeld beschäftigt sich mit der Frage, ob sich intellektuell Begabte in ihrer Perfektionismus-Ausprägung von der Normalpopulation unterscheiden. Parker und Mills (1996) führten dazu eine groß angelegte Studie mit ‚akademisch talentierten‘ Schülerinnen und Schülern durch, in der sich im Vergleich mit den Ergebnissen einer Kontrollgruppe keine signifikanten Differenzen in der Gesamtbeurteilung zeigten. In der Ausprägung maladaptiver Perfektionismus-Merkmale ergaben sich ebenfalls nur marginale Unterschiede. Zu einem anderen Schluss kommt die Studie von Orange (1997), die jedoch methodisch fragwürdig ist: Orange fand in einem selbst entwickelten Perfektionismus-Quiz, an dem 356 intellektuell hochbegabte Sechzehnjährige eines Begabtenförderungsprogrammes teilnahmen, dass 89 Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Endauswertung die extremste Ausprägung von Perfektionismus aufwiesen. Diese Studie kann jedoch weder eine Kontrollgruppe noch ein fundiertes Erhebungsinstrument vorweisen (Speirs Neumeister, 2007).

LoCicero und Ashby (2000) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass intellektuell begabte Schülerinnen und Schüler signifikant höhere

Ziele („Standards“) verfolgten und eine signifikant niedrigere ‚Diskrepanz‘ (Unterschied zwischen angestrebten Zielen und den eigenen Fähigkeiten) wahrnahmen als Probandinnen und Probanden der Normalkohorte.

## ZUSAMMENSCHAU UND HYPOTHESEN

Auf dem Hintergrund dieser doch zum Teil sehr widersprüchlichen Befunde sowie der raren Datenlage im deutschsprachigen Raum (Altstötter-Gleich & Bergemann, 2006) untersucht die vorliegende Studie den Zusammenhang zwischen intellektueller Begabung, Perfektionismus und Geschwisterreihenfolge. Ausgehend von früheren Befunden wurde überprüft, ob intellektuell besonders Begabte

- a) ein höheres Selbstbewusstsein,
- b) eine stärkere Ausprägung von Ordnung und
- c) stärkeren ‚sozial erwarteten Perfektionismus‘

als normal Begabte einer Vergleichsgruppe zeigen. Darüber hinaus wurde auch die Geburtsfolge berücksichtigt und überprüft, ob begabte Erstgeborene und Einzelkinder jeweils

- d) ein höheres Selbstbewusstsein,

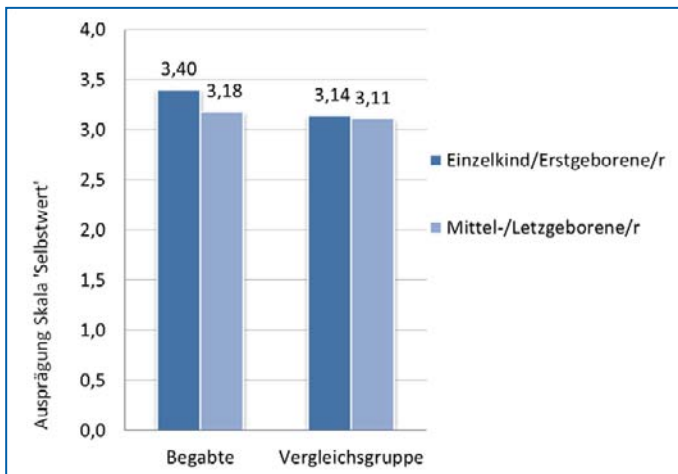


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte der Skala 'Selbstwert'

- e) eine stärkere Ausprägung von Ordnung und  
 f) einen stärkeren ‚sozial erwarteten Perfektionismus‘  
 als später Geborene zeigen.

## METHODE

Für die Gruppe der besonders Begabten wurden 89 von der Stiftung Talente (ÖÖ) als intellektuell besonders begabt eingestufte<sup>2</sup> Schüler/innen (34 davon Mädchen) herangezogen. Diese Gruppe wurde mit 73 Schüler/innen (davon 32 Mädchen) aus zwei Neuen Mittelschulen in Oberösterreich verglichen. Die Vergleichsgruppe wurde nicht mit einem Intelligenztestverfahren getestet. Aufgrund der Normalverteilung der Intelligenz kann aber angenommen werden, dass diese Gruppe im Mittel durchschnittlich intelligent ist.

Tab. 1: Übersicht über die verwendeten Skalen mit typischen Beispielitems

Fragebogen	Skala	Beispielitem
AMPS	‚Selbstwert‘	Ich fühle mich super, wenn ich etwas gut gemacht habe.
AMPS	‚Ordnung‘	Ich mache mir immer eine Liste mit Aufgaben und hake sie ab, nachdem ich sie erledigt habe.
AMPS	‚Sensitivität für Fehler‘	Ich habe Angst davor, Fehler zu machen.
CAPS	‚Selbst-orientierter Perfektionismus‘	Ich versuche in allem, was ich mache, perfekt zu sein.
CAPS	‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘	Es gibt Menschen in meinem Leben, die von mir erwarten, perfekt zu sein.

<sup>2</sup> Die Stiftung Talente (ÖÖ) verwendet zur Intelligenztestung folgende Verfahren: in einer ersten Gruppentestung den ‚CFT-20 R‘, erweitert um den Wortschatztest (Weiß, 2006) und in einer anschließenden Einzeltestung die ‚Münchner Hochbegabungstestbatterie KFT-HB‘ (Heller & Perleth, 2007). Darüber hinaus wird ein Konzentrations-Leistungstest ‚KT 3-4 R‘ verwendet.

<sup>3</sup> Da sich zwischen Einzelkindern und Erstgeborenen keine signifikanten Unterschiede in den Perfektionismusskalen ergaben, wurden die beiden Gruppen für die weiteren Berechnungen zusammengefasst.

Die Teilnehmer/innen waren zwischen 8 und 12 Jahre alt ( $M = 10.71$ ,  $SD = 0.89$ ). In der Stichprobe befanden sich 16 Einzelkinder, 68 Erstgeborene und 78 Mittel- und Letztgeborene<sup>3</sup>.

Perfektionismus wurde mittels der ‚Adaptive Maladaptive Perfectionism Scale‘ (AMPS) von Rice und Preusser (2002) erfasst. Bei diesem Fragebogen, der für 8- bis 12-jährige Kinder entwickelt wurde, geben die Kinder auf einer 4-stufigen Skala an, inwieweit verschiedene Aussagen auf sie persönlich zutreffen. Als weiteres Messinstrument wurde die ‚Child and Adolescent Perfectionism Scale‘ (CAPS) von Hewitt und Flett (1991) herangezogen. Hier kann pro Aussage aus einer fünf-stufigen Antwortskala gewählt werden. Die einzelnen Elemente der Fragebögen wurden ins Deutsche übersetzt und einzelne Skalen für die Erhebung ausgewählt (vgl. Tab. 1).

## ERGEBNISSE

In der Skala ‚Selbstwert‘ weist die Gruppe der Begabten einen signifikant höheren Wert ( $M = 3.30$ ,  $SD = 0.39$ ) als die Vergleichsgruppe ( $M = 3.13$ ,  $SD = 0.45$ ;  $F(1,158) = 6.25$ ,  $p = .013$ ) auf. Wird neben der intellektuellen Begabung auch die Geburtsfolge betrachtet, so haben begabte Einzelkinder und Erstgeborene einen höheren Wert ( $M = 3.40$ ,  $SD = 0.36$ ) als Mittel- und Letztgeborene der Vergleichsgruppe ( $M = 3.11$ ,  $SD = 0.42$ ;  $F(1,158) = 2.27$ ,  $p = .133$ ; vgl. Abb. 1).

Hinsichtlich der Skala ‚Ordnung‘ zeigt sich kein Unterschied zwischen der Gruppe der Begabten und der Vergleichsgruppe ( $M = 2.37$ ,  $SD = 0.61$  im Vergleich zu  $M = 2.43$ ,  $SD = 0.54$ ),  $F(1,158) < 1$ ,  $p = .436$ ).

Wird zusätzlich die Geburtsfolge betrachtet, so zeigen begabte Erstgeborene und Einzelkinder geringfügig höhere Werte ( $M = 2.47$ ,  $SD = 0.65$ ) als Mittel- und Letztgeborene der Vergleichsgruppe ( $M = 2.41$ ,  $SD = 0.47$ ). Dieser Trend ist jedoch statistisch nicht signifikant ( $F(1,158) < 1$ ,  $p = .340$ ).

In der Skala ‚Sensitivität für Fehler‘ zeigt die Gruppe der Begabten niedrigere Werte als die Vergleichsgruppe ( $M = 1.68$ ,  $SD = 0.48$  vs.  $M = 1.83$ ,  $SD = 0.43$ ,  $F(1,154) = 4.03$ ,  $p = .046$ ).

In der Skala ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘ zeigen die Begabten ebenfalls eine signifikant niedrigere Ausprägung als die Vergleichsgruppe ( $M = 2.05$ ,  $SD = 0.85$  im Vergleich zu  $M = 2.34$ ,  $SD = 0.79$ ;  $F(1,158) = 4.92$ ,  $p = .028$ ; vgl. Abb. 2). Hier ergeben sich keine weiteren Unterschiede hinsichtlich der Geburtsreihenfolge.



Aus Interesse wurde das Geschlecht als weitere Variable in die Berechnung mit aufgenommen. Geschlechtseffekte zeigen sich für die Skalen ‚Ordnung‘ und ‚Selbstwert‘:

Mädchen haben eine etwas höhere Ausprägung in der Skala ‚Ordnung‘ als Buben ( $M = 2.50, SD = 0.57$  vs.  $M = 2.32, SD = 0.57, F(1,154) = 3.75, p = .054$ ). Hinsichtlich des Selbstwerts zeigen begabte Teilnehmerinnen ( $M = 3.37, SD = 0.48$ ) die höchste Ausprägung, während die Teilnehmerinnen der Vergleichsgruppe die niedrigste Ausprägung aufweisen ( $M = 3.03, SD = 0.45, F(1,154) = 3.88, p = .051$ ). Die Buben liegen zwischen den beiden Gruppen von Mädchen.

Ein Vergleich der Ausprägung in der Skala ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘ zeigt, dass Mädchen im Vergleich zu Buben einen tendenziell niedrigeren Wert aufweisen ( $M = 2.08, SD = 0.79$  vs.  $M = 2.25, SD = 0.85, F(1,154) = 2.06, p = .153$ ).

## DISKUSSION

Die Dimension ‚Selbstwert‘ stellt einen essentiellen Faktor im kindlichen Perfektionismus dar. Kinder lernen, dass aus Fehlern ein negatives Gefühl resultiert, während ein positives Gefühl mit ‚perfektem Verhalten‘ einhergeht. Aus diesem Grund resultiert ein hoher Selbstwert aus perfektionistischem Verhalten (Rice & Preusser, 2002). Hier zeigt sich, dass – gemäß Hypothese a) – intellektuell besonders Begabte einen höheren Selbstwert als die Vergleichsgruppe aufweisen. Diese Ergebnisse gehen mit den Annahmen von LoCicero und Ashby (2000) sowie Rost und Schilling (2006) konform, die in der Marburger Hochbegabtenstudie zum gleichen Ergebnis kamen. Begabte Einzelkinder und Erstgeborene weisen gemäß Hypothese d) tendenziell höhere Werte bezüglich Selbstwert als begabte Mittel- und Letztgeborene auf.

Die Hypothesen bezüglich eines Unterschieds in der Dimension ‚Ordnung‘, die sich in der Vorliebe für Organisation, in methodischem Vorgehen und in Aufgabenerledigung ausdrückt, konnten nicht bestätigt werden. Jedoch zeigten Begabte eine niedrigere ‚Sensitivität für Fehler‘ als die Vergleichsgruppe. Die ‚Sensitivität für Fehler‘ äußert sich durch eine Übersensitivität gegenüber Fehlern und der Schwierigkeit, eine nicht perfekte Leistung zu akzeptieren (Rice & Preusser, 2002).

In der Dimension ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘ fühlen Personen, dass andere Personen unrealistisch hohe Erwartungen in sie setzen, dass sie einem Druck von außen und einer ständigen Fremdevaluation ausgesetzt sind (Hewitt & Flett, 1991). Hier zeigte sich, dass Begabte eine niedrigere Ausprägung als die Vergleichsgruppe zeigen und Hypothese c) nicht angenommen werden kann. Vermutlich fühlen sich begabte Kinder – vor allem in der Volksschule – den Anforderungen im Unterricht gewachsen. Schwierige Aufgaben sehen sie eher als Herausforderung und nicht als Überforderung. Auch

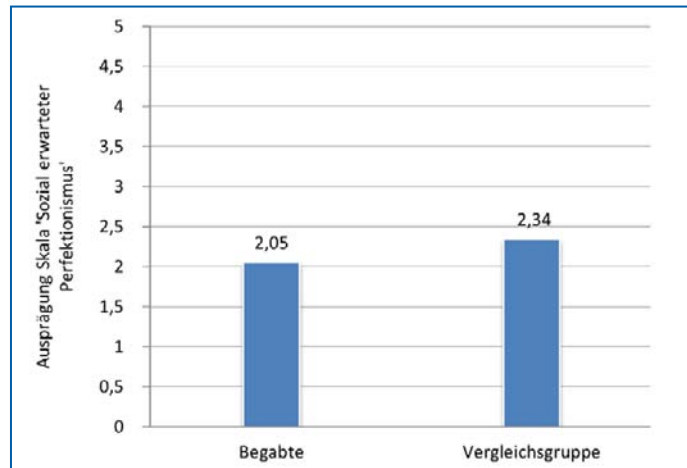


Abb. 2: Unterschied in der Ausprägung der Skala ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘

Hypothese f), dass begabte Einzelkinder einen höheren ‚sozial erwarteten Perfektionismus‘ als später geborene Kinder beider Gruppen zeigen, konnte nicht bestätigt werden.

Die Miteinbeziehung des Faktors Geschlecht zeigte, dass Mädchen eine höhere ‚Ordnung‘ berichten als Buben. Dagegen erreichen Mädchen auf der Skala ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘ einen niedrigeren Wert als Buben. Diese Ergebnisse zeigen sich auch in der Studie von Siegle und Schuler (2000). Hier zeigen Mädchen eine höhere ‚Sorge über Organisation‘, wohingegen männliche Teilnehmer einer höheren ‚Elterlichen Erwartung‘ ausgesetzt sind.

Interessant sind auch die Zusammenhänge zwischen den Skalen (vgl. Tab. 2): Es zeigte sich, dass der ‚sozial erwartete Perfektionismus‘ signifikant mit der Skala ‚Ordnung‘, ‚Fehler‘ und ‚selbst-orientierter Perfektionismus‘ einhergeht. Personen, die hohen Erwartungen von außen ausgesetzt sind, zeigen auch eine höhere Sensitivität gegenüber Fehlern und ein höheres Ordnungsgefühl. Auch bei Hewitt und Flett (1991) findet sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Skala ‚sozial erwarteter Perfektionismus‘ und Persönlichkeitseigenschaften wie ‚Selbstkritik‘, ‚Angst vor negativer Evaluation‘ und ‚Zwanghafter Ordnung‘. ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘ ist eher der maladaptiven Seite des Perfektionismus zuzuordnen (Kilbert, Langhinrichsen-Rohling & Saito, 2005). Die Skala ‚selbst-

Tab. 2: Korrelationen zwischen den einzelnen Skalen

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) ‚Selbstwert‘				
(2) ‚Ordnung‘	.36*			
(3) ‚Sensitivität für Fehler‘	.04	.22*		
(4) ‚Selbst-orientierter Perfektionismus‘	.36*	.38*	.58*	
(5) ‚Sozial erwarteter Perfektionismus‘	.01	.26*	.39*	.49*

*Korrelation nach Pearson, signifikante Korrelationen ( $p < .0.01$ , zweiseitig) sind mit einem \* gekennzeichnet.*

orientierter Perfektionismus' korreliert mit den Skalen ‚Selbstwert‘, ‚Ordnung‘, ‚Sensitivität für Fehler‘ und ‚sozial erwarteter Perfektionismus‘. Personen mit einem hohen Maß an ‚selbst-orientiertem Perfektionismus‘ versuchen Fehler zu vermeiden und setzen sich hohe, aber realistische Standards (Hewitt & Flett, 1991). Dies zeigt sich auch in der Studie von Frost et. al. (1993). Hier korreliert ‚selbst-orientierter Perfektionismus‘ mit den Skalen ‚Standards‘ und ‚Organisation‘. Stoeber und Otto (2006) weisen darauf hin, dass ‚selbst-orientierter Perfektionismus‘ als positiv aufzufassen ist, wenn die ‚Sorge über Fehler‘ und die Angst vor ‚Fremdevaluation‘ begrenzt ist.

## FAZIT

In der vorliegenden Studie zeigen sich in drei von fünf untersuchten Perfektionismusformen Unterschiede zwischen intellektuell hoch- und normal Begabten. Die zumeist sehr geringen Differenzen, die zum Teil auch entgegengesetzt den Erwartungen ausfielen, zeigen einmal mehr, dass eine pauschale Assoziation mit Begabung auf keinen Fall gerechtfertigt ist. Der in einzelnen Bereichen gefundene Einfluss

der Geburtsfolge verdeutlicht die Bedeutsamkeit einer systemischen Sicht auf Perfektionismus. Somit sollte Perfektionismus immer differenziert als mehrdimensionales Konstrukt unter Einbeziehung von Umweltvariablen erfasst werden.

Für weitere Studien wäre es interessant, die Stichprobe der Begabten auszuweiten und einen breiteren Altersbereich zu wählen. So könnte eine eventuelle Veränderung von Perfektionismus über das Alter festgestellt und die Auswirkung von Perfektionismus auf die Entwicklung von Empathie, sozialer Integration und Beziehungsfähigkeit erforscht werden.

## LITERATUR

- Altstötter-Gleich, C. & Bergemann, N. (2006). Testgüte einer deutschsprachigen Version der Mehrdimensionalen Perfektionismus Skala von Frost, Marten, Lahart und Rosenblate (MPS-F). *Diagnostica*, 52(3), 105-118.
- Ashby, J., LoCicero, K. & Kenny, M. (2003). The relationship of multidimensional perfectionism to psychological birth order. *Journal of Individual Psychology*, 59(1), 42-51.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Frost, R. O., Heimberg, C. S., Holt, C. S., Mattia, J. I. & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007). Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHPT-P). Göttingen: Hogrefe.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Kilbert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J. & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46, 141-156.
- Leman, K. (1985). *The birth order book: Why you are the way you are*. Grand Rapids, MI: Spire Books.
- LoCicero, K. A. & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22, 182-185.
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20, 39-42.
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34, 545-562.
- Parker, W. D. & Mills, C. J. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- Rice, K. G., Ashby, J. S. & Gilman, R. (2011). Classifying adolescent perfectionists. *Psychological Assessment*, 23(3), 563-577.
- Rice, K. G. & Preusser, K. J. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. Measurement and evaluation in Counseling and Develop-



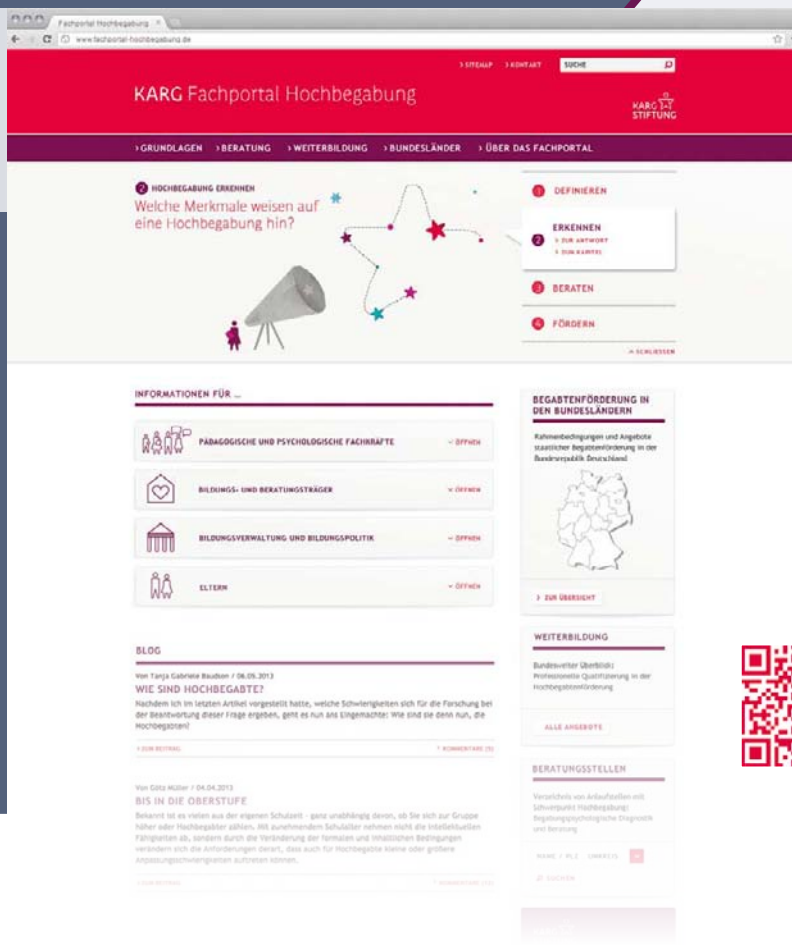
Foto: Elisa Gostner

# KARG FACHPORTAL HOCHBEGABUNG



Das neue Webangebot der Karg-Stiftung bietet pädagogischen und psychologischen Fachkräften, Menschen mit Verantwortung in Bildungs- und Beratungsstrukturen, in Bildungsverwaltung und -politik und natürlich auch hochbegabten Kindern und Jugendlichen und deren Eltern grundlegende Informationen zu den Themen Hochbegabung und Hochbegabtenförderung.

[www.fachportal-hochbegabung.de](http://www.fachportal-hochbegabung.de)



- ment, 34(4), 210-220.
- Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 233-245). Weinheim: Beltz.
- Siegle, D. & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in middle school students. *Roeper Review*, 23, 39-45.
- Speirs Neumeister, K. L. (2007). Perfectionism in gifted students: An overview of current research. *Gifted Education International*, 23, 254-263.
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Travis, R. & Kohli, V. (1995). The birth order factor: Ordinal position, social strata, and educational achievement. *Journal of Social Psychology*, 135, 499-507.

- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

SEVERIN TRÜGLER, BSC  
sevifoto@gmx.at

## ZUM AUTOR

SEVERIN TRÜGLER, BSc, absolvierte ein angeleitetes psychologisches Praktikum am ÖZBF. Dem Thema Perfektionismus und Begabung widmete er seine Bachelorarbeit im Fach Psychologie; derzeit Masterstudium.

# MOTIVATION ALS INDIKATOR BEGABUNGSFÖRDERNDER LERNUMGEBUNGEN

ERGEBNISSE EINER EVALUATIONSSTUDIE AN DER VOLKSSCHULE PFEILGASSE (WIEN)

## 1. EINLEITUNG

Der nicht-kognitive interne Faktor Motivation wird neben kognitiven und externen Begabungsfaktoren sowohl im „Drei-Ringe-Modell“ von Renzulli (1978) in der Erweiterung von Mönks (Mönks & Mason, 2000) als auch in den multifaktoriellen Begabungsmodellen von Gagné (2000) und Heller (2001) genannt. Seine Bedeutung bestätigen Csikszentmihalyi et al. (1997), die nach einer Studie an talentierten Jugendlichen zum Schluss kommen, dass die beste Lernumgebung ineffektiv ist, solange die Motivation nicht gefördert wird. Sternberg (2000) bezeichnet sie als ein unverzichtbares Element für Schulerfolg und für Phillips und Lindsay (2006, S.58) ist sie der entscheidende „x-factor“ zur Entwicklung von Leistungsexzellenz.

Im Umkehrschluss kann Motivation als Qualitätsmerkmal einer begabungsfördernden Lernumgebung herangezogen werden. Vorge stellt werden Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen eines Schulentwicklungsprogramms zur Begabungsförderung. Als Kriteriumsvariable diente die Motivation der Schüler/innen, als Variablen zur Vorhersage der Motivation fungierten entsprechende Fördermaßnahmen.

## 2. THEORIEN DER LEISTUNGSMOTIVATION

Unter der Vielzahl der Motivationstheorien ist v.a. die Theorie der Leistungsmotivation für die Begabungs- und Exzellenzförderung von Bedeutung, wobei üblicherweise zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden wird.

Intrinsische Motivation wird für gewöhnlich als der Wunsch oder die Absicht definiert, eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend und herausfordernd erscheint. Im Gegenzug dazu wird extrinsische Motivation als Wunsch oder Absicht definiert, eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden (Schiefele & Köller, 2006). Neue theoretische Entwicklungen lassen jedoch eine Integration beider Ansätze erkennen.

### 2.1 SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; 1993) baut auf der Annahme der Grundbedürfnisse nach Selbstbestimmung und Kompetenz auf und erklärt, warum Personen ohne erkennbare äußere Veranlassung und Verstärkung ihren Interessen folgen oder Situationen aufsuchen, die ihre Fähigkeiten herausfordern. Im optimalen Fall handelt es sich um intrinsische Motivation: Die handelnde Person befindet sich in Übereinstimmung mit sich selbst. Sie macht das, womit sie sich v.a. gerade jetzt gerne beschäftigt und dies entspricht den von ihr wahrgenommenen Anforderungen.

Neben der intrinsischen Motivation bezieht sich die Selbstbestimmungstheorie aber auch auf das Konstrukt der extrinsischen Motivation, das im mehr oder weniger fremdbestimmten schulischen Alltag einen wesentlich höheren Erklärungswert haben dürfte. Dabei unterscheidet die Selbstbestimmungstheorie vier Stufen extrinsischer Motivation, die entwicklungspsychologisch bedingt von der völlig fremdbestimmten Form bis zur selbstbestimmten Form extrinsischer Motivation reichen. Auf der höchsten Stufe liegt dann eine weitgehende Autonomie vor, die wiederum dafür sorgt, dass sich die Person als Verursacher ihres Handelns erleben und bewerten kann.

Wenn es gelingt, einem derart selbstbestimmten Lernen einen zunehmend höheren Stellenwert im schulischen Alltag einzuräumen, dann ist nach Rauer und Schuck (2003) zu erwarten, dass die Schüler/innen mit Freude Herausforderungen annehmen, bereit sind sich zu engagieren, auch wenn dies mit Anstrengung verbunden ist, und sich insgesamt in einer Institution, die solche Möglichkeiten bietet, wohl fühlen.

### 2.2 FLOW-ERLEBEN

Csikszentmihalyis Theorie (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993) kommt ohne Annahme spezifischer Grundbedürfnisse aus. Dennoch spielt auch hier der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle, denn das



Foto: Anton Thiel

„Flow-Erleben“ ergibt sich vor allem dann, wenn die eigene Kompetenz als überdurchschnittlich und in Einklang mit den Anforderungen wahrgenommen wird.

Schiefele und Köller (2006) folgern daraus, dass die Wiederholung des „Flow-Erlebens“ längerfristig nur möglich ist, wenn die Person ihre Kompetenz zunehmend erweitert. Das „Flow-Erleben“ dürfte einen zentralen Anreiz im Dienst des Kompetenzbedürfnisses von Menschen darstellen. Sie halten fest, dass die Selbstbestimmungstheorie sich vor allem mit den letztgültigen Ursachen (z.B. die Kompetenzentwicklung) des Verhaltens beschäftigt, die „Flow“-Theorie dagegen mit den unmittelbaren Ursachen. Es ist daher davon auszugehen, dass intrinsisch motiviertes Verhalten im Dienste letztgültiger Ziele steht, die handelnde Person jedoch in der Regel nur durch unmittelbare, in der Handlung liegende Ziele motiviert wird. Als Beispiel sei hier das Spiel von Kindern zu nennen. Schiefele und Köller (2006) kommen zu dem Schluss, dass Selbstbestimmungs- und Flow-Theorie in keinem Widerspruch zueinander stehen, sondern sich gegenseitig ergänzen.

### 3. FRAGESTELLUNG

Die vorliegende Studie war eine Evaluationsmaßnahme im Rahmen eines Schulentwicklungsprogramms und beinhaltet die Fragestellung, welche begabungsfördernden Maßnahmen auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen des betreffenden Schulstandortes über die Zeitspanne eines Jahres wirken. Zu den Fördermaßnahmen zählen die Individualisierung und Offenheit des Unterrichts, Pull-out-Programme für Begabte, Atelierunterricht und Kurse zur Interessensförderung als Angebot für alle Schüler/innen sowie die Möglichkeit zur Teilnahme am Känguru-Wettbewerb. Darüber hinaus wurden auch Effekte personenspezifischer Merkmale wie das Alter, das Geschlecht, die Muttersprache, die kognitiven Fähigkeiten, das Selbstkonzept und die Einschätzung des Klassenklimas auf die Leistungsmotivation untersucht.

### 4. METHODE

Zur Beantwortung der obigen Fragestellung wurde auf eine Mehrebenenanalyse zurückgegriffen. Sie ermöglicht, die Veränderung der Leistungsmotivation auf der Personenebene zu untersuchen, während dies in der klassischen Varianzanalyse nur auf Stichprobenebene möglich ist (Langer, 2009).

#### 4.1 STICHPROBE

Die vorliegende Evaluationsstudie umfasste eine Stichprobe von 52 Schülerinnen und Schülern der Volksschule Pfeilgasse, Wien 8. Beteiligt waren zwei Jahrgangsklassen sowie die entsprechenden Lern-

gruppen zweier Mehrstufenklassen. Die Studie war als Längsschnittuntersuchung angelegt und erfasste den Entwicklungszeitraum von Mitte der dritten Klasse des Schuljahres 2009/10 bis Mitte der vierten Klasse des Schuljahres 2010/11. Befragt wurden 23 Mädchen und 29 Buben, wobei Stichprobenausfälle vermieden werden konnten. Der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache lag bei 42,3 %.

#### 4.2 KRITERIUMSVARIABLE

Als Zielvariable diente die Leistungsmotivation, die entsprechend der Selbstbestimmungs- und Flow-Theorie über die motivnahen Konstrukte der Anstrengungsbereitschaft sowie der Lernfreude gemessen wurde.

Mit Anstrengungsbereitschaft definieren Rauer und Schuck (2003) das Ausmaß der Bereitschaft, sich in der Schule auf Neues einzulassen und Anforderungen der Schule durch eigenes Bemühen zu bewältigen. In der Literatur bekannt ist v.a. der Begriff der Anstrengungsvermeidung, worunter die Neigung zu verstehen ist, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen aktiv zu entziehen (Rollett, 2006). Häufige Nichterfüllung schulischer Anforderungen und wenig Durchhaltevermögen werden auch als Charakteristika hochintelligenter Underachiever genannt (Sparfeldt & Schilling, 2006).

Das Konstrukt der Lernfreude beschreibt eine allgemeine lernbezogene Verhaltensweise, die sich nach Rauer und Schuck (2003) durch die Verbindung positiver Gefühle mit alltäglichen schulischen Anforderungen und mit positiver Erwartungshaltung an die Aufgabenstellung charakterisiert. Es handelt sich um keine fachspezifische, sondern um eine generalisierte Lernfreude im schulischen Alltag (Helmeke, 1993).

Zur Erhebung der Skalen „Anstrengungsbereitschaft“ und „Lernfreude“ kam ein Schülerfragebogen mit 16 Items, die in Anlehnung an Rauer und Schuck (2003) formuliert wurden, zum Einsatz. In einer anschließend durchgeführten Faktorenanalyse wurden die beiden Dimensionen zu einer Skala „Leistungsmotivation“ zusammengefasst.

#### 4.3 PRÄDIKTORVARIABLEN

Zur Erklärung der Entwicklung von Leistungsmotivation wurden folgende Variablen herangezogen:

- Alter
- Geschlecht
- Muttersprache
- Kognitive Fähigkeiten (cft): Zur Anwendung kam Teil 1 des CFT-20-R (Weiß, 2006).
- Selbstkonzept (sk): Das Selbstkonzept der Fähigkeiten wurde im Rahmen eines Schülerfragebogens anhand von 10 Items er-

hoben, die in Anlehnung an Rauer und Schuck (2003) formuliert wurden, z.B. „Ich kann meine Aufgaben alleine lösen“. Die Antwortvorgaben bestanden aus vierstufigen Schätzskaleten (immer= 3; oft= 2; selten= 1; nie= 0)

- Klassenklima (kohä): Der Zusammenhalt in der Klasse wurde im selben Schülerfragebogen mit 10 Items erhoben, die ebenfalls in Anlehnung an Rauer und Schuck (2003) formuliert wurden, z.B. „Wir helfen einander gegenseitig“. (Antwortmöglichkeit s.o.)
- Differenzierter, offener Unterricht (diff): Die Differenzierung und Offenheit des Unterrichts wurde durch 7 Items des Schülerfragebogens erhoben (Wagner, 2009), z.B. „Ich darf im Unterricht Aufgaben vorschlagen, die mich interessieren“ (Antwortmöglichkeit s.o.)
- Begabungsfördernde Maßnahmen am Standort: Im Rahmen der Schülerbefragung wurde auch die Teilnahme an Pull-Out-Programmen (bf), Akzelerationsmaßnahmen (akzel), Interessensförderung (if), Atelier-Unterricht (atelier) und an Wettbewerben (wett) erhoben.

## 5. ERGEBNISSE

Für die Anwendung der Mehrebenenanalyse bei Längsschnittdaten werden die Messwiederholungen als in der Person geschachtelte Daten betrachtet. Die Messwiederholung wird als unterste Ebene (Zeitebene) definiert und die Veränderung der Kriteriumsvariable (Leistungsmotivation) über die Zeitachse bestimmt (Langer, 2009).

Die Auswertung, die mittels Programm MLwiN 2.16 erfolgte, beginnt mit dem Nullmodell, das noch keine Prädiktoren enthält, um zu zeigen, ob überhaupt Zeiteffekte vorliegen. Die entsprechende Regressionsgleichung lautet:

$$\text{Leistungsmotivation } t1+t2 = \beta_{0ij} \text{ cons\_long} + (u_{0j} + e_{0ij})$$

Die Varianz zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern beträgt 3,35, die Varianz zwischen den Zeitpunkten 5,18. Beide Werte sind nach der „Rule-of-Thumb“<sup>1</sup> signifikant. Demnach erklärt die Schüler/innenebene (u) 52,6 %, die Zeitebene (e) 47,4 % der Residualvarianz.

Mit Hinzunahme der Prädiktoren erwies sich die Schüler/innenebene als nicht mehr signifikant für die Erklärung des Modells, während die Zeitebene 93,55 % erklärte. Mit nur einer Ebene wäre eine einfache Regression ausreichend. Um jedoch einen linearen Trend der Leistungsmotivation der Schüler/innen darzustellen und zu klären, ob der

Prädiktor Zeit auf alle Schüler/innen in der gleichen Weise wirkt oder ob der zeitliche Einfluss differiert, wurde das Random-Slope-Modell gewählt. Es weist für jede Schülerin/jeden Schüler eine eigene Steigung der Regressionsgeraden aus und stellt einen Zusammenhang (Kovarianz) zwischen dem Einstiegsniveau der Leistungsmotivation zum 1. Messzeitpunkt und der Entwicklung der Leistungsmotivation zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt dar (vgl. Swoboda, 2010).

Der Wert für die Varianz zwischen den Einstiegsniveaus der Leistungsmotivation zum 1. Messzeitpunkt beträgt 5,02, für die Varianz zwischen den Entwicklungen der Leistungsmotivation zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt 5,09 und für die Kovarianz zwischen beiden Parametern 4,4. Alle Werte sind nach der „Rule-of-Thumb“ signifikant von Null verschieden. Das negative Vorzeichen der Kovarianz steht für einen negativen Zusammenhang zwischen Einstiegsniveau und Entwicklung der Leistungsmotivation.

Das Random-Slope-Modell in Abb. 1 enthält nur mehr die signifikanten Prädiktoren. Das  $\beta_{0ij}$ , der „grand mean“, beträgt 2,7. Das ist die durchschnittliche Leistungsmotivation<sup>2</sup> für eine Schülerin mit durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten, Deutsch als Muttersprache, mit durchschnittlichem Selbstkonzept, die den Zusammenhalt in der Klasse durchschnittlich bewertet und die nicht an der Interessensförderung zum zweiten Messzeitpunkt teilnimmt. Der Wert der Buben liegt um 0,3 Punkte darunter und beträgt 2,4, während Mädchen mit hohen kognitiven Fähigkeiten einen um 0,02 höheren Wert aufweisen als ihre Kolleginnen mit durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten. Bei Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache liegt dieser um 0,26 Punkte über dem Durchschnittswert, bei Mädchen mit hohem Selbstkonzept der Fähigkeiten sogar um 1,02 darüber und beträgt 3,72<sup>3</sup>. Schülerinnen, die den Zusammenhalt in der Klasse hoch bewertet haben, haben einen um 0,23 niedrigeren Wert in der Leistungsmotivation. Hingegen liegt er bei Mädchen, die an der Interessensförderung teilnehmen, um 0,29 höher. In der Interaktion wirkt die Bewertung des Zusammenhaltes in der Klasse mit dem 2. Messzeitpunkt positiv auf die Leistungsmotivation, die dann bei 3,1 liegt. Generell fällt die Entwicklung der Leistungsmotivation zum zweiten Messzeitpunkt hin aber um 0,05 ab. Die wichtigsten Ergebnisse sind in Abb. 2 nochmals graphisch dargestellt.

## 6. DISKUSSION

Als zentrales Ergebnis der vorliegenden Evaluationsstudie ist die signifikante Wirkung der Interessensförderung auf die Leistungsmotivation der weiblichen Schülerinnen des betreffenden Schulstandorts

<sup>1</sup> Es gibt einen „Rule-of-Thumb“-Test für die Ermittlung der Ebenenvarianz sowie der Prädiktoren. Man ermittelt dazu den Quotienten aus Schätzwert und Standardfehler. Ist dieser Wert größer als 2, kann von Signifikanz ausgegangen werden.

<sup>2</sup> Der durchschnittliche Wert der Leistungsmotivation von 2,7 ist in Bezug auf die Ratingskala, die zwischen 0 und 3 lag, zu sehen.

<sup>3</sup> Da über die Steigungen der Regressionsgeraden Werte der Leistungsmotivation geschätzt werden, können diese wie hier auch über dem Skalenniveau liegen.

$$LM_{t1+t2_{ijk}} \sim N(XB, \Omega)$$

$$LM_{t1+t2_{ijk}} = \beta_{0j} \text{cons\_long} + -0.301(0.087) \text{Bub}_{jk} + 0.022(0.007) \text{cft\_long}_{jk} + 0.262(0.087) \text{andere Sprache}_{jk} + 1.019(0.141) (\text{SK\_t2\_long-gm})_{jk} + -0.232(0.169) (\text{Kohä\_t2\_long-gm})_{jk} + 0.293(0.087) \text{if\_t2\_long:ja}_{jk} + 0.388(0.187) \text{Zeitpunkt 2. (Kohä\_t2\_long-gm)}_{jk} + \beta_{sj} \text{Zeitpunkt 2}_{jk}$$

$$\beta_{0j} = 2.701(0.244) + u_{0jk}$$

$$\beta_{sj} = -0.050(0.073) + u_{sjk}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0jk} \\ u_{sjk} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 0.206(0.041) & \\ -0.185(0.042) & 0.270(0.053) \end{bmatrix}$$

$-2 * \text{loglikelihood(IGLS Deviance)} = 92.975(102 \text{ of } 104 \text{ cases in use})$

Abb.1: Random-Slope-Modell

hervorzuheben, die die Selbstbestimmungstheorie bestätigt. Die Schüler/innen dürfen zu Beginn jedes Semesters nach Interesse aus einer Vielzahl an Kursen wählen, die aus dem Pool der Förderstunden bereitgestellt werden. Durch das Element der Selbstbestimmung sind diese Kurse im Hinblick auf die Förderung der Leistungsmotivation anderen Maßnahmen zur Begabungsförderung überlegen. Buben liegen in ihren Werten zwar geringfügig, aber doch signifikant unter dem durchschnittlichen Niveau der Mädchen, dieses kann jedoch als sehr hoch bezeichnet werden. Eine fächerspezifische Ursache wie in der SCHOLASTIK-Studie (Helmke, 1997) nachgewiesen, wo Mädchen erwartungsgemäß eine höhere Lernfreude in Deutsch, Buben hingegen höhere Werte in Mathematik zeigten, ließ sich aus den vorliegenden Daten nicht feststellen.

Die hohe Leistungsmotivation bei Schülerinnen mit nicht-deutscher Muttersprache deckt sich mit den Analysen der Vergleichsstudie für Mathematik und Naturwissenschaften TIMSS 2007 (Suchan, Wallner-Paschon & Schreiner, 2010), in denen sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund generell eine deutlich höhere Lernfreude zeigte.

Die Flow-Theorie erklärt die hohe Leistungsmotivation bei Schülerinnen mit hohem Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten. Sie nehmen ihre Kompetenz als überdurchschnittlich und in Einklang mit den Anforderungen wahr. Positiv im Sinne der Exzellenzförderung sind die signifikant höheren Werte in der Leistungsmotivation jener Schülerinnen mit hohen kognitiven Fähigkeiten zu werten.

Die negative Entwicklung der Leistungsmotivation über die Zeitspanne zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt wird durch Er-

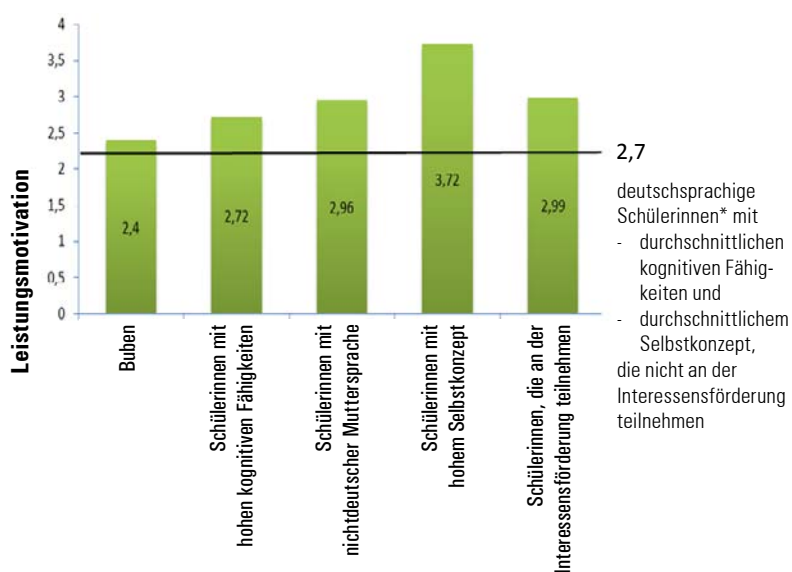


Abb. 2: Darstellung der wichtigsten Ergebnisse

\* Die Kategorie „weiblich“ stellt eine Bezugskategorie dar, deren Informationen in den „grand mean“ (Regressionskonstante) eingeflossen sind. Die Kategorie „männlich“ kann nur in diesem Zusammenhang ausgewiesen werden. Eine differenzierte Darstellung der Buben ist aufgrund der Datenlage nicht möglich.

gebnisse in der Literatur bestätigt. Nach Halisch (1997) ist bekannt, dass sich die Lernfreude im Lauf der vier Grundschuljahre verändert. Sie steigt vom Kindergarten bis ins erste Schuljahr an, geht dann jedoch kontinuierlich zurück (Helmke, 1997). Dass Schüler/innen mit einer höheren Leistungsmotivation zum 1. Messzeitpunkt eine deutlich schwächere Entwicklung der Leistungsmotivation über die Zeitspanne zwischen 1. und 2.

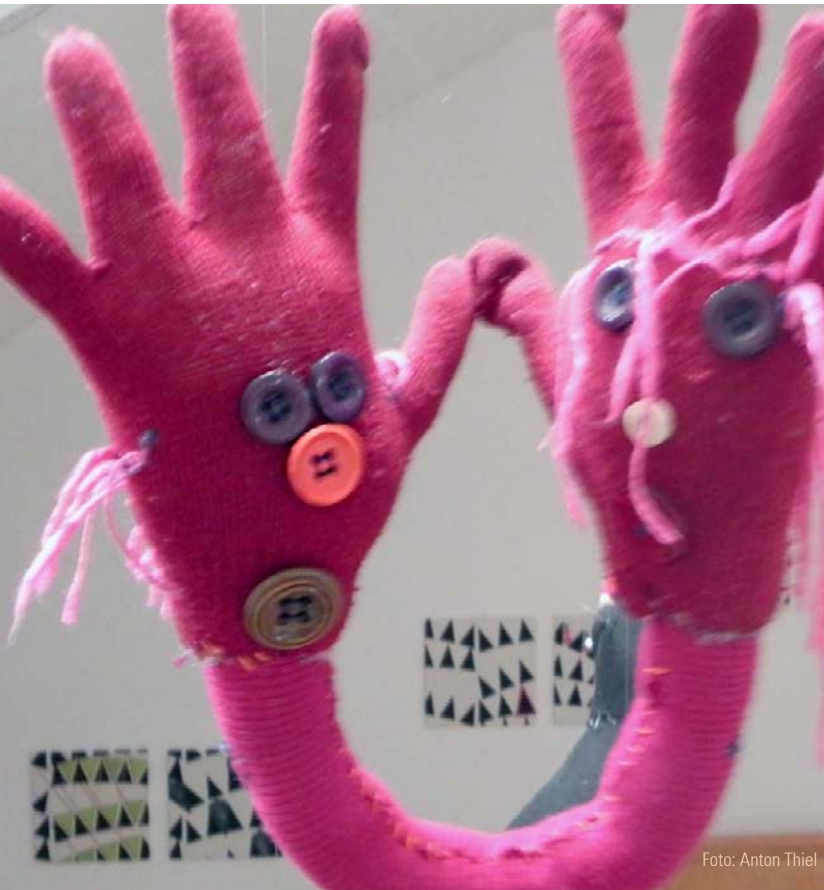


Foto: Anton Thiel

Messzeitpunkt haben, weist auf einen Deckeneffekt<sup>4</sup> hin, wie er bei Längsschnittuntersuchungen nie auszuschließen ist.

Dass Leistungsmotivation auch den sozialen Vergleich im Sinne eines Wettbewerbs untereinander benötigt, erklärt die niedrigeren Werte jener Schülerinnen, die den Zusammenhalt in der Klasse hoch bewerten. Schülerinnen, die den Zusammenhalt niedriger bewerten, befinden sich demnach in einer die Leistungsmotivation fördernden Konkurrenzsituation zu ihren Klassenkameraden. Die positive Wechselwirkung zwischen dem Zusammenhalt in der Klasse und dem zweiten Messzeitpunkt Mitte der 4. Schulstufe lässt sich durch ein stärkeres Zusammenrücken der Schüler/innen kurz vor Ende ihrer Grundschulzeit erklären.

Zusammenfassend lässt sich der Volksschule Pfeilgasse für den evaluierten Zeitraum eine begabungsfördernde Lernumgebung attestieren. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Leistungsmoti-

vation zeigen jedoch die Notwendigkeit, die Erhebung der Lernfreude bei ähnlichen Evaluationsvorhaben bereichsspezifisch nach Fächern aufzugliedern. Geschlechtsadäquate Ergebnisse wie in der oben zitierten SCHOLASTIK-Studie werfen aber die Frage auf, wie im Sinne einer begabungsfördernden Qualitätsentwicklung damit umzugehen wäre.

## LITERATUR

- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers – the roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 207-221.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 193-202). Oxford: Elsevier Science.
- Halisch, F. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen. Kommentar. In F. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 77-82). Weinheim: Beltz.
- Heller, K. A. (2001). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur fünften Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 7, 77-86.
- Helmke, A. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Beltz.
- Langer, W. (2009). *Mehrebenenanalyse: Eine Einführung in Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mönks, F. J. & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 587-594). Oxford: Elsevier Science.
- Phillips, N. & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17 (1), 57-73.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

<sup>4</sup> Es handelt sich um einen Messfehler, der bei Längsschnittuntersuchungen dadurch entstehen kann, dass zum 1. Messzeitpunkt die Ratingskala bereits ausgeschöpft wurde. Zum 2. Messzeitpunkt kann eine Steigerung des Merkmals nicht mehr entsprechend beurteilt werden, da sie außerhalb des Skalenumfangs liegt. Wird dennoch der Skaleneckpunkt angekreuzt, liegt ein Deckeneffekt vor.



- Rollett, B. (2006). Anstrengungsvermeidung. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 14-20). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 303-310). Weinheim: Beltz.
- Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2006). Underachievement. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 804-812). Weinheim: Beltz.
- Sternberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science.
- Suchan, B., Wallner-Paschon Ch. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010), TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Swoboda, B. (2010). Das Random-Slope-Modell. In H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), Einführung in die Mehrebenenanalyse mit MlwiN 2.16. (S. 25-33). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Wagner, G. (2009). Qualitätssicherung in der Begabungsförderung: Pilotstudie zur Entwicklung eines Qualitätsanalyse-Instrumentariums für den Pflichtschulbereich. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung 2, 27-33
- Weinert, F. & Helmke, A. (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.
- Weiß, R. H. (2006). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20-R). Göttingen: Hogrefe.

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

#### ZUR AUTORIN

GUNDULA WAGNER, Dr.phil. ist Professorin für Humanwissenschaften an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der quantitativen Forschungsmethoden. Aktuelles Forschungsfeld: Multifaktorielle Begabungsmodelle aus der Perspektive der Mehrebenenanalyse

## BEGABUNGS- UND (HOCH-)BEGABTENFÖRDERUNG

LEHRGANG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE SALZBURG FÜR LEHRER/INNEN ALLER SCHULARTEN

Im Jänner 2014 startet an der PH Salzburg erneut der Lehrgang „Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung“. Er umfasst insgesamt 7 Blöcke im Umfang von 12 ECTS-Punkten. Mit speziellem Fokus auf Begabungs- und (Hoch-)Begabtenförderung werden folgende Themen behandelt:

- Konzepte und Theorien
- Didaktik
- Begabungsfördernde Haltung
- Grundlagen der pädagogischen Förderdiagnostik und der psychologischen Diagnostik
- Beraten und Begleiten: Pädagogisches Coaching
- Entwicklung von Begabung
- Individualisierung und Personalisierung des Lehrens und Lernens

Im Schuljahr 2013/14 werden zwei Lehrgangsböcke abgehalten:

**Block 1:** Konzepte und Theorien (23./24.01.2014; 9–17 Uhr)

**Block 2:** Didaktik (07./08.04. und 23.05.2014; 9–17 Uhr)

#### Anmeldung

Mag.<sup>a</sup> Gabriela Pusch (Lehrgangsleitung)  
gabriela.pusch@phsalzburg.at

**Anmeldeschluss: 25. Oktober 2013**



# WIE SCHÜLER/INNEN MOTIVIERT WERDEN KÖNNEN

## MOTIVATION IN VERSCHIEDENEN PROJEKTPHASEN AM BEISPIEL VON KOLUMBUS-YOUTH

### 1. THEORIE

Im Rahmen einer einjährigen Studie im Begabten-Projekt Kolumbus-Youth wurde untersucht, wie sich Motivation in unterschiedlichen Projektphasen verändert. Im Zentrum des Forschungsthemas standen die Motivationsbildung durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie der Erhalt von Motivation seitens der Lernenden über den Projektzeitraum.

Das Begabten-Projekt dauert jeweils 14 Wochen und findet einmal wöchentlich von 17.30 bis 19 Uhr an der Universität Bielefeld statt. Die Teilnehmer/innen absolvieren den Kurs neben dem Schulalltag. Welche Lernmotivation Schüler/innen für ihre Leistungen hierbei zugrunde legen, muss von der Lehrperson ergründet werden, um ihre Motivation zu stärken und ihr Interesse zu wecken. Jede/jeder Lernende hat eine andere Lernmotivation, die laut Gislinde Bovet (2008) ein psychologisches Konstrukt ist, das die „innere Bereitschaft [beschreibt], ein bestimmtes Wissen oder Können zu erlernen und damit verbundene Aufgaben zu erledigen“ (Bovet, 2008, S. 300).

Da Motivation nur eine angenommene „Wirkgröße“ (Bovet, 2008, S. 301) ist, die nicht messbar, anschaulich oder verortbar ist, kann im Projekt Kolumbus-Youth nicht offensichtlich erkannt werden, wer motiviert ist und was den Antrieb auslöst. Motivation wird generiert aus einem Motiv sowie einem Anreiz. Das Motiv kann im Begabten-Projekt die Förderung eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten sein sowie die Freude an biologischen Themen seitens der Schüler/innen. Anreize bieten die Projektform und die Kleingruppenarbeit gemeinsam mit den studentischen Betreuerinnen und Betreuern. Gemessen werden kann in der Didaktik das Verhalten, das Motivation auslöst. In dieser Studie wird erhoben, wie die Lernenden die Kurstage bewerteten, ob sie gerne im Team an dem Projekt mitarbeiteten, ob das Interesse gestärkt wurde und Ideen entstanden sind (vgl. Bovet, 2008, S. 300).

Die Kursleiter/innen unterstützen die wissenschaftliche These, dass Schüler/innen sich besonders dann einem bestimmten Gegenstandsbereich zuwenden, wenn ihre Bedürfnisse nach „Kompetenz, Autonomie sowie sozialer Eingebundenheit“ (Ruppert, 2004, S. 112) erfüllt sind. Da Personen danach streben, sich in ihrer Umwelt effizient zu fühlen und Aufgaben zu meistern (Kompetenzbedürfnis, vgl. Ruppert, 2004), ist es im Projekt Kolumbus-Youth von Bedeutung, Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsgrad zu stellen. Ein weiterer Motivationskick lässt sich durch den freien Willen erleben, der bei Kolumbus-Youth durch die freie Forschungs- und Themenwahl gegeben ist. Personen, die Dinge aus freien Stücken angehen, sind motivierter als solche, die sich ihrer eigenen Freiheit beraubt sehen (Autonomie, vgl. Ruppert, 2004). Das dritte Bedürfnis wird durch die Arbeit in Kleingruppen mit maximal vier Personen erfüllt: Die Schüler/innen erleben in der Gruppe ein Wir-Gefühl, weil Aufgaben in authentischen Lernumgebungen absolviert werden können und ein enger Kontakt zu den Lehrenden besteht (soziale Eingebundenheit, vgl. Ruppert, 2004).

Aus diesen drei Bedürfnissen ergibt sich die grundlegende These dieser Studie, dass sich Motivation bei Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Unterrichtsformen herstellen oder auch senken lässt (vgl. Bovet, 2008, S. 302). Das Projekt Kolumbus-Youth, so die daraus resultierende These, kann hierbei als Verstärker der Motivation dienen, da keine zu genaue Stundenplanung wie im Schulalltag jegliche Autonomie raubt und die Lehrperson nicht durch Notengebung als bewertende Person betrachtet wird (vgl. Ruppert, 2004, S. 119).

Der vorliegende Artikel stellt dar, ob die Zusammenarbeit zwischen studentischen Betreuerinnen und Betreuern und Lernenden zu Motivation führen kann und ob die Erfüllung der Kompetenzbedürfnisse durch die Lehrende/den Lehrenden die Schüler/innen motiviert.

### 2. STUDIE

Die Intention der Studie ist es, herauszufinden, wie Motivation bei Begabten entsteht und über 14 Wochen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufrecht gehalten wird. Im Mittelpunkt dieser Betrachtung steht der Einfluss der Lehrperson auf die Teilnehmer/innen. Es wird angenommen, dass der enge Kontakt zu den studentischen Betreuerinnen und Betreuern eine Auswirkung auf die Motivationsbildung hat.

Um die Fragestellung zu beantworten, wurden Fragebögen viermal im Sommersemester 2012 in einem Abstand von vier Wochen in dem 14-wöchigen Projekt ausgegeben sowie dreimal im Wintersemester 2012/13, die von Schülerinnen/Schülern und Studentinnen/Studenten ausgefüllt wurden, um eine Einschätzung des Projekttages seitens der Befragten zu erhalten. Die Stichprobe umfasste zwei unterschiedliche Schülergruppen mit insgesamt 18 Schülerinnen und Schülern sowie drei Studierenden. Im Sommersemester 2012 wurden insgesamt zehn Begabte befragt. Im Wintersemester 2012/13 zählten acht Schüler/innen zur Stichprobe, die wiederum aus anderen Schulen kamen. Sie waren zwischen 15 und 17 Jahre alt und in der zehnten Klasse der Gymnasien in und um Bielefeld.

#### Hypothesenbildung

Wolfgang Ruppert beschreibt in seiner Untersuchung, dass ein Zusammenhang zwischen der Erfüllung von Kompetenzbedürfnissen und der Entstehung von Motivation sowie Interesse bestehe (vgl. Ruppert, 2004, S. 111 f.). In Anlehnung an diese wissenschaftliche Theorie wurde folgende erste Hypothese generiert:

H1: *Durch offene Unterrichtsformen wie Projektmethoden lassen sich Schüler/innen am besten motivieren, da ihre Kompetenzbedürfnisse von den Lehrkräften erfüllt werden können.*

Die Lehrpersonen lassen den Schülerinnen und Schülern im Projekt Kolumbus-Youth möglichst viele Freiräume, geben nur Anregungen und

Hilfestellungen. Über 14 Wochen erfahren diese erstmalig eine freie Projektarbeit, bei der keine Lehrperson eine führende Rolle übernimmt.

Motivation und Kompetenzbedürfnisse der Schüler/innen stehen in einem Zusammenhang: Die Variable Motivation ist abhängig von der unabhängigen Variablen des Kompetenzbedürfnisses. Auf die Ausprägung der abhängigen Variablen hat die Forscherin/der Forscher keinen Einfluss, d.h. die Motivation wird allein von der unabhängigen Variablen und von Störeinflüssen gesteuert (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 6).

Der enge Kontakt zu den Lehrenden führt zu der zweiten Hypothese:

H2: *Die Motivation der Lehrperson kann auf die Schüler/innen abfärben und sie in ähnlicher Weise motivieren und ihr Interesse für Neues wecken.*

Diese Hypothese beschreibt das Zusammenwirken der Stimmung der Lehrkraft und der Stimmung der Schülerin/des Schülers. Ist die Lehrkraft motiviert, ist auch die Schülerin/der Schüler schneller angeregt mitzumachen. In diesem Zusammenhang ist es ebenfalls von Bedeutung, dass der Eindruck, den die Lehrkraft von der Projektsituation hat, mit dem der Schüler/innen übereinstimmt. Dies soll ebenfalls der Fragebogen darstellen, denn eine gute Fremdeinschätzung seitens der Lehrkraft ist maßgebend für den Lernerfolg der Schülerin/des Schülers.

**Durchführung**

Der eingesetzte Fragebogen dient zur Überprüfung der Hypothesen. Die Befragten wählten zwischen dem Grad der Zustimmung von 0 bis 100 Prozent in einer fünfteiligen Rating-Skala. Der Bereich der mittleren Tendenz ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich neutral zu äußern. Bei allen sieben Erhebungen (vier im Sommersemester 2012 und drei im Wintersemester 2012/13) wurden zwei Fragebögen, einer für Betreuer/innen und einer für Schüler/innen, eingesetzt. 19 Fragen enthielt der für Schüler/innen und 20 Fragen der Bogen für Betreuer/innen. Die Konstrukte stimmen bei beiden Fragebögen überein, nur die Items sind jeweils für die befragte Gruppe individuell formuliert (siehe Tabelle 1). Die Bearbeitungsdauer für beide Parteien war

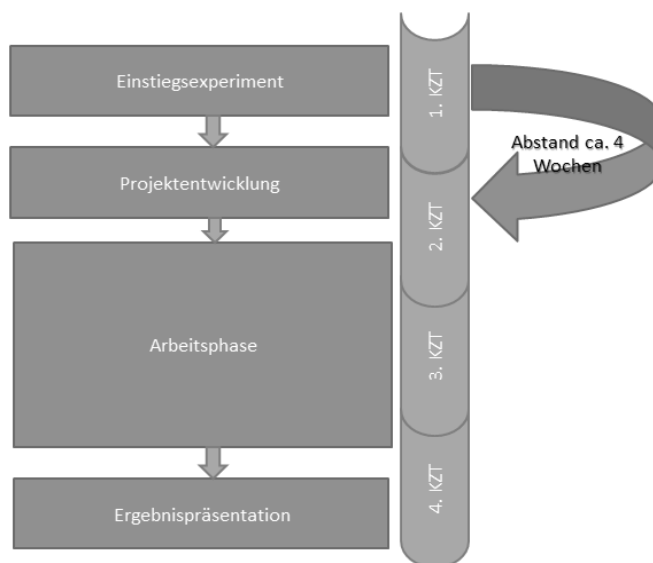


Abb. 1: Übersicht über den Einsatz des Kurzzeitfragebogens (KZT) im Projekt Kolombus-Youth im Sommersemester 2012 und Wintersemester 2012/13 an der Universität Bielefeld

nicht vorgegeben. Die Fragebögen wurden am Ende der Stunde ausgeteilt und innerhalb von rund zwei Minuten ausgefüllt.

Als Beispiel werden in Tabelle 1 Items bezüglich des Konstrukts Interesse aufgeführt. Ebenfalls abgefragt wurden die Konstrukte Freude, Frustration und Langeweile.

Die Items des Studierenden-Fragebogens sowie des Schüler/innen-Fragebogens stellen eine Art Spiegel dar: Sie greifen dieselben Konstrukte auf und formulieren unterschiedliche Items dazu.

Abb. 1 zeigt die Projektphasen sowie den Einsatz des Kurzzeitfragebogens.

**3. ERGEBNISSE**

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse werden zunächst bezüglich Hypothese 1 geprüft und im Anschluss im Hinblick auf Hypothese 2 aufgezeichnet.

H1: *Durch offene Unterrichtsformen wie Projektmethoden lassen sich Schüler/innen am besten motivieren, da ihre Kompetenzbedürfnisse von den Lehrkräften erfüllt werden können.*

Tabelle 1: Beispiele des Items des Konstrukts Interesse: Schüler/innen und Studentinnen und Studenten im Vergleich aus dem eingesetzten Fragebogen an der Universität Bielefeld im Projekt Kolombus-Youth

Items des Kurzzeitfragebogens	
Schülerinnen und Schüler	Studentinnen und Studenten
1. Ich fand die heutige Stunde interessant.	1. Das Interesse meiner Gruppe war heute hoch.
2. Die Projektphase interessiert mich.	2. In der bisherigen Projektphase zeigen sich die Schüler/innen interessiert.
3. Ich möchte noch mehr über unser Thema wissen.	3. Die Gestaltung der Stunde hat Interesse bei den Schülerinnen und Schülern geweckt.

Hyp. 1: Items Freude, Interesse und Motivation (Sommersemester)

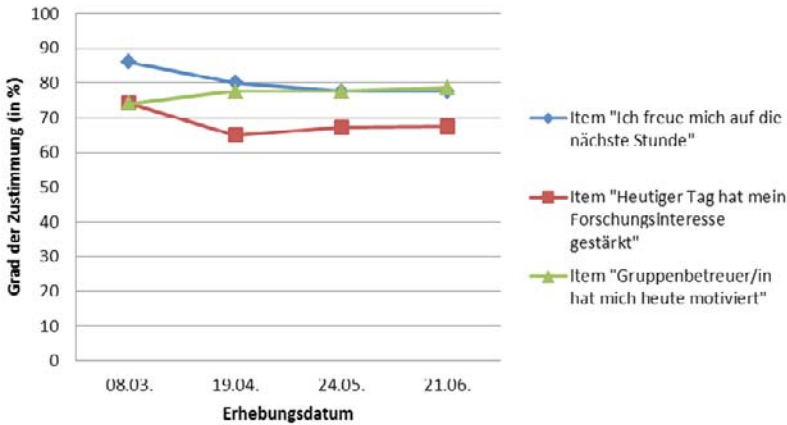


Abb. 2: Diagramm zu drei Items (Freude, Interesse, Motivation). Befragung von Schülerinnen und Schülern an vier Erhebungstagen [Stichprobengröße der Befragten: N=5 (8.3.); N=8 (19.4., 24.5., 21.6.)].

Abb. 2 veranschaulicht, dass keine eindeutig erkennbare Veränderung der durchschnittlichen Messpunkte über die Projektzeit im Sommersemester vorliegt. Die Schüler/innen starteten bei der Befragung am Erhebungstag 1 (8.3.2012) mit hohen Graden der Zustimmung in Prozent. Die Motivation (74 %), das Interesse (74 %) und die Freude (86 %) sind hoch angesetzt und verändern sich nur wenig im Laufe der Projektzeit. Ähnlich verhält es sich in der Abb. 3 für das Wintersemester:

H2: Die Motivation der Lehrperson kann auf die Schüler/innen abfärben und sie in ähnlicher Weise motivieren und ihr Interesse für Neues wecken.

Hyp. 1: Items Freude, Interesse und Motivation (Wintersemester)

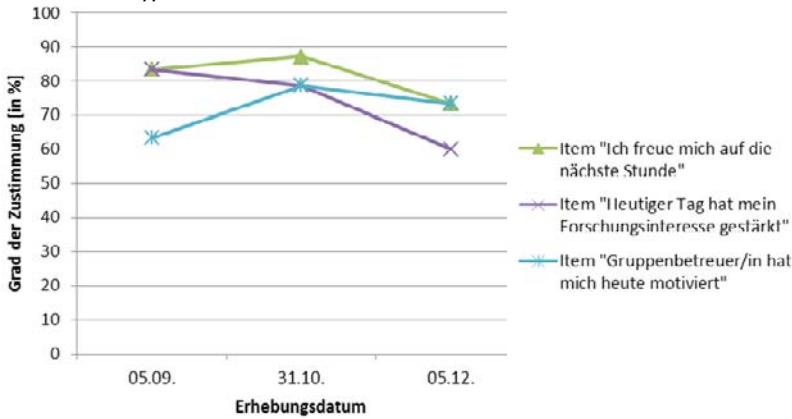


Abb. 3: Diagramm zu drei Items (Freude, Interesse, Motivation). Befragung von Schülerinnen und Schülern an drei Erhebungstagen [Stichprobengröße der Befragten: N=7 (5.9.; 31.10.) N=6 (5.12.)].

Die hohen prozentualen Einschätzungen von Studierenden und Schülerinnen/Schülern in der Abb. 4 zeigen, dass die Stunden an den vier Erhebungstagen im Sommersemester als interessant eingeschätzt wurden. Auch hier zeigt sich, dass die Messwerte zu Beginn bereits hoch sind und auch ähnlich hoch bleiben. Sie befinden sich bei Graden der Zustimmung um 80 Prozent. Während die Schüler/innen zu Beginn noch höher ansetzen, beginnen die Betreuer/innen mit einer etwas niedrigeren Einschätzung (70 Prozent).

Im Vergleich zum Sommersemester starten die Studentinnen/Studenten mit einer prozentual höheren Einschätzung in das Wintersemester (90 Prozent), während die Schüler/innen mit rund 75 Prozent ihr Interesse für die Stunde ausdrücken. Am zweiten Erhebungstag treffen sich die Meinungen in der Mitte bei rund 80 Prozent. Auffällig ist, dass das Interesse der Schüler/innen in dieser Grafik ansteigt, bis schließlich 83 Prozent (Abb. 5).

Auch bei Abb. 6 für das Sommersemester bleiben die stabilen Messwerte rund um die 80 Prozent des Zustimmungsgrades erhalten. Schüler/innen und studentische Betreuer/innen sind sich

Hyp. 2: Item Interesse (Sommersemester)

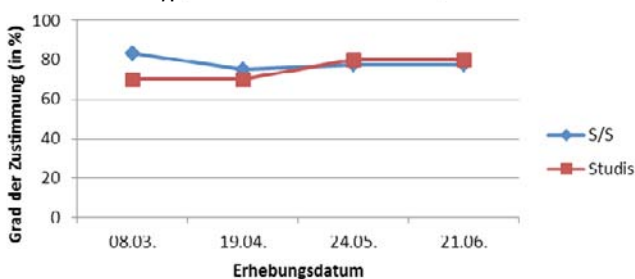


Abb. 4: Messergebnisse für das Item Interesse. Befragt wurden die Schüler/innen (S/S) und Studentinnen und Studenten („Die heutige Stunde war interessant“, „Gruppe war heute interessiert“) im Sommersemester [N=6(S/S)/1(Stud.) am 8.3.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 19.4.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 24.5.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 21.6.]

Hyp. 2: Item Interesse (Wintersemester)

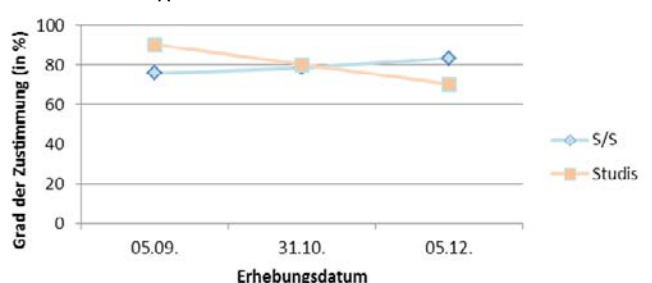


Abb. 5: Messergebnisse für das Item Interesse. Schüler/innen sowie Studentinnen und Studenten wurden befragt („Die heutige Stunde war interessant“, „Gruppe war heute interessiert“) im Wintersemester [N=6(S/S)/2(Stud.) am 5.9.; N=7(S/S)/2(Stud.) am 31.10.; N=6(S/S)/2(Stud.) am 5.12.]

einig, dass das Stundenziel an allen vier Erhebungstagen gut erfüllt worden ist.

Einen leichten Knick weist Abb. 7 auf. Die Schüler/innen wählten beim dritten Befragungstag im Wintersemester eine etwas niedrigere Bewertung als beim zweiten. Dennoch liegen die Antworten im Bereich zwischen 70 und 90 Prozent.

Die Antworten von Schülerinnen/Schülern und studentischen Betreuerinnen/Betreuern weisen für das Sommersemester in Abb. 8 einen ähnlichen Verlauf auf. Dabei bewerten die Jugendlichen etwas niedriger als die Studierenden.

Auch Abb. 9 zeigt eine ähnliche Bewertung hinsichtlich des Items Freude und einen fast parallelen Verlauf an den drei Bewertungstagen. Ausgenommen ist der dritte Tag im Wintersemester, an dem die Antworten etwas auseinanderdriften (S/S: 73 Prozent, Studis: 90 Prozent).

#### 4. DISKUSSION

Mit Hilfe der Liniendiagramme lässt sich feststellen, dass sich die durchschnittliche Zustimmung beziehungsweise Ablehnung über die unterschiedlichen Messpunkte über die Projektzeit nicht eindeutig erkennbar verändern.

Die Hypothese 1 kann mit Hilfe der Stichprobe nicht verifiziert werden, da es einerseits sein kann, dass die Gruppe bereits sehr motiviert ist (Deckeneffekt) und zum anderen die Stichprobengröße des Programms zu klein ist, um eine Signifikanz feststellen zu können.

Die Gruppe startet mit einer hohen durchschnittlichen Einschätzung bei allen drei Items der Abb. 2. Besonders das Item „Der heutige Tag hat mein Forschungsinteresse gestärkt“ mit einem Zustimmungsgrad

Hyp. 2: Item „zufrieden, Stundenziel erreicht“ (Sommersemester)

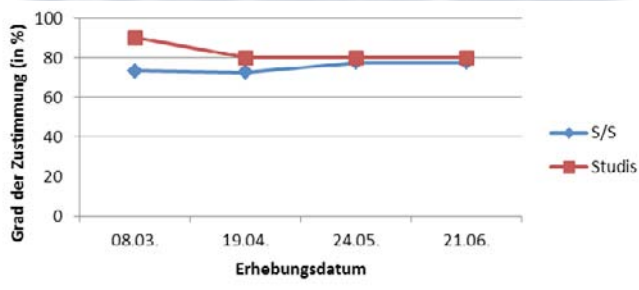


Abb. 6: Messergebnisse für das Item Zufriedenheit. Befragt wurden Schüler/innen sowie Studierende („Ich bin zufrieden, weil wir unser Stundenziel erreicht haben“) im Sommersemester [N=7(S/S)/2(Stud.) am 8.3.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 19.4.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 24.5.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 21.6.].

Hyp. 2: Item „zufrieden, Stundenziel erreicht“ (Wintersemester)

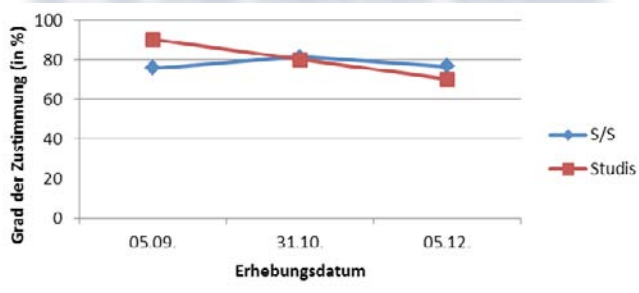


Abb. 7: Messergebnisse für das Item Zufriedenheit. Befragt wurden Schüler/innen und Studentinnen/Studenten („Ich bin zufrieden, weil wir das Stundenziel erreicht haben“) im Wintersemester [N=7(S/S)/2(Stud.) am 5.9.; N=7(S/S)/2(Stud.) am 31.10.; N=6(S/S)/2(Stud.) am 5.12.].

Hyp. 2: Item „Spaß an Arbeiten in der Gruppe“ (Sommersemester)

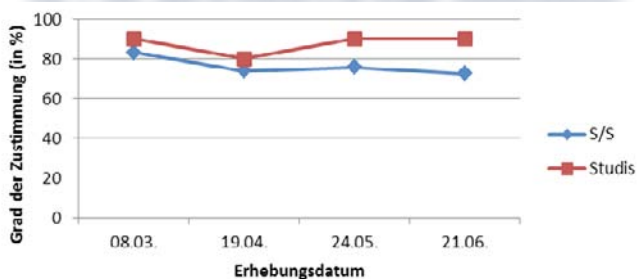


Abb. 8: Messergebnisse für das Item Freude. Befragt wurden Schüler/innen und Studentinnen und Studenten („Ich hatte Spaß an der Arbeit in der Gruppe“) im Sommersemester [N=6(S/S)/1(Stud.) am 8.3.; N=5(S/S)/2(Stud.) am 19.4.; N=7(S/S)/2(Stud.) am 24.5.; N=8(S/S)/2(Stud.) am 21.6.].

Hyp. 2: Item „Spaß an Arbeiten in der Gruppe“ (Wintersemester)

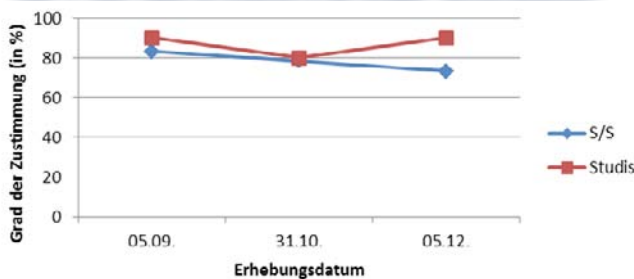


Abb. 9: Messergebnisse für das Item Freude. Befragt wurden Schüler/innen und Studentinnen und Studenten („Ich hatte Spaß an der Arbeit in der Gruppe“) im Wintersemester [N=6(S/S)/2(Stud.) am 5.9.; N=7(S/S)/2(Stud.) am 31.10.; N=6(S/S)/2(Stud.) am 5.12.].

von 74 % zeigt, dass bereits zu Beginn des Kurses ein hoher Grad an Interesse vorherrschte, auch, wenn es erst die erste Stunde war.

Hierbei ist zu beachten, dass einige Schüler/innen bereits das Kolumbus-Kids-Projekt für die Primar- und Sekundarstufe mitgemacht haben. Sie wussten bereits, was auf sie zukommt und konnten das Projekt sowie die freien Methoden besser einschätzen. Diese Auffassung wird gestützt durch Abb. 4, in der die Schüler/innen mit einer höheren prozentualen Einschätzung starteten als die studentischen Betreuer/innen.

Auffällig ist auch die Ähnlichkeit der Grafiken im Rahmen des Sommer- sowie Wintersemesters. Während im Sommer eher eine gleichbleibende Antwortskala aufgezeichnet ist (siehe Abb. 4,6,8), begannen die Schüler/innen im Winter mit einer etwas niedrigeren prozentualen Einschätzung (siehe Abb. 5 und 7) als die Studierenden und entwickelten sich dann gegenläufig, so dass die Jugendlichen eine stetige Steigung in ihrer Bewertung hatten.

Die Hypothese 2 ist ebenfalls aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht verifizierbar. Aber zum Beispiel die Abb. 8 zeigt deutlich einen parallelen Verlauf der Antworten von Studentinnen und Studenten sowie Jugendlichen. Das kann darauf hinweisen, dass der „Spaß an der Arbeit in der Gruppe“ ähnlich groß empfunden worden ist.

Insgesamt ist es ein gutes Ergebnis, dass die hohen Erwartungen immer noch gehalten werden konnten und die Schüler/innen ihre Motivation weiterhin aufrechterhalten haben.

## 5. AUSBLICK

Das Projekt Kolumbus-Youth ermöglicht es den Studierenden, ein besonderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Sowohl Lernende als auch Lehrende haben ein vertrauterer Lernverhältnis, da sie auf engem Raum zusammenarbeiten und nur eine kleine Gruppe sind.

Offener Unterricht gehört zu den wichtigsten Impulsen zur Verbesserung von Schule und Unterricht der letzten Jahre. Als Subjekte werden die Lernenden in ihrer Rolle ernst genommen und ihnen wird mehr Verantwortung zugeschrieben. Die Lehrenden dagegen arrangieren eher und begleiten die Lernwege der Lernenden. Demnach benötigt diese Unterrichtsform Lehrende, die die Herausforderungen des offenen Unterrichts begreifen und ihnen gerecht werden (vgl. Edel & Popp, 2008, S. 136).

Diese Studie soll Anlass bieten, sich intensiver mit der Lehrer- und Lernerrolle zu beschäftigen und bietet Ansatzpunkte, diese zu vertiefen. Für eine weitere Testung des Projekts Kolumbus-Youth wäre ein dauerhafter Fragebogen sinnvoll, der in jeder Projektphase ausgeteilt wird, so könnte jede Projektphase genau beschrieben werden. Zudem wäre ein stärkerer Bezug zu den inhaltlichen Themen und zu den sozialen Formen und Methoden, die in dieser Stunde angewendet wurden, von Vorteil. Dann wäre ein direkter Bezug zu Methoden und Motivation möglich und die Frage *Wie werden Schüler motiviert?* noch eindeutiger zu klären.

## LITERATUR:

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Bovet, G. (2008). Lernmotivation. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 5. Auflage (S. 299-321). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Edel, N. & Popp, M. (2008). Offener Unterricht. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 5. Auflage (S. 110-138). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ruppert, W. (2004). Welches Interesse haben Schüler an biologischen Themen? In U. Spörhase-Eichmann & W. Ruppert (Hrsg.): *Biologie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 107-123). Berlin: Cornelsen Scriptor.



DR. CLAAS WEGNER  
WIEBKE KALLÄNE  
Universität Bielefeld  
claas.wegner@uni-bielefeld.de

# DIE PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU IN ÖSTERREICH

EIN HISTORISCHER SCHRITT IN DIE RICHTIGE RICHTUNG – KOMMENTAR VON  
BUNDESMINISTER DR. KARLHEINZ TÖCHTERLE

Am 12. Juni 2013 beschloss das österreichische Parlament ein Rahmengesetz, das die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern neu regelt. An den Universitäten bis dahin noch als Diplomstudium gestaltet, wird es künftig generell der Bologna-Architektur mit einem Bachelor- und einem darauf aufbauenden Masterstudium folgen. Die Regelstudiendauer für Pflichtschullehrer wird von drei auf fünf Jahre erhöht, und sie setzt sich zusammen aus einem achtsemestrigen Bachelor- und einem einjährigen Masterstudium. Auch für Sekundarstufenlehrer/innen dauert es bis zum Bachelor acht Semester, darauf folgt ein dreisemestriges Masterstudium. In allen Ausbildungsgängen ist eine durch Mentorinnen und Mentoren gestützte Einführungsphase in die Berufstätigkeit vorgesehen („Induktionsphase“), die auch begleitend zum Masterstudium erfolgen kann.

Der gegenwärtigen institutionellen Aufgabenteilung Rechnung tragend, sieht das Gesetz vor, dass die bisherigen Zuständigkeiten zwar aufrecht bleiben (Pädagogische Hochschulen für Volks-, Haupt- und Neue Mittelschullehrer/innen, Universitäten für AHS- und BHS-Lehrer/innen), gleichzeitig aber Querverbindungen und Durchlässigkeiten geschaffen bzw. verbessert werden. So können Universitäten künftig auch im Bereich der Pflichtschullehrerausbildung tätig werden, Pädagogische Hochschulen umgekehrt im AHS- und BHS-Bereich. In den Masterstudien können Universitäten wie bisher als alleinige Anbieter auftreten, Pädagogische Hochschulen müssen hier in jedem Fall mit einer Universität kooperieren.

Dem Gesetz sind in einer Anlage Rahmenvorgaben für die zu erlassenden Curricula beigegeben. Dem im Schulorganisationsgesetz (SchOG) formulierten Auftrag an die österreichische Schule, individuellen Begabungen der Schüler/innen Rechnung zu tragen, kommt die neue PädagogInnenbildung ausdrücklich nach: Inklusive Pädagogik, für die der Bereich der Begabungsförderung wesentlich ist, wird als bedeutender Aspekt zeitgemäßen Unterrichtens maßgeblich einbezogen.

Ein aus sechs Personen bestehender Qualitätssicherungsrat überprüft die Beachtung der Rahmenvorgaben. Als weitere Aufgaben kommen ihm Beobachtung und Analyse der weiteren Entwicklung in diesem Feld, Beratung der zuständigen Ministerien in einschlägigen Fragen, Prüfung der wissenschaftlichen und professionsorientierten Voraussetzungen an den Pädagogischen Hochschulen und jährliche Berichte über den aktuellen Stand zu.

Vor dem Hintergrund des derzeitigen Status und seiner Genese kann man durchaus von einem historischen Schritt oder zumindest von einer bedeutenden Weichenstellung zu einer neuen Lehrerausbildung sprechen. Wenn wir vorläufig von der elementarpädagogischen Ausbildung absehen, haben wir in Österreich hier traditionell zwei ausbildende Institutionen, die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen. Diese haben sich aus den Lehrerbildungsanstalten herausentwickelt, die mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 ihren Anfang nahmen. Jenen wuchs die Funktion einer absichtsvollen Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum vor allem durch den Neuhumanismus zu, der zeitgleich und ursächlich verknüpft die moderne Universität und das humanistische Gymnasium im Gefolge hatte. Seine Leitidee war die Ausrichtung jeglicher Bildung am Ideal eines hierfür konstruierten Griechentums. Zentraler Unterrichtsgegenstand waren demnach die Alten Sprachen, tauglichste Ausbildung war die zum Philologen. Mit dem Erlahmen des neuhumanistischen Schwunges schwand auch das Vertrauen in sich quasi von selbst einstellende pädagogische Effekte aus dem vornehmlich altsprachlichen Unterricht. Gleichwohl hält sich in der universitären Lehrerbildung in manchen



BM Dr. Karlheinz Töchterle

Disziplinen bis heute nicht selten die Auffassung, eine solide Fachausbildung allein reiche als Ausstattung für die pädagogische Profession. Diesem Manko an Professionsorientierung an den Universitäten steht an den Pädagogischen Hochschulen oft ein Manko an wissenschaftlicher Fundierung gegenüber. Über eine wissenschaftliche Forschung, die neue Erkenntnisse der Fach-, pädagogischen, psychologischen und anderer relevanter Wissenschaften unmittelbar in die Lehrerausbildung bringen kann, verfügen sie bis jetzt zu wenig.

Beide Lücken versucht das neue Gesetz zu schließen, indem es die Weichen zu verstärkter Zusammenarbeit stellt, wo beide Institutionen ihre Stärken einbringen können.

Ähnliches wird, und das sei anhangsweise insbesondere wegen permanenter und nicht wirklich gerechtfertigter Kritik betont, auch in der Elementarpädagogik versucht, wo der Ruf nach akademischer Ausbildung laut wird. Die derzeitige wertvolle Ausbildung an berufsbildenden höheren Schulen soll nicht gestrichen, sondern zunehmend durch tertiäre Angebote ergänzt werden. Dafür wurde sowohl in entsprechenden Gesetzesformulierungen als auch durch den Ausbau dafür notwendiger tertiärer Lehr- und Forschungskapazität Sorge getragen.

---

BM DR. KARLHEINZ TÖCHTERLE  
Bundesminister für Wissenschaft und Forschung  
infoservice@bmwf.gv.at

# UNIVERSITÄRE EXZELLENZFÖRDERUNG IM BLICKPUNKT

EINE ÜBERSICHT FÜR ÖSTERREICH



Hoch qualifizierte, im wissenschaftlichen Sinne exzellente Studierende sind Voraussetzung für die internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit eines Landes. Dauerhaft am effektivsten ist dieser akademische Nachwuchs ausschließlich durch spezielle Förderprogramme und -maßnahmen, die die Studierenden auf ihrem Ausbildungsweg unterstützen und fördern, auszubilden. Ziel einer universitären Bildungspolitik muss die optimale Förderung aller sein, also auch jener, die Spitzenleistungen erbringen können.

Exzellenz im universitären Bereich wird vielfältig durch diverse Stipendienprogramme, die u.a. von Einrichtungen wie ÖAD, IFK, FWF, WWTF, FFG, ÖAW etc. vergeben werden, gefördert.<sup>1</sup>

## MASSNAHMEN DER LEISTUNGSFÖRDERUNG

Als Anerkennung besonderer Leistungen und zur Motivation der Studierenden stehen im österreichischen Hochschulsystem Leistungsstipendien, Förderungsstipendien, Exzellenzstipendien und Preise als Fördermaßnahmen zur Verfügung.

**Leistungsstipendien** dienen der Anerkennung hervorragender Studienleistungen des vergangenen Studienjahres an Universitäten, Privatuniversitäten, Theologischen Lehranstalten und Fachhochschulen. Die Höhe des Leistungsstipendiums beträgt mindestens 726,72 Euro pro Studienjahr.

**Förderungsstipendien** dienen zur Förderung wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeiten von Studierenden ordentlicher Studien an Universitäten und Fachhochschulen. Ziel ist die Unterstützung einer wissenschaftlichen oder künstlerischen, noch nicht abgeschlossenen Arbeit, die voraussichtlich mit überdurchschnittlichem Erfolg beurteilt werden wird und ohne finanzielle Förderung aller Voraussicht nach nicht in dieser Form zustande kommen würde. Die Höhe

eines einzelnen Förderungsstipendiums beträgt zwischen 700 Euro und 3.600 Euro für ein Studienjahr.

Für 2013 stehen rund 9,8 Mio. Euro an Leistungs- und Förderungsstipendien zur Verfügung.

Aus den Mitteln für Studienunterstützung werden auch **Preise für herausragende Leistungen** finanziert. Seit dem Jahr 1990 erhalten die 50 besten Absolventinnen und Absolventen von Diplomstudien, Masterstudien und die Absolventinnen und Absolventen eines Doktoratsstudiums, die unter den Auspizien des Bundespräsidenten promoviert wurden, den **Würdigungspreis** des Wissenschaftsministers. Seit 2008 werden zusätzlich Preise des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung für die besten Dissertationen des vorangegangenen Studienjahres vergeben (**„Award of Excellence“**). Die Höhe für beide Preise beträgt jeweils 2.500 Euro.

Eine neue Förderungsmaßnahme ist das **Exzellenzstipendium**. Dieses können alle Personen erhalten, die ab dem Studienjahr 2012/2013 unter den Auspizien des Bundespräsidenten promoviert werden. Die Höhe des Exzellenzstipendiums beträgt einmalig 9.000 Euro. Zu den förderbaren Projekten und Vorhaben gehören die Präsentation der wissenschaftlichen Arbeit bei Tagungen und Konferenzen, Teilnahme an facheinschlägigen wissenschaftlichen Veranstaltungen, Forschungsaufenthalte an Universitäten und an Forschungseinrichtungen im In- und Ausland, Aktivitäten zur Wissensvermittlung (Publikation der wissenschaftlichen Arbeit) und Weiterbildungsmaßnahmen für die wissenschaftliche Karriere.

Mit diesen finanziellen Unterstützungen des Österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung soll die Förderung der wissenschaftlichen Mobilität herausragender junger Wissenschaftler/innen verbessert werden.

Weitere Informationen erhalten Sie unter:

[www.bmwf.gv.at](http://www.bmwf.gv.at)  
[www.oead.at](http://www.oead.at)  
[www.ifk.ac.at](http://www.ifk.ac.at)  
[www.fwf.ac.at](http://www.fwf.ac.at)  
[www.wwtf.at](http://www.wwtf.at)  
[www.ffg.at](http://www.ffg.at)  
[www.oeaw.ac.at](http://www.oeaw.ac.at)

DR. EDUARD GALLER  
 Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung  
 Eduard.Galler@bmwf.gv.at

<sup>1</sup> Die Abkürzungen bezeichnen folgende Einrichtungen: ÖAD: Österreichischer Austauschdienst; IFK: Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften an der Kunstuniversität Linz; FWF: Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung; WWTF: Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds; FFG: Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft; ÖAW: Österreichische Akademie der Wissenschaften.



# DAS IFK STELLT SICH VOR

## FÖRDERUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES AM INTERNATIONALEN FORSCHUNGSZENTRUM KULTURWISSENSCHAFTEN AN DER KUNSTUNIVERSITÄT LINZ

Das IFK – Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften an der Kunstuniversität Linz – ist ein interdisziplinär ausgerichtetes Wissenschaftskolleg, das zwei wesentliche Zielsetzungen verfolgt:

1. die Förderung interdisziplinärer Forschung in den Human- und Kulturwissenschaften auf höchstem internationalem Niveau. Interdisziplinarität wird dabei als Erweiterung der soliden Kernkompetenz in einer Disziplin mittels Verfahren und Ansätzen einer anderen Disziplin verstanden.
2. die Unterstützung besonders begabter österreichischer Nachwuchsforscher/innen (Dissertantinnen/Dissertanten und Post-docs) zum Zweck der Karriereentwicklung im heimischen und internationalen Wissenschafts- und Kulturbetrieb.

### DAS IFK FÖRDERT DEN WISSENSCHAFTLICHEN AUSTAUSCH

Das Zentrum lädt jährlich an die 30 Gastwissenschaftler/innen ein, die gemeinsam forschen, an Projekten arbeiten und wissenschaftlichen Austausch pflegen. Professorinnen und Professoren mit hoher internationaler Reputation treffen mit jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammen, beraten sie und tragen zu ihrer intellektuellen, beruflichen und fachlichen Weiterentwicklung bei, indem sie weltweite Kontakte sowie Stipendien vermitteln. Die Auswahl der Kandidatinnen und Kandidaten erfolgt nach streng kompetitiven Verfahren, sodass nur die Besten der unterschiedlichen Wissenschaftler-Generationen im IFK aufeinandertreffen.

### DAS IFK LEISTET LAUFBAHNFÖRDERUNG

Absolventinnen und Absolventen des IFK arbeiten mittlerweile als Professorinnen und Professoren an so renommierten Universitäten wie der University of Melbourne und der Universität Utrecht und sind u.a. in Österreich als wissenschaftliche Kuratorinnen und Kuratoren in Museen oder als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an Universitäten tätig. Gastwissenschaftler/innen wie z.B. Jan Assmann verfassten im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit bahnbrechende Arbeiten (Die Zauberflöte: Oper und Mysterium, München 2005). Veranstaltungsreihen und Tagungen des IFK setzten und setzen neue Akzente in der österreichischen Forschungslandschaft.

Die Etablierung der Bildwissenschaft in der Kunstwissenschaft sowie neue Zugänge zur Frage, was uns im wissenschaftlichen und alltäglichen Diskurs als evident, also als unmittelbar erscheint, sind genauso auf das IFK zurückzuführen wie Impulse zur Veränderung des Geschichtsverständnisses und der Erinnerungskulturen der 1. und 2. Republik.

Weitere Themenfelder betrafen „Die kulturellen Paradoxien der Globalisierung“ sowie „Verlorene Gewissheiten – Lebenswelten und Wissen im Übergang“, die beide die neue historische Phase der Transnationalisierung ab den 1980er Jahren thematisierten. Der neue Schwerpunkt befasst sich mit dem Thema „Imaginationen der Unordnung“ und zielt u.a. auf die rezenten sozialen, ökonomischen und kulturellen Umbrüche im beginnenden 21. Jahrhundert.

*Helmut Lethen, Direktor des IFK, bei einem Einführungsvortrag für Junior Fellows*





## ERKENNEN.BEGLEITEN.BEURTEILEN

LEISTUNGSBEURTEILUNG UND BEGABUNGSFÖRDERUNG – EIN WIDERSPRUCH?

Von 26. – 27. November 2013 findet an der Pädagogischen Hochschule Kärnten eine bundesweite Tagung zur Begabungsförderung statt.

### Impulsreferate

- Armin Hackl (26. November)  
An der Leistung könnt ihr sie erkennen? Eine kritische Auseinandersetzung mit Leistungsvorstellungen in der schulischen Begabungsförderung
- Thomas Stern (27. November)  
Individuelle Lernfortschrittsdiagnosen, um das Lernen zu unterstützen

### Workshops

- Begabungsförderung durch komplexe Leistungsprozesse
- Neue Prüfungskultur
- Das mBET – multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool
- Förderliche Leistungsbewertung
- Das Kompetenzportfolio – eine ideale Entwicklungsbegleitung für Schuleingang und Volksschule
- Selbstbestimmtes Lernen als begabungsfördernde Maßnahme zur Leistungsbeurteilung

**Anmeldung** per Mail an [hemma.blank@ph-kaernten.ac.at](mailto:hemma.blank@ph-kaernten.ac.at) mit der Veranstaltungsnummer F2BWSPB202

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an  
Mag. Isabella Spenger ([isabella.spenger@ph-kaernten.ac.at](mailto:isabella.spenger@ph-kaernten.ac.at)).



### KRITERIEN DES IFK IN DER FÖRDERUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES

Gefördert werden besonders begabte Doktorandinnen und Doktoranden an österreichischen Universitäten bzw. mit österreichischer Staatsbürgerschaft. Junior Fellows bekommen einen Arbeitsplatz am IFK zur Verfügung gestellt und erhalten ein monatliches Stipendium von 1.200 Euro.

Die Forschungsprojekte müssen aus dem Gebiet der Geistes- und Sozialwissenschaften kommen und interdisziplinär ausgerichtet sein. Zudem fördert das IFK Projekte, die sich kulturwissenschaftlichen Fragestellungen und Verfahren widmen. Bewerbungen sollten sich auf die aktuellen Forschungsschwerpunkte des IFK beziehen. Die nächste Ausschreibung für das Studienjahr 2014/2015 erfolgt im Herbst 2013 mit Bewerbungsfrist 10. Jänner 2014.

Bei erfolgreicher Absolvierung des ersten Jahres am IFK besteht die Möglichkeit, ein gefördertes IFK-Auslandsstipendium für ein weiteres Jahr zu erhalten, falls die entsprechenden Finanzmittel vom BMWF zur Verfügung gestellt werden.

Alle wichtigen Informationen sowie das Antragsformular sind ab Ende Oktober 2013 unter [www.ifk.ac.at/index.php/actual-calls.html](http://www.ifk.ac.at/index.php/actual-calls.html) abrufbar.

Kontakt:  
Prof. Dr. Helmut Lethen  
[ifk@ifk.ac.at](mailto:ifk@ifk.ac.at) | [www.ifk.ac.at](http://www.ifk.ac.at)

DR. HABIL. LUTZ MUSNER  
IFK  
[musner@ifk.ac.at](mailto:musner@ifk.ac.at)

# BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM DUALEN SYSTEM

## – NICHT NUR EINE FORDERUNG DER WIRTSCHAFT

Diversität, Erkennen und Eingehen auf unterschiedliche Begabungen sowie Förderung der Individualität sind heute sowohl in der Alltagsgesellschaft als auch im berufspädagogischen Bereich als Forderung Standard. Noch immer aber werden Begabtenförderung und Exzellenzförderung in hohem Maße mit akademischen Leistungen konnotiert, noch immer gibt es kaum wissenschaftlich geprüfte Verfahren zur Identifikation von berufsrelevanten Begabungen. Und die bildungspolitischen Forderungen? Sie richten sich meistens an die „besten Köpfe“, die unserem Land nicht verloren gehen dürfen. Dabei wird oft übersehen, dass ein Land bildungspolitisch gut beraten ist, beides gleichermaßen zu fördern: Hand und Kopf. Denn, so meint Crawford (2011), wenn Hand und Kopf voneinander getrennt würden, leide der Kopf.

Die hohe Wettbewerbsfähigkeit unserer Wirtschaft basiert unter anderem auch auf einer begabungs- und begabtenfördernden Orientierung in der dualen Ausbildung, wie die zahlreichen Lehrlingswettbewerbe und Auslandsprogramme – um nur zwei Initiativen zu nennen – zeigen. Damit eine dahingehende Bewusstseinsbildung erreicht werden kann und um dem Ruf der Wirtschaft nach noch intensiverer Förderung der Begabungen Rechnung zu tragen, bietet die Pädagogische Hochschule Oberösterreich am Institut Ausbildung Berufsschulpädagogik, Technisch-gewerbliche Pädagogik und Informations- und Kommunikationspädagogik erstmalig in Österreich den Lehrgang „Begabungs- und Begabtenförderung im dualen System“ an. Er wird gemeinsam mit der Wirtschaftskammer OÖ und dem Landesschulrat für OÖ im Ausmaß von 15 ECTS-Punkten für Lehrlingsausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen durchgeführt.

Ziel des Lehrganges ist es u.a., den Teilnehmerinnen und Teilnehmern allgemeine und berufsspezifische Werkzeuge und Verfahren zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, Lehrlinge mit besonderen Begabungen zielgerichtet zu erkennen, Ausbildungs-, Lehr- und Lernpläne für besonders begabte Jugendliche im dualen System zu erstellen und betriebliche und schulische Förderprogramme für diese Auszubildenden zu entwickeln.

Erfahrene Lehrlingsausbilder/innen und routinierte Berufsschullehrer/innen erhalten in Vorträgen und Workshops von nationalen und internationalen Experten wie Christoph Perleth von der Universität Rostock und Willi Stadlmann (ehemals Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz) einen Einblick in die organisatorischen und methodisch-didaktischen Rahmenbedingungen der Begabungs- und Begabtenförderung im Allgemeinen und im dualen System im Speziellen. Das Kennenlernen der vielfältigen Rollen begabungsfördernder Lehrkräfte und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien über berufliche Begabung und praktische Intelligenz sind ebenso Thema wie die Identifikation von lernfördernden, leistungsfördernden und -hemmenden Faktoren. Weiters setzen sich die Lehrgangsteilnehmer/innen mit kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsverläufen besonders begabter Jugendlicher im dualen System auseinander. Zusätzlich werden Kenntnisse zur Entwicklung personalisierter

Lernpläne für diese Gruppe von Lernenden sowie zur Erstellung schulischer und betrieblicher Förderprogramme zur Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung von Leistungspotenzialen erworben. Auch Lehr- und Lernsettings im internationalen Kontext und Initiativen im Bereich der nationalen und internationalen Begabungs- und Begabtenförderung sowie der Ausbildungs- und Unterrichtsentwicklung werden beispielhaft thematisiert.

Der Aufbau und die nachhaltige Implementierung eines nationalen Netzwerkes und die Entwicklung von Kooperationsmodellen zwischen Berufsschule und Wirtschaft sind ein zentrales Anliegen dieser Weiterbildung.

In einem begleitenden Forschungsprojekt wird dieses Pilotprojekt seitens der Wirtschaftskammer OÖ evaluiert und erforscht. Die Forschungsbefunde werden im Dezember 2013 im Rahmen einer Publikation veröffentlicht.

Sowohl in der Konzeption des Lehrgangs als auch in dessen Durchführung stand der Lehrgangsleitung das Team des ÖZBF beratend und als critical friend zur Seite.

Die Abschlussveranstaltung des Lehrgangs in der WK OÖ am 19.11.2013 wird mit einem fachbezogenen Vortrag und der Verleihung der Lehrgangsabschlüsse ihren Höhepunkt finden.

Der Andrang zu dieser Weiterbildungsveranstaltung sowie das hohe Engagement der Teilnehmer/innen lässt berechtigten Optimismus aufkeimen, dass diesem Aspekt der Begabungs- und auch Exzellenzförderung sowohl von Seiten der Schulbehörde als auch der Wirtschaft in Oberösterreich in Zukunft ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden wird. Wenn Begabungs- und Exzellenzförderung bei der Motivation und Qualifizierung der handelnden Personen – in diesem Fall bei den Pädagoginnen und Pädagogen der Berufsschulen und den Lehrlingsausbilderinnen und -ausbildern – beginnt, dann ist der Lehrgang an der PH OÖ ein mutiger Schritt in die richtige Richtung einer Chancengerechtigkeit für begabte Jugendliche in allen Ausbildungsbereichen.

Weitere Informationen erhalten Sie von den Autorinnen.

### LITERATUR:

- Crawford, M. (2011). Ich schraube, also bin ich. Vom Glück, etwas mit den eigenen Händen zu schaffen. Berlin: Ullstein-List.

MAG. RAMONA UHL, MBA  
MAG. ULRIKE KEMPTER  
Pädagogische Hochschule OÖ  
ramona.uhl@ph-ooe.at  
ulrike.kempter@ph-ooe.at

# WISSEN.SCHAFFT.BEGEISTERUNG

DIE INTERNATIONALE AKADEMIE TRAUNKIRCHEN



Die Internationale Akademie Traunkirchen (IAT) verfolgt ein klares Ziel: junge Menschen in ihren Begabungen zu fördern und ihre Begeisterung für Wissenschaft und Forschung zu stärken. Die IAT wurde im Jahr 2009 vom Quantenphysiker Prof. Anton Zeilinger mit Unterstützung des Landes Oberösterreich gegründet und legt von Anfang an ihren Schwerpunkt auf die Förderung von jungen Menschen mit Begabungen im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich.

„wissen.schafft.begeisterung“ lautet der Slogan der IAT. Darauf zielen auch die Aktivitäten und Veranstaltungen ab. Junge Menschen sollen für Wissenschaft und Forschung begeistert bzw. ihre vorhandene Begeisterung noch gestärkt werden.

Folgende Veranstaltungen werden an der IAT angeboten:

- Ganztägige Seminare für Schüler/innen
- Fortbildungen für Lehrkräfte
- Mehrtägige, interdisziplinäre Workshops für Studierende
- Wissenschaftler/innen sind eingeladen, ihr eigenes Projekt als „Resident Fellow“ umzusetzen
- Öffentliche Vorträge von hochrangigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern

## VERANSTALTUNGEN FÜR SCHÜLER/INNEN AUS OÖ

Motivation und Begeisterung sind zentrale Faktoren für die Teilnahme an den Seminaren der IAT. Die Schüler/innen werden bei der An-

meldung um ein kurzes Motivationsschreiben gebeten, um ihr Interesse am jeweiligen Thema darzustellen. Nur einzelne interessierte Schüler/innen oder kleine Gruppen können teilnehmen, keine ganzen Schulklassen. Geboten wird der Zugang zu neuesten Erkenntnissen und Forschungsgebieten. Als Vortragende werden Wissenschaftler/innen eingeladen, die den interessierten Schülerinnen und Schülern einen Einblick in ihr aktuelles Forschungsgebiet ermöglichen. Gearbeitet wird in kleinen Gruppen von maximal 12 Personen, die Teilnahme ist kostenlos. Lehrkräfte können ihre Schüler/innen bei diesen Seminaren nicht begleiten, da die Teilnahme ausschließlich für Schüler/innen konzipiert ist. Ein Grund dafür ist einerseits die kleine Gruppengröße (12 Personen), in der gearbeitet wird. Andererseits konnte beobachtet werden, dass sich manche Schüler/innen in den Diskussionen und Fragerunden nicht so offen einbringen, wenn sie sich von ihrer Lehrkraft beobachtet fühlen. Selbstverständlich bekommen die Lehrkräfte der teilnehmenden Schüler/innen die Unterlagen, Präsentationen etc. zur Verfügung gestellt, damit sie nachvollziehen können, welche Inhalte vermittelt wurden. Zusätzlich werden auch fallweise Lehrer/innenfortbildungen zum gleichen Thema angeboten.

## FORTBILDUNG FÜR LEHRKRÄFTE

Die IAT bietet gelegentlich auch für Lehrkräfte Fortbildungen an. Dies erfolgt meist in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule, damit eine Anrechenbarkeit gewährleistet ist. Auch hier liegt der thematische Schwerpunkt wieder im Bereich Naturwissenschaft und Technik. Prof. Anton Zeilinger stand als Präsident der IAT auch bereits selbst für Fortbildungen zum Thema „Quantenphysik“ mit seinem Forscherteam zur Verfügung, was auf sehr reges Interesse bei Physiklehrkräften gestoßen ist. Ed Sobey (US-amerikanischer Science Center-Experte) gestaltete eintägige „Creative Hands-on Science Workshops“, bei denen mit einfachen Materialien Erfindergeist, Teamarbeit und Kreativität für den Unterrichtsalltag erlebbar gemacht wurden. Für Lehrende der Primarstufe werden Fortbildungen angeboten, in denen sie spannende und einfache Experimente für ihren Sachunterricht kennen lernen, um danach in ihrer jeweiligen Klasse den Zusammenhang zwischen alltäglichem Leben und der Physik und Chemie noch besser transportieren zu können.

## WORKSHOPS FÜR STUDIERENDE AUS GANZ ÖSTERREICH

Bei diesen Workshops arbeiten die Teilnehmer/innen gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern sehr eng zu einem bestimmten Themenkreis zusammen. Ein wesentliches Charakteristikum dabei ist die Interaktion zwischen Studierenden (= Junior Fellows) und Vortragenden (= Senior Fellows). Die Bezeichnung „Fellows“ wird gewählt, damit alle Teilnehmer/innen auf Augenhöhe und gleichwertig miteinander diskutieren können. Gearbeitet wird zu einem Thema, das aus komplexer Sicht beleuchtet wird. So z.B. das Thema „Zeit“: Chronobiologinnen und -biologen, Hirnforscher/innen,



## SCHULEN GEHEN IN FÜHRUNG

ERSTER ÖSTERREICHISCHER SCHULLEITERKONGRESS AM 19. NOVEMBER 2013 | FH CAMPUS WIEN

Beim ersten Österreichischen Schulleiterkongress am 19. November 2013 haben Direktorinnen und Direktoren sowie schulische Führungskräfte die Möglichkeit, sich mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bildungsbereich, der Wirtschaft und der Politik auszutauschen.

Schwerpunkt des Kongresses sind die Herausforderungen an ein modernes Bildungswesen und Schulmanagement.

Zwei Hauptvorträge und zehn Praxiskurse beschäftigen sich mit den Themenbereichen

- **Führung aus innerer Stärke**  
Führung und Führungspersönlichkeit der Direktorin / des Direktors
- **Qualitätsmanagement in Unterricht & Schule**  
Spannungsverhältnis zwischen Standardisierung und Freiheit
- **Lernen in neuen Perspektiven**  
Vielfältigkeit begegnen

**Information und Anmeldung:** [www.österreichischer-schulleiterkongress.at](http://www.österreichischer-schulleiterkongress.at) 

Quantenphysiker/innen und Künstler/innen sind als Senior Fellows eingeladen, kurze Präsentationen zum Thema zu halten. Diese dienen als Motor für die darauf folgende Diskussion.

Zentral ist dabei die interdisziplinäre Durchmischung der Gruppe. So können die Studierenden nicht nur inhaltlich zu neuen Erkenntnissen gelangen, sondern auch sehr nachhaltig Erfahrungen über die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen sammeln. Sowohl Junior als auch Senior Fellows arbeiten, diskutieren und reflektieren oft bis spät in die Nachtstunden hinein in verschiedenen Gruppen. Dabei entwickeln sie ein sehr komplexes Verständnis über wissenschaftliche Herangehensweisen in den verschiedenen Disziplinen. Und natürlich wird das Thema des Workshops dabei sehr vielschichtig beleuchtet.

Selbstbestimmung und Selbstorganisation sind zentrale Anliegen der IAT. Es wird daher versucht ein Umfeld zu schaffen, in dem die Lernenden sich eigene Ziele setzen, selbst ihre Zeit planen, eigene Ergebnisse präsentieren und auch mit auftretenden Störungen wertschätzend umgehen lernen. Konkret heißt das für den Ablauf eines Workshops: Studierende der unterschiedlichsten Studienrichtungen verbringen gemeinsam 5 Tage zu einem bestimmten vorgegebenen Thema im Kloster in Traunkirchen. Allerdings gibt es keinen vorgegebenen Zeitplan und Ablauf dieser Tage. Es stehen etwa 3–5 Senior Fellows als Expertinnen und Experten zur Verfügung. Somit sind die Studierenden gefordert, sich selbst bewusst und aktiv in den Ablauf einzubringen. Ob sie in der Großgruppe oder aufgeteilt in kleineren Gruppen arbeiten wollen, welche Themen wann und in welchem Umfang bearbeitet werden und welche Ziele sie damit verfolgen – es

liegt an ihnen, das alles selbst zu bestimmen. Dadurch wird im optimalen Fall ein anregendes und herausforderndes Entwicklungsumfeld (Lernumgebung) geschaffen, in dem personale und soziale Kompetenz ebenso gefördert wird, wie die Klarheit über die eigene Motivation und Selbsttechniken. Die Teilnehmer/innen erleben, wie sehr sie dadurch ihr eigenes Lernen beeinflussen können. Sie werden gefordert, Mitverantwortung für ihre Lernfortschritte zu tragen und werden so zu Akteurinnen/Akteuren und Mitgestalterinnen/Mitgestaltern. Der Aufbau dieser Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen verlangt – über die Beschäftigung mit dem Thema hinaus – die Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung und Motivation. Dabei wird auch der Reflexion und dem Feedback große Bedeutung beigemessen. Soweit wie möglich werden tägliche Reflexionsphasen in den Ablauf des Workshops eingebaut, sowohl einzeln jede/r für sich als auch in Gruppen.

Genauere Informationen zu allen Veranstaltungen finden Sie unter [www.akademie-traunkirchen.com](http://www.akademie-traunkirchen.com).

Falls Sie in den Einladungskreis für Schüler/innen-Seminare aufgenommen werden möchten oder Interesse an einer Lehrer/innenfortbildung haben, senden Sie bitte ein Mail an [office@akademie-traunkirchen.com](mailto:office@akademie-traunkirchen.com).



INTERNATIONALE  
AKADEMIE  
TRAUNKIRCHEN

MAG. JUDITH RAAB MBA  
Geschäftsführerin der IAT

[judith.raab@akademie-traunkirchen.com](mailto:judith.raab@akademie-traunkirchen.com)

# „KOMPETENT, INNOVATIV, WIRKSAM“

IBBI & VIBBC E.V. – EIN NEUES INSTITUT UND EIN NEUER VEREIN FÜR BEGABTE KINDER MIT UND OHNE MIGRATIONS HinterGRUND



Institut für Begabtenbildung und Integration



Verein für integrative Bildung,  
Betreuung und Chancengleichheit e. V.

*Im Mittelpunkt stehen talentierte Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Es gilt, ihre besonderen Begabungen aufzuspüren und zu fördern. Diesem Ziel haben sich zwei in der niedersächsischen Landeshauptstadt Hannover von Dr. Liliana Dubovaya gegründete Einrichtungen verschrieben: das Institut für Begabtenbildung und Integration (IBBI) und der Verein für integrative Bildung, Betreuung und Chancengleichheit e. V.*

Das IBBI ist nach dem turkmenisch-russischen Komponisten und Musikwissenschaftler Oraz Kurban-Niyazov (1920–2008) benannt. Sein schöpferisches Leben ist ein treffendes Beispiel dafür, was eine Aufnahmegesellschaft, im Sinne eines gezielten staatlichen Interesses an talentierten Kindern aus unterschiedlichen Ethnien, bewirken kann.

Liliana Dubovaya hat die Problematik der besonderen Zielgruppe – besonders begabte Kinder mit Migrationshintergrund – in mehreren Publikationen erfasst und gezielt Lösungsprojekte initiiert. Eines dieser Projekte war ein Pilotprojekt mit Begabungs- und Differenzialdiagnostik zwischen AD(H)S und Hochbegabung, genannt „Transkulturelle Betreuung von (Migranten)Familien, einschließlich Familien mit hochbegabten Kindern“ (2011, Finanzträger Gesellschaftsfonds Zusammenleben (GFZ) der LHS Hannover. Teilnehmer/innen: Kinder von 4 bis 15 Jahren, aus 15 Nationen in 5 Kontinenten).

*Sängerin Laura Beuschel, Schülerin und Kollegin von Th. Adkins, assistiert ihm bei der Begabungsdiagnostik musikalischer Talente*



Fast alle existierenden begabungsdiagnostischen Tests sind an den jeweiligen Kulturraum angepasst und berücksichtigen kaum sprachliche, kulturelle und mentalitätsbezogene Aspekte für Kinder mit Migrationshintergrund. Das kann dazu führen, dass sie bezüglich der Begabungseinschätzung im Vergleich mit der muttersprachlichen Normstichprobe benachteiligt werden. Ein Hauptziel des Projekts war, diese Barrieren aufzuheben. Dies sollte über eine Begabungsdiagnostik geschehen, die über Intelligenztestung hinausging. Eine Kombination unterschiedlicher begabungsdiagnostischer Mittel und Tests wurde verwendet. Für IQ-Tests und Tests musikalischer und künstlerisch-malerischer Talente wurden Expertinnen und Experten mit cross-cultural-competence engagiert, darunter Prof. Dr. Klaus K. Urban. Zusätzlich führte Liliana Dubovaya kultursensible qualitative Interviews durch. Die für die Diagnostik relevanten Daten wurden Klaus Urban mitgeteilt und bei der IQ-Testauswahl berücksichtigt.

„Kompetent, innovativ, wirksam“ – so bewertete die GFZ-Jury das Projekt. Die Begabungsdiagnostik der getesteten Kinder ergab, dass 88 (!) Prozent aller Diagnostizierten überdurchschnittlich oder hoch begabt waren – die meisten im musikalischen und fast ein Viertel im malerisch-künstlerischen Bereich. Bei den kognitiven Begabungen ging es zum einen um Teilbegabungen in bestimmten Bereichen und zum anderen um die individuelle Kombination von Begabungen. Dieses Phänomen kommentierte Klaus Urban folgendermaßen: „Je differenzierter die Diagnostik ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, die Begabung eines Kindes zu entdecken.“

Ein Viertel der am Projekt teilnehmenden Kinder wurde durch Lehrer/innen bzw. Ärztinnen/Ärzte als an AD(H)S leidend eingestuft. Diese Annahme konnte bei keinem Kind bestätigt werden. Bei 80 Prozent der Kinder wurden sogar mehrere Begabungen festgestellt. Die Schulsituation der Kinder verbesserte sich durch die Testung dahingehend, dass sie nun entsprechend dem Niedersächsischen Schulgesetz eine besondere Förderung erhalten. Ein weiteres wichtiges Projektergebnis ist die Gründung eines Experten-Vereins, des Vereins für integrative Bildung, Betreuung und Chancengleichheit mit dem Hauptzweck, Chancengerechtigkeit aller Kinder bei der Begabungsdiagnostik und Talentförderung zu erreichen. Ein erstes Projekt des Vereins, das eine breite Palette von Begabungen fördert – sprachlich, musikalisch, mathematisch-technisch – hat bereits die Anerkennung der GFZ-Jury erhalten.

Wer begabte (Migrations)Kinder aus sozial schwachen Familien mit einer – steuerlich absetzbaren – Spende unterstützen möchte, findet eine Kontoverbindung auf der Webseite des ViBBC e.V.

DR. LILIANA DUBOVAYA  
HARTMUT CONTENIUS

Institut für Begabtenbildung und Integration, ViBBC e.V.

[liliana.dubovaya@vibbc.de](mailto:liliana.dubovaya@vibbc.de)

[hartmut.contentius@vibbc.de](mailto:hartmut.contentius@vibbc.de)

# DAS ZEITALTER DER ERKENNTNIS

## REZENSION

ERIC KANDEL (2012).  
**DAS ZEITALTER DER ERKENNTNIS. DIE ERFOR-  
 SCHUNG DES UNBEWUSSTEN IN KUNST, GEIST  
 UND GEHIRN VON DER WIENER MODERNE BIS  
 HEUTE**

München: Siedler [704 Seiten, ISBN 978-3-88680-945-5, € 39,99]

Der bekannte Wiener Nobelpreisträger für Medizin und renommierte Hirnforscher hat in seinem neuen Werk das umfassende Thema in fünf Hauptteilen diskutiert.

Am Anfang steht die „psychoanalytische Psychologie und Kunst der unbewussten Gefühle“.

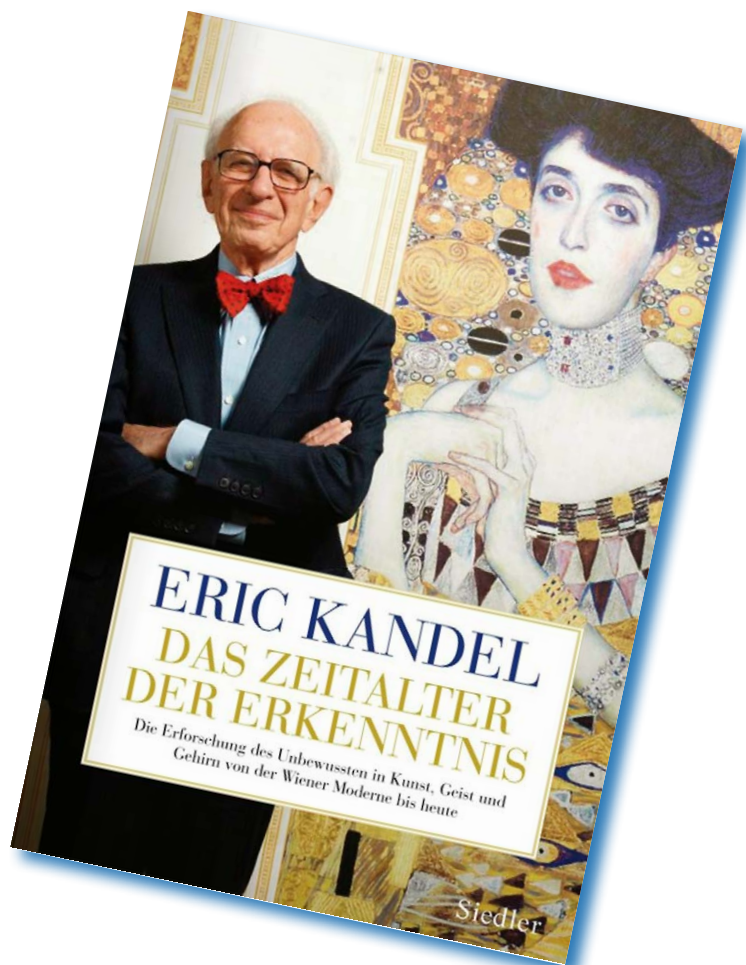
Teil zwei, drei und vier stellen die kognitive Psychologie der visuellen Wahrnehmung und der emotionalen Reaktion auf Kunst, die Biologie der visuellen Reaktion auf Kunst sowie die Biologie der emotionalen Reaktion auf Kunst in das Zentrum.

Im fünften Teil beschäftigt sich der Autor mit der „Entwicklung eines Dialogs zwischen bildender Kunst und Wissenschaft“. Die Schlüsselbegriffe dieses abschließenden Teils sind: künstlerische Universalien, das kreative Gehirn, Selbsterkenntnis, die neue „Biologie des Geistes und der neue Dialog zwischen Kunst und Naturwissenschaft“. Damit werden Zukunftsperspektiven eröffnet.

Eric Kandels „Zeitalter der Erkenntnis“ ist hervorragend bebildert. Darüber hinaus helfen die korrespondierenden Zeichnungen über das menschliche Gehirn beim Verständnis komplexer Sachverhalte.

Einen wichtigen Schwerpunkt des Buches bilden die Arbeiten Sigmund Freuds, Arthur Schnitzlers, Gustav Klimts, Oskar Kokoschkas und Egon Schieles. Untersucht wird der Dialog zwischen Kunst und Wissenschaft, dessen Wurzeln im „Wiener Fin de Siècle (1900)“ liegen. Kandel unterscheidet drei Phasen: Am Anfang steht der Austausch von Erkenntnissen über unbewusste geistige Prozesse zwischen den Künstlern und Vertretern der „Wiener Medizinischen Schule“ um die Jahrhundertwende. Die zweite Phase in den 1930er-Jahren wurde von der Wiener Schule der Kunstgeschichte angestoßen und führte den Dialog als Interaktion zwischen Kunst und Kognitionspsychologie (der Kunst) fort. Vor etwa zwanzig Jahren begann die dritte Phase. Hier erfolgte der Austausch zwischen der Kognitionspsychologie und der Biologie. Es entstand die „emotionale Neuroästhetik“. Sie analysiert die perzeptuellen, emotionalen und empathischen Reaktionen auf Kunstwerke.

Eine Aufgabe des 21. Jahrhunderts sieht Kandel darin, „die Biologie des menschlichen Geistes zu ergründen“. Mit einer neuen „Wissenschaft des Geistes“ können wir heute und in Zukunft eine Reihe kreativer Fragen über uns selbst formulieren: Was ist das Wesen von Gefühl, Empathie und Bewusstsein? Was verstehen wir unter dem „freien Willen“ und wo liegen seine Grenzen?



Neuere Untersuchungen über Regulierungssysteme liefern biologische Erkenntnisse über Emotionen und die „emotionale Neuroästhetik“. Wir wissen inzwischen genauer, wie die Gehirne der Betrachter die in einem Kunstwerk dargestellten Gefühlszustände neu erschaffen und wie Emotionen, Imitationen und Empathie im Gehirn repräsentiert sind. Erst diese Einblicke in die Biologie und Kognitionspsychologie der Wahrnehmung, Emotion und Empathie helfen uns zu verstehen, „warum Kunst eine so starke Wirkung auf uns haben kann“. Ein gutes Beispiel liefert Gustav Klimts Gemälde „Judith“. Kandel beschreibt detailliert die Einzelmerkmale des Bildes und die korrespondierenden Neurotransmitter, die durch das Bild aktiviert werden können sowie die dadurch entstehende Wechselwirkung zwischen Kunstwerk und Gehirn.

Im abschließenden Kapitel seines Werkes beschäftigt sich Eric Kandel nochmals mit dem „neuen Dialog zwischen Kunst und Naturwissenschaft“ und verdeutlicht in prägnanter Form das Ziel: „In diesem Buch habe ich mithilfe der expressionistischen Kunst von ‚Wien 1900‘ und der neu entstehenden Biologie der Wahrnehmung, Emotion, Empathie, Ästhetik und Kreativität gezeigt, wie Kunst und Naturwissenschaft einander in spezifischen Aspekten bereichern können. Ich habe die potenzielle Bedeutung der neuen Biologie des Geistes als intellektuell einflussreiche Kraft verdeutlicht, als eine Quelle neuer Erkenntnisse, die einen Dialog zwischen den Naturwissenschaften und den Geistes-

## VIELFALT VON ANFANG AN.



### INKLUSION IN KRIPPE UND KITA

TIMM ALBERS, STEFAN BREE, EDITA JUNG, SIMONE SEITZ, & nifbe (Hrsg.), 2012.  
Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita.  
Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.  
[231 Seiten, ISBN 978-3-451-32540-3, € 23,60]

Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) richtet diese Publikation in seiner Funktion als interdisziplinäre Forschungseinrichtung für Frühpädagogik an alle Fachkräfte des Elementar- und Grundschulbereichs, die mit dem Thema Inklusion befasst sind.

Die Kernbotschaft der Inklusion, die allen Menschen unabhängig von ihren besonderen Lernbedürfnissen, ihrem Geschlecht und ihren sozioökonomischen Voraussetzungen die gleichen Chancen an „qualitativ hochwertiger“ Bildung ermöglichen möchte, zieht sich wie ein roter Faden durch die systematisch aufgebaute Publikation.

Der erste Teil des Buches führt in die theoretischen Grundannahmen inklusiver Pädagogik ein und befasst sich u.a. mit deren handlungstheoretischen Implikationen für die Praxis. Die Autorinnen und Autoren beziehen Inklusion klar auf Heterogenität, die sich kulturell, geschlech-

terspezifisch oder sozioökonomisch niederschlägt und definieren die Notwendigkeit einer inklusiven Pädagogik demnach in sozialen Situationen, die Ausgrenzung und Marginalisierung erzeugen und eine entsprechende Bewusstheit aller Beteiligten erfordern. Dabei werden Risiken, wie z.B. fehlende Akzeptanz von Heterogenität, Ghettoisierung oder Armut, als Ursprung möglicher Einschränkungen der persönlichen und gesellschaftlich-strukturellen Partizipation identifiziert und eine Sensibilisierung für Etikettierungen bei Eltern, Kindern und Fachkräften aktiv angeregt.

Der zweite Teil des Buches bezieht die theoretischen Aspekte der Inklusion auf konkrete Aufgaben der Pädagogik (z.B. Erarbeitung einer fachlich kompetenten Einstellung, Resilienzförderung, Elternbildung) und definiert bildungspolitische Perspektiven, die Inklusion begünstigen, um die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Im dritten Teil werden Best Practice-Beispiele des landesweiten nifbe-Wettbewerbs „Vielfalt als Chance“ vorgestellt, die Inklusion im Alltag, Förderung von Partizipation, Einzelfallrekonstruktion, Gendersensibilität, Frühförderung von tauben und schwerhörigen Kindern, Elternbildung und Bewegungsangebote zum Thema haben. Besonders in diesem Abschnitt werden die theoretischen Dimensionen von Inklusion praktisch sichtbar und liefern somit wertvolle Beispiele aus der Praxis. Inklusion findet dort in Kontexten statt, die Vielfalt als Ressource erleben und die Qualität einer öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtung daran messen, ob und wie die Bedürfnisse der Kinder konkret berücksichtigt werden.

Die Zusammenstellung der Beiträge wirkt sehr gelungen, wenn es darum geht, einen Überblick über das Thema Inklusion und Vielfalt zu erhalten. Zahlreiche Autorinnen und Autoren liefern der Leserin/dem Leser eine Vielfalt an Gesichtspunkten und Denkanstößen, die zur Selbstreflexion auffordern und gleichzeitig Hoffnung machen, dass vieles möglich ist, wenn Eltern, Pädagoginnen/Pädagogen und lokale Institutionen an einem Strang ziehen. Trotzdem wird während der Lektüre des Buches auch deutlich, dass es allein mit der Einstellungsänderung und Weiterentwicklung der Beteiligten nicht getan ist, wenn Inklusion praktisch umgesetzt werden soll. Denn damit die Kinder tatsächlich im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und Inklusion lebendiger Alltag werden kann, bedarf es auch struktureller Veränderungen, die neu überdachte finanzielle und gesetzliche Rahmenbedingungen erforderlich machen.

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

sowie Sozialwissenschaften wahrscheinlich erleichtern wird. Dieser Dialog könnte uns helfen, die Hirnmechanismen besser zu verstehen, auf denen künstlerische oder auch naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Kreativität beruht, und eine neue Dimension der Geistesgeschichte eröffnen“ (S. 593).

Das Buch liefert somit viele Ansatzpunkte für die interdisziplinäre Dis-

kussion. Anzumerken ist noch, dass die Übersetzung ins Deutsche hervorragend gelungen ist.

GOTTFRIED KLEINSCHMIDT  
Einsteinstr. 21  
D-71229 Leonberg-Ramtel



# GIFTED EDUCATION AS A LIFELONG CHALLENGE

## REZENSION

ALBERT ZIEGLER, CHRISTIAN FISCHER, HEIDRUN STÖGER, MAROLD REUTLINGER (HRSG.) (2012).  
GIFTED EDUCATION AS A LIFELONG CHALLENGE.  
ESSAYS IN HONOUR OF FRANZ J. MÖNKS

Berlin: LIT-Verlag [365 Seiten, ISBN: 978-3-643-90275-7, € 49,90]

Franz J. Mönks wurde letztes Jahr 80 Jahre alt. Daher gibt es neben den Würdigungen im Rahmen des Ehrenkolloquiums in Leipzig nun auch diesen Franz J. Mönks gewidmeten Sammelband aus dem LIT-Verlag. So bunt und vielseitig wie das Leben des langjährigen ECHA-Präsidenten sind auch die 23 Beiträge, welche hier versammelt sind. Diese werden daher im Folgenden nicht chronologisch vorgestellt, sondern in Themengebiete zusammengefasst.

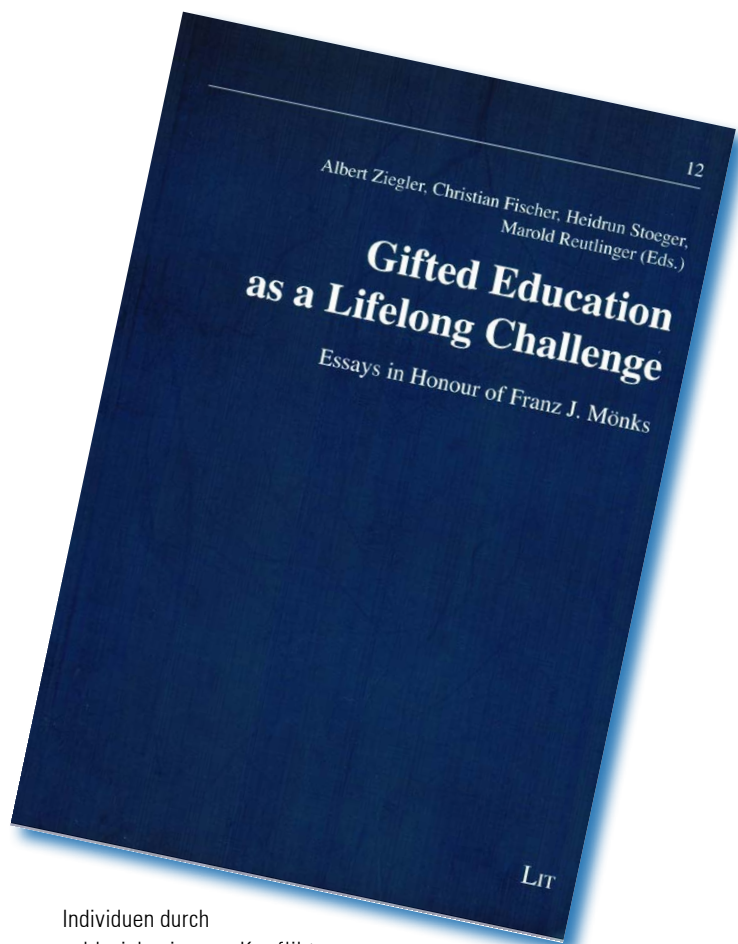
Das **erste Themengebiet** befasst sich dezidiert mit der **Rolle und dem Wirken des Jubilars bzw. mit der Geschichte der Begabungs- und Begabtenförderung in Europa**. So finden sich u.a.

- eine Laudatio auf den „Globetrotter on High Ability Mission“ (in dem Originaltext der Festrede von Kurt A. Heller vom Leipziger Ehrenkolloquium),
- weiterhin ein Dank an den „größten Mentor und Talentförderer“ in Ungarn (Laszlo Balogh) sowie
- ein historischer und systematischer Überblick über die Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung in Österreich (Friedrich Oswald und Sieglinde Weyringer).
- Weiters gibt es einen Bericht über den Einfluss von Mönks auf das „Modell des Selbstbestimmten Lernens“ (George T. Betts),
- einen Artikel zur Situation in Ungarn (Peter Csermely) sowie
- einen Rückblick auf die Geburtsstunde der europäischen Begabungsforschung in Nijmegen (Lianne Hoogeveen, Willy Peters und Els Schrover).

Diese Beiträge werden mit einer außereuropäischen Perspektive kontrastiert: zum einen mit einer Abhandlung über die Rolle von Mönks für die Begabungs- und Begabtenförderung in den Anden (Sheyla Blumen) und zum anderen mit einem Text zur Rolle von Schulberaterinnen/-beratern für Begabungsförderung in Australien (Wilma Vialle).

Daneben finden sich Artikel, welche **empirische Studien zu aktuellen Fragen der Begabungs- und Begabtenforschung** zusammenfassen.

- So berichtet Kirsi Tirri über eine finnische Studie, aus der hervorgeht, dass Faktoren wie Lernumgebung, soziale wie auch spirituelle Unterstützung, Werteausrichtung sowie die Transparenz von Lernzielen eine signifikante Rolle für die Performanz von Schülerinnen und Schülern spielen.
- Wieslawa Limont arbeitet in Kapitel 3 Dabrowskis Theorie der „Positiven Disintegration“ auf, nach der sich (hoch) begabte



Individuen durch zahlreiche innere Konflikte hindurch zu einer reifen, leidenschaftlichen und kreativen Persönlichkeit entwickeln. Basierend auf der Analyse von zahlreichen Biographien wichtiger Persönlichkeiten und Künstler/innen argumentierte Dabrowski, dass Kreativität und die Entwicklung von Begabungen ungeachtet der Domäne letztlich immer auf die jeweilige Art der Persönlichkeitsentwicklung zurückgingen.

- In Kapitel 11 analysieren Robert Grassinger und Xiaoju Duan das Phänomen der akademischen Langeweile mit Blick auf Minderleister und deren Beratungsbedarf. Nach einer Diskussion bereits bekannter Prädiktoren für dieses Phänomen wird eine Studie aus Deutschland präsentiert, aus der positive Korrelationen mit weiteren Faktoren, insbesondere der subjektiven Selbsteinschätzung, deutlich hervorgehen.

Ein **dritter Block** an Beiträgen referiert – eher hermeneutisch orientiert – **Theorien und Modelle**. So diskutiert Sal Mendaglio ein Modell, mit dessen Hilfe – in Anlehnung an Arbeiten von Mönks und Ferguson – typische Anpassungsschwierigkeiten begabter Jugendlicher analysiert werden können. Diesem Modell stellt er seine Erfahrungen in der Beratung von begabten Jugendlichen gegenüber und beschreibt,

inwiefern (Hoch-)Begabung selbst ein Faktor für Anpassungsschwierigkeiten sein und zu welchen negativen Auswirkungen dies führen kann.

**Kapitel 5 und 6** befassen sich mit der **Diagnostik und deren Rolle für die Begabungsförderung**.

- Zunächst diskutiert Marion Porath einen möglichen Paradigmenwechsel in der Begabungsdiagnostik – weg vom Primat exakter psychometrischer Zugänge und deren Kategorisierungsversuche hin zu einer ganzheitlichen Sichtweise. Demgemäß sollten Begabungen nicht nur entdeckt, sondern auch kreiert werden, sodass jedes Individuum sein einmaliges Potenzial ausleben kann.
- Demgegenüber argumentiert Kurt A. Heller wiederum für eine traditionelle, multidimensionale psychometrische Diagnostik, wie z.B. im „Münchner Hochbegabungsmodell“ vorgesehen. Im Detail geht der Autor auf bekannte Probleme der Diagnostik (Alpha- und Beta-Fehler) sowie die Wichtigkeit des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Faktoren in aktuellen Modellen ein.
- Eine eher philosophische Abhandlung bietet Peter G. Heymans mit einem Blick auf die Rolle der Inspiration als Brücke zwischen Potenzial und Leistung. Basierend auf der Einsicht, dass Begabung zu Anfang eines Lebens Potenzial, später Leistung und gegen Ende Eminenz darstellen kann, analysiert Heymans den Übergang von Potenzial zu Leistung.
- In Kapitel 9 diskutieren Abdullah Aljughaiman und Matthew Berki das Konzept von Weisheit aus der arabischen Perspektive. Beginnend mit einem historischen Abriss vergleicht das Autorenteam dann das arabische Verständnis von Weisheit mit Begabungsmodellen aus Europa und den USA.
- Marion Rogalla streicht in ihrem Beitrag die Wichtigkeit der so genannten „natürlichen Binnendifferenzierung“ für begabte Schüler/innen im Regelunterricht hervor. Hierbei werden Lerninhalte einer Gruppe so präsentiert, dass komplexe Probleme auf verschiedenen Ebenen gelöst werden können. Dabei soll jede einzelne Lernerin/jeder einzelne Lerner diejenigen Herausforderungen angehen, die ihrem/seinem Können und Vorwissen entsprechen.
- In Kapitel 14 widmen sich Jiannong Shi, Ning Chen sowie Xiangyun Du der Kreativität und schlagen vor, diese systemisch zu betrachten und mit Hilfe ihres „Eisbergmodells zur Kultivierung von Kreativität“ zu fördern.
- In Kapitel 21 geben Heidrun Stöger und Christiane Sonntag, im Stile einer Metastudie, eine Übersicht zur Frage, wie begabte Schüler/innen lernen und ob sich dies von Strategien durchschnittlicher Schüler/innen unterscheidet. Rekurrierend auf deliberate practice und Modelle des selbstregulierten Lernens kommen sie zu der Einsicht, dass begabte Schüler/innen zwar strategisch bessere Lerner/innen seien, dies jedoch nicht automatisch zu mehr selbstreguliertem Lernen führe.
- In Kapitel 22 erörtert Albert Ziegler, inwiefern sein Aktiotop-Modell dazu beitragen kann, die aus der Literatur bekannten negativen Einflüsse so genannter beliefs (implizite persönliche Theorien, Stereotype oder das Selbstkonzept) auf Intelligenz, Leistung und Kreativität nachhaltig zu neutralisieren.
- Im letzten Kapitel des Buches diskutiert Marold Reutlinger das Potenzial schulischen Mentorings. Obwohl es anscheinend immer noch keine einheitliche Definition dieses Konzeptes zu geben scheint, spielt es bereits sowohl bei der Lehrer/innenausbildung (Referendar/in und Fach-/Hauptseminarleiter/in) als auch in Schulen (Nachhilfe) eine große Rolle. Und da positive Effekte in der wissenschaftlichen Literatur bereits gut dokumentiert sind, spricht sich der Autor für eine systematische Einführung schulischer Mentoring-Programme für Schüler/innen und Lehrpersonen aus.

Ein **letzter Themenbereich** widmet sich **laufenden Initiativen und Projekten**.

- Hier fassen z.B. Joseph Renzulli und Stephanie D'Souza neueste Entwicklungen im Bereich des SEM zusammen. Aufbauend auf Renzullis bekanntem Modell werden sogenannte Subtheorien vorgestellt, die sich mit der Auswirkung von nicht-kognitiven Faktoren (Operation Houndstooth) sowie der Förderung von Führungsqualitäten (Executive Functions Leadership Development) befassen.
- In Kapitel 15 berichtet Dieter Hausamann über die MINT-Initiative in Deutschland zur Förderung von Begabungen im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technologie und stellt Projekte wie das DLR School Lab in Oberpfaffenhofen, das Hector-Seminar in Baden-Württemberg sowie weitere extracurriculare Förderprogramme vor.
- In Kapitel 20 präsentieren Christian Fischer und seine Frau Christiane Fischer-Ontrup, wie das „Förder- und Förderprogramm“ der Universität Münster Strategien selbstregulierten Lernens bei begabten Schülerinnen und Schülern fördern kann.

Insgesamt stellt dieser Sammelband, welcher wahrscheinlich gar keinen Anspruch auf einen roten Faden erheben möchte, ein interessantes Sammelsurium an Schlaglichtern aus der Begabungs- und Begabtenforschung dar und ist sicherlich v.a. für Mönks-Enthusiasten eine schöne Gelegenheit, den Jubilar als Verkörperung einer *gifted education as a lifelong challenge* gewürdigt zu sehen.

---

MAG. DR. THOMAS WAGNER  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
thomas.wagner@ph-ooe.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.at](mailto:info@oezbf.at)[www.oezbf.at](http://www.oezbf.at)

## HINWEIS

Redaktionsschluss für „news&amp;science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“, Nr. 36: 15. Dezember 2013



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

Mag. Dr. Juan Rodríguez-Rosado, MMag. Elke Samhaber

Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl, Mag. Dr. Sandra Znidar MAS

## GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger, Dr. Johanna Stahl

E-Mail: [news-science@oezbf.at](mailto: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, so-  
weit nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge  
bzw. bei der Redaktion.*

# 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