

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Diversität und Potenzialentfaltung

Familiärer Hintergrund und Potenzialentfaltung

Typisch Mädchen, typisch Buben...?

Begabungsförderung ist Selbstgestaltung in sozialen Kontexten

ÖZBF-Kongress 2013. Eine Nachlese

Begabungsfördernde Projekte im Kindergarten

Begabungen ganzheitlich diagnostizieren

Testen oder nicht testen...

Zur Verwendung der Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung*

Weg(e) aus dem Underachievement

Begabtenförderung durch Fähigkeitsgruppierung

Ansprechpartner/innen in Fragen zu Begabungs- und Begabtenförderung

Flipping the Classroom

Volksschüler/innen zum individuellen Erfolg begleiten

3-Phasen-Plan mit Kuhglocke

In dieser Ausgabe können sie über das Inhaltsverzeichnis navigieren

	Editorial	03		Fritz, A.: Begabungen ganzheitlich diagnostizieren	50	
SCHWERPUNKT DIVERSITÄT UND POTENZIALENTFALTUNG	Schmid, F. & Samhaber, E.: Diversität und Potenzialentfaltung	04		Stahl, J.: Testen oder nicht testen...	52	
	aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF zum Schwerpunkt Diversität und Potenzialentfaltung	07		ÖZBF-Newsletter und ÖZBF-Website / English Version	54	
	Schreiner, C.: Familiärer Hintergrund und Potenzialentfaltung	08	SCIENCE	Interaktives Plakat „Wege in der Begabungsförderung“	55	
	Information: Talent Austria Stipendien und Preise	11		Ankündigung: Konferenz „Re:thinking Giftedness“ (Ljubljana)	55	
	Finsterwald, M., Jöstl, G., Schober, B., Hesse, N., Popper, V. & Spiel, C.: Typisch Mädchen, typisch Buben...?	12		Balestrini, D. P., Harder, B., Stöger, H. & Ziegler, A.: Zur Verwendung der Begriffe <i>Begabung</i> , <i>Talent</i> und <i>Hochbegabung</i>	56	
	Ankündigung: Tag der jungen Talente (Salzburg)	16		Ankündigung: Symposium „Selbstbestimmtes Lernen“ mit G. Betts	59	
	Ramp, E.: Das Stipendienprogramm START-Österreich	17		Hagelgans, H.: Weg(e) aus dem Underachievement	60	
	Ankündigung: ECHA-Lehrgang zur Begabungs- und Begabtenförderung	18		Niepel, C., Brickwedde, M. & Preckel, F.: Begabtenförderung durch Fähigkeitsgruppierung	68	
	Böck, C.: Teach for Austria: Mehr ist möglich	19		Ankündigung: Masterstudienlehrgang „Begabungs- und Begabtenförderung“	75	
	Prammer-Semmler, E. & Prammer, W.: Wirklich alle?	21	B+E-FÖRDERUNG IN DER PRAXIS	Ansprechpartner/innen in Fragen zu Begabungs- und Begabtenförderung	76	
	Müller-Opliger, V.: Begabungsförderung ist Selbstgestaltung in sozialen Kontexten	23			Fritz, A.: Flipping the Classroom	78
	Ankündigung: Kongress „Potenziale entdecken – fördern – realisieren!“ (Schweiz)	28			Wurzrainer, A.: Volksschüler/innen zum individuellen Erfolg begleiten	81
	ÖZBF-Kongress 2013. Eine Nachlese	29			Lindenthal, D.: 3-Phasen-Plan mit Kuhglocke. Ein optimiertes Konzept für die Arbeit mit Wochenplänen	83
	AUS DEM ÖZBF	Greiten, S.: Aufgaben für Hochbegabte?	30		Vormayr, G. & Pfaller, S.: Das Talentförderprogramm „JKU Young Scientists“	88
		Zehetmeier, S.: Output-Orientierung, Kompetenz-Orientierung und Qualitätsmanagement	35		Löwenstein, B. & Opriessnig, S.: Land Niederösterreich setzt auf Begabtenförderung	91
		Information: ÖZBF-Impulse Plattform	37		Schmid, S.: „Ich. Der Einzelne in seinen Netzen“ – Philosophicum Lech	92
Unterleitner, K.: Wissenschaft und Technik erleben und begreifen		38	REZENSIONEN			
Diskussion „Besondere Wege – exemplarische Einblicke“		40			Fischer, C. & Rott, D.: Bildungsforscher Wilfried Bos im ICBF-Forschungskolloquium	93
Das war der ÖZBF-Kongress 2013: Bilder und Stimmen		42		Tagungen	Ankündigung: 2. Salzburg Summer School	94
Berktold, M. & Parz, B.: Leitfaden „Kind und Begabung“		44			Kleinschmidt, G.: Intelligenz – Große Unterschiede und ihre Folgen (Stern & Neubauer)	95
Seminar „Begabungsdiagnostik im Kindergartenalter?“		46			Empfehlung des ÖZBF: Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft (Stamm)	96
Ankündigung: Tagung „Jedem Kind gerecht werden und sich selbst treu bleiben?“		46			Wagner, T.: Talent Development and Excellence (Stöger et al.)	97
Liebsch-Kaminsky, S. & Mayer-Gerschpacher, U.: Begabungsfördernde Projekte im Kindergarten		47				
Infos zu Sommerakademien und Kinder- bzw. Schüler/innen-Unis		49			Impressum	99

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Vor Ihnen liegt eine Doppelausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ mit dem Schwerpunktthema „Diversität und Potenzialentfaltung“.

Der Begriff der Diversität begegnet uns nicht nur im Bildungsbereich, sondern in sämtlichen gesellschaftspolitischen Kontexten. Diversität bedeutet dabei nichts anderes als Vielfalt. Diese Vielfalt gilt es wertzuschätzen und den daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen angemessen zu begegnen – zum Vorteil der Einzelperson, aber auch zum Wohle aller. Hier spielen Bildungseinrichtungen eine wesentliche Rolle. Deshalb widmet sich die vorliegende Ausgabe der Frage, wie in einer diversen Gesellschaft das Bildungssystem seinen Beitrag leisten kann, es jedem Menschen zu ermöglichen, die eigenen Potenziale optimal zu entfalten.

Im Einleitungsartikel erfolgt eine Annäherung an das Thema „Diversität und Potenzialentfaltung“ und ausgewählte Diversitätsmerkmale, die im Zusammenhang mit Potenzialentfaltung von besonderer Bedeutung sind, werden skizziert: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Gender.

Im Anschluss setzen sich verschiedene Autorinnen und Autoren mit den genannten Bereichen näher auseinander:

Claudia Schreiner beschreibt anhand von Ergebnissen der PISA-Studie 2012 den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Potenzialentfaltung.

Monika Finsterwald und Kolleginnen/Kollegen legen den Einfluss von Genderstereotypen auf Potenzialentfaltung dar und geben Empfehlungen für die Reduzierung von derartigen Stereotypen im Unterricht.

Elisabeth Ramp erörtert Rahmenbedingungen der START-Stipendien und Clarissa Böck führt aus, inwiefern Potenzialentfaltung in Brennpunktschulen von Teach4Austria unterstützt wird.

Zwei weitere Artikel runden das Bild ab: In einem Gastkommentar betrachten Eva Prammer-Semmler und Wilfried Prammer Potenzialentfaltung aus Sicht der inklusiven Pädagogik. Victor Müller-Oppliger setzt in seinem Beitrag Begabung in das Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Verantwortung und skizziert inklusiven Unterricht als pädagogische Antwort auf Diversität.

In dieser news&science-Ausgabe bieten wir auch eine kleine Nachlese des 8. Internationalen ÖZBF-Kongresses vom November 2013 an. Silvia Greiten gibt Anregungen für die Gestaltung von „Lernaufgaben für Hochbegabte“, Stefan Zehetmeier geht Fragen der Output-Orientierung, der Kompetenz-Orientierung und des Qualitätsmanagements nach und Kathrin Unterleitner stellt das ScienceCenter-Netzwerk vor. Weiters kommen Schüler/innen, die bei einer Podiumsdiskussion über ihre individuellen Lerngeschichten gesprochen haben, zu Wort.

Für eine nahezu vollständige Dokumentation der Kongress-Beiträge möchten wir Sie einladen, die ÖZBF-Homepage zu besuchen. Unter www.oezbf.at > Fortbildung > Kongress 2013 > Downloads finden Sie PPT-Folien sowie ergänzende Unterlagen zu fast allen Beiträgen des Kongresses.

Das Redaktionsteam bedankt sich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge und wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!



Cartoon „Neugier“ von Ariana Spalt, 2u Klasse,
Musisches Gymnasium Salzburg

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

DIVERSITÄT UND POTENZIALENTFALTUNG

EINFÜHRUNG IN DAS SCHWERPUNKTTHEMA DIESER AUSGABE



Durch die Hinwendung der Pädagogik zur einzelnen Person in den letzten Jahren hat sich folgerichtig auch der Blick auf interindividuelle Unterschiede geschärft. Wurde noch vor zehn Jahren eine Schulklasse überwiegend als Organismus betrachtet, den es zu unterrichten gilt, nehmen Pädagoginnen und Pädagogen heute vermehrt – ergänzend zur gesamten Klasse als Organismus – auch die Einzelpersonen innerhalb der Klasse als Individuen mit ihren speziellen Bedürfnissen wahr. Diese Haltung spiegelt sich auch im Unterrichten wider. War der 7-G-Unterricht (Alle **g**leichaltrigen Schüler/innen haben zum **g**leichen Zeitpunkt, bei der **g**leichen Lehrerin/beim **g**leichen Lehrer, im **g**leichen Raum, mit den **g**leichen Mitteln, das **g**leiche Ziel gut zu erreichen.) (Helmke, 2013) noch vor kurzer Zeit gängige Unterrichtspraxis, so wird heute mit jeglichen Spielarten differenzierten Unterrichts vermehrt auf die Individualität der Schüler/innen eingegangen.

Zusätzlich verstärkt wird die Wahrnehmung von Vielfalt in den letzten Jahren durch die Ausprägung sehr unterschiedlicher Lebenskonzepte innerhalb einer heterogenen Gesellschaft beispielsweise durch Fragen im Zusammenhang mit Migration, durch die sensible Herangehensweise an Geschlechterkonzeptionen und vieles mehr. Für diese Vielfalt, für die innergesellschaftlichen und personalen Unterschiede steht der Begriff der Diversität (Müller-Oppliger, 2011; Wellenreuter, 2005).

Im schulischen Kontext beschreibt der Begriff „Diversität“¹ den Zustand einer Schüler/innenpopulation, die sich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und soziologischen Subkulturen unterschiedlich zusammensetzt. Diese Zugehörigkeiten können kultureller, ethnischer, religiöser oder sozialer Natur sein. Dass die Lebenswelten und -wirklichkeiten großen Einfluss auf das schulische Lernen und den schulischen Lernerfolg haben, ist – nicht nur durch PISA – hinlänglich erwiesen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; Schwantner & Schreiner, 2010).

Im Umgang mit Diversität und Potenzialentfaltung im Zusammenhang mit Immigration herrschte lange Zeit die Annahme vor, dass es zwei Gruppen gäbe: eine Aufnahmegesellschaft und Immigrantinnen und Immigranten (als Individuen und Gruppe), die assimiliert werden müssten, damit sie ihre Potenziale optimal entfalten können. Eine zeitgemäße Sichtweise auf die Thematik geht jedoch davon aus, dass Gruppen sich immer in mehrfacher Hinsicht unterscheiden und auch die Aufnahmegesellschaft von Diversität gekennzeichnet und eine Anpassung an eine Aufnahmegesellschaft daher weder möglich noch sinnvoll ist (Müller-Oppliger, 2011; Wellenreuter, 2005). Diversität ist der gesellschaftliche Normalfall und nicht die Ausnahme. Diversitätsdimensionen können sich addieren und potenzieren (Dresel, Steuer & Berner, 2009).

Inklusion versteht sich in diesem Zusammenhang als Prozess, der alle Personen mit deren Stärken, Schwächen und personimmanenten biografischen Hintergründen annimmt und eine neue Gemeinschaft formt. Nur so ist es möglich, Menschen in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen, sie wertzuschätzen und auf ihrem individuellen Weg bestmöglich zu unterstützen.

Im Folgenden werden ausgewählte Diversitätsmerkmale skizziert, die im Zusammenhang mit Potenzialentfaltung von besonderer Bedeutung sind: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Geschlecht. Zu bedenken ist dabei, dass diese Diversitätsmerkmale in sich nicht homogen sind, sondern miteinander interagieren. So variieren etwa Geschlechtsunterschiede in verschiedenen Kulturen stark und können sich sogar umkehren.

¹ In Ergänzung dazu: Unter Heterogenität wird verstanden, dass sich Schüler/innen hinsichtlich lernrelevanter Merkmale unterscheiden. Dabei vor allem in den Bereichen „Wissensbasis, Intelligenz, Motivation und Metakognition“ (Wellenreuter, 2005, 14ff.).

SOZIOÖKONOMISCHER STATUS UND POTENZIAL- ENTFALTUNG

Der Begriff sozioökonomischer Status bezeichnet die unterschiedlichen Merkmale menschlicher Lebensumstände. So wird der sozioökonomische Status in der Regel über Beruf, Einkommen und Bildungsniveau bestimmt. Für die Potenzialentwicklung und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist nachweislich der sozioökonomische Status der Eltern eine wesentliche Einflussgröße. Ein hoher sozioökonomischer Status begünstigt tendenziell die Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen. Die Lernbiografie der Eltern und die allgemeinen Umweltbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Österreich sind dabei besonders bedeutsam (Ditton & Maaz, 2011; Bruneforth, Weber & Bacher, 2012).

Hinsichtlich der Lernbiografie der Eltern können Faktoren wie wenig eigene formale Bildung, wenig Kenntnis über Strukturen und Möglichkeiten des österreichischen Bildungssystems und wenig Möglichkeiten, Kinder bei konkreten inhaltlichen Fragen unterstützen zu können, hemmend sein. Mindestens ebenso wichtig wie die formale Bildung ist das Umfeld außerhalb der Schule für die Begabungsentwicklung. Je vielfältiger das Freizeitverhalten ausgeprägt ist, desto eher lassen sich Begabungen entdecken und in weiterer Folge auch entwickeln. Dies betrifft sämtliche Bereiche des menschlichen Lebens: Sport, Kultur, Freunde, Umwelt usw. Der Zugang zu lernförderlichen Umwelten ist Grundlage dafür, die Möglichkeit zu haben, eigene Begabungen zu entdecken und diese in weiterer Folge zu entwickeln (Braun, 2002; Ditton & Maaz, 2011).

Schule und Bildungssystem werden vermehrt in die Pflicht genommen in den angesprochenen Bereichen kompensierend einzugreifen, je weniger die Eltern imstande sind, ihre Kinder zu unterstützen. Daraus lassen sich die verschiedenen Forderungen an das Schulsystem ableiten (wie z.B. zwei Lehrer/innen in der Klasse, verschränkte Ganztageschule usw.). Im Vordergrund muss dabei immer die Überlegung stehen, wie individuelle Unterstützung, Begleitung und Potenzialentfaltung zu ermöglichen ist.

MIGRATIONS HinterGRUND UND POTENZIALENT- FALTUNG

In der kollektiven Wahrnehmung werden Menschen mit Migrationshintergrund vielfach in defizitären Kontexten gesehen. Diese Sicht der Dinge ist jedoch ungerechtfertigt. Migrationshintergrund bietet eine Reihe von Potenzialen, die derzeit kaum genutzt werden (Zweitsprachigkeit, Kenntnis zweier kultureller Hintergründe usw.).

Meist ist es der (Zweit-)Spracherwerb, der am häufigsten im Zusammenhang mit Migration diskutiert wird. Genau hier wird auch am meisten Potenzial verschwendet.



Es steht außer Zweifel, dass das Beherrschen der Landessprache Grundlage für den Lebenserfolg in einem Land darstellt. Hier müssen so früh wie möglich Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche (und deren Eltern) vorhanden sein, um Sprachdefizite früh beheben zu können und Bildung in deutschsprachigen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen. Dabei darf aber die Erstsprache von Kindern und Jugendlichen nicht vernachlässigt werden – denn mit der Marginalisierung der Muttersprache wird eine potenzielle Kompetenz nicht weiter ausgebildet. Um hier die Potenziale nicht zu verschenken, sollte in einem ersten Schritt den Erstsprachen von Migrantinnen und Migranten ganz generell mehr Wertschätzung entgegengebracht werden. In einem zweiten Schritt sollte der muttersprachliche Unterricht in der elementaren und schulischen Bildung zum Standard erhoben werden.

Nach sämtlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist dies für das Erlernen der Zweitsprache essentiell. Es ist mittlerweile erwiesen, dass auf Grundlage gefestigter grammatikalischer und lexikalischer Strukturen in der Erstsprache der umfassende Erwerb einer Zweitsprache sehr viel leichter und elaborierter möglich ist. Mit dem Ignorieren der Erstsprache bleibt somit nicht nur das Potenzial zur Zweitsprachigkeit ungenutzt, sondern auch das Erlernen der Zweitsprache wird erschwert (Bader & Fibbi, 2012; Dollmann & Kristen, 2010; Rothweiler & Ruberg, 2011).

Mit der Zweisprachigkeit gehen auch weitere positive Effekte einher. Kinder und Jugendliche, die zwei oder mehr Sprachen sprechen, entwickeln dadurch oftmals eine besondere interkulturelle und soziale Kompetenz. Darüber hinaus fördert Bilingualität die kognitive Leistungsfähigkeit. Dies zeigt sich in hoher geistiger Flexibilität und einem gut ausgeprägten Arbeitsgedächtnis (Dollmann & Kristen, 2010; Rothweiler & Ruberg, 2011).

Insgesamt ist es in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders bedeutsam, die Stärken der Person in den Mittelpunkt zu rücken. Migrantinnen und Migranten nehmen sich – bedingt durch strukturelle Diskriminierung – ohnehin häufig als defizitär wahr. Die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit ist deshalb eine wichtige Grundvoraussetzung für eine begabungsfördernde Lernkultur.

GESCHLECHT UND POTENZIALENTFALTUNG

Geschlechtsunterschiede zwischen Buben und Mädchen hinsichtlich ihrer Begabung existieren – entgegen manchen Vorurteilen – lediglich in geringem Ausmaß und sind v.a. auf Sozialisationseinflüsse zurückzuführen (Stöger, 2007).

Einen starken Einfluss auf die Begabungsentwicklung haben die verschiedenen Rollenerwartungen an Buben und Mädchen in unserer Gesellschaft. Geschlechtsrollenstereotype wirken sich v.a. in typisch männlichen Domänen wie dem MINT-Bereich (MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) aus und haben ungünstige Auswirkungen auf die Begabungsentwicklung von Frauen (Stöger & Sontag, 2009). Häufig wird mathematisches Interesse bei Mädchen als „unweiblich“ angesehen. Mädchen verleugnen besonders ab der Pubertät ihre MINT-Begabungen, passen sich an das Niveau ihrer Altersgenossinnen an und verweigern teilweise die Teilnahme an Förderprogrammen in den Naturwissenschaften. Die dauerhafte Verleugnung der Begabung führt schließlich tatsächlich zu deren Verkümmern.

Richtet man den Blick auf die Bildungskarrieren insgesamt, ist in den letzten Jahren zu beobachten, dass Buben tendenziell schlechter in der Schule abschneiden. Weniger Buben als Mädchen erhalten eine Gymnasialempfehlung, was in der Folge auch dazu führt, dass Buben häufig niedrigere schulische Bildungsabschlüsse als Mädchen erwerben. Insbesondere in der Sekundarstufe II erreichen mehr Mädchen einen Abschluss und europaweit schließen auch mehr Frauen als Männer eine universitäre Ausbildung ab (Bruneforth & Lassnig, 2012).

Als wesentlicher Faktor für den höheren Bildungserfolg von Mädchen wird deren schulkonformes Verhalten angesehen. Weiters trägt die Überrepräsentation von Pädagoginnen im Volksschulbereich und

insbesondere auch im elementaren Bildungsbereich sowie die damit einhergehende weibliche Dominanz im Bildungsbereich zur Unausgewogenheit bei.

Wichtig ist für Lehrpersonen und Eltern, sensibel hinsichtlich Geschlechterstereotype zu sein und das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Auch sollten geeignete Rollenmodelle wie z.B. Mentorinnen für naturwissenschaftlich begabte Mädchen zur Verfügung stehen. Kinder und Jugendliche sollten weiters von Eltern und Lehrkräften dabei unterstützt werden, Erfolge und Misserfolge v.a. auf kontrollierbare Ursachen zurückzuführen, die durch eigenes Handeln beeinflussbar sind (wie z.B. das Lernverhalten, Anstrengung und Konzentration) (Stöger & Sontag, 2010).

RESÜMEE

Die genannten Diversitätsmerkmale sind nur ein Ausschnitt an Faktoren, die optimale Potenzialentwicklung beeinflussen. Wichtig für den Unterricht ist es in einem ersten Schritt, sensibel im Hinblick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu sein. Und in einem zweiten Schritt jeglicher Individualität wertschätzend zu begegnen und zu versuchen, Räume zu schaffen, in denen es für Schüler/innen möglich ist, ihre Individualität zu leben und sich mit ihren Begabungen konstruktiv in den Unterricht einzubringen.

LITERATUR

- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund: ein großes Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Abrufbar unter www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf [16.12.2013].
- Braun, S. (2002). Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. Integrationsdiskurse zwischen Hyperindividualismus und der Abdankung des Staates. Aus Politik und Zeitgeschichte (S. 29-30). Abrufbar unter www.bpb.de/apuz/26800/zustand-der-gesellschaft-armut-und-reichtum [16.12.2013].
- Bruneforth, M. & Lassnig, L. (Hrsg.). (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 189-228). Graz: Leykam.
- Ditton, H. & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung (S. 193-208). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



AUS.GELESEN! REZENSIONEN UND LITERATURTIPPS DES ÖZBF ZUM SCHWERPUNKT DIVERSITÄT UND POTENZIALENTFALTUNG

Margrit Stamm, **Unterfordert, unerkant, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft** (2007). 80 Seiten. Zürich: Rüegger Verlag. (s. Kurzz Rezension auf S. 96 dieses Heftes)

Margrit Stamm, **Begabte Minoritäten** (2009). 250 Seiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Merle Hummrich, **Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft** (2009). 279 Seiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Heidrun Stöger, Albert Ziegler, & Michael Heilemann (Hrsg.), **Mädchen und Frauen in MINT – Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten** (2012). 256 Seiten. Berlin: LIT-Verlag.

Claudia Quaiser-Pohl & Martina Endepohls-Ulpe (Hrsg.), **Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen** (2010). 192 Seiten. Münster und New York: Waxmann.

Astrid Fortenbacher, **Hochbegabung bei Vor- und Grundschulkindern. Verhaltensmerkmale, Risiken, Förderung** (2012). 108 Seiten. Saarbrücken: AV Akademiker Verlag.

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



www.oezbf.at > Publikationen > aus.gelesen!

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

- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinde. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hrsg.), Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg (S. 123-146). Weinheim: Beltz.
- Dresel, M., Steuer, G. & Berner, V.-D. (2009). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung (S. 333-349). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. Pädagogik, 2/13, 34-37.
- Müller-Opliger, V. (2011). Heterogenität, Diversität und hohe Begabung als „Soziales Kapital“. Ungleiches miteinander verbinden als Aufgabe von Schulen. In U. Ostermaier & D. Thürnau (Hrsg.), Hochbegabung, Exzellenz, Werte. Positionen in der schulischen Begabtenförderung. (S. 77-117). Dresden: Thelem.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (2010). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Stöger, H. (2007). Berufskarrieren begabter Frauen. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), Begabt sein in Deutschland. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 1 (S. 265-290). Berlin: LIT.
- Stöger, H. & Sontag, C. (2009). Geschlechtsdisparitäten im Bildungsbereich. Zur Situation hochleistender und hochbegabter Mädchen und Frauen. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 23, 27-34.
- Stöger, H. & Sontag, C. (2010). Förderung hochleistender und hochbegabter Mädchen und Frauen. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 25, 35-40.
- Wellenreuter, M. (2005). Empirisch geprüfte Modelle des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht. In Dokumentation zum Symposium „Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht“ (S. 14-35). Stuttgart: Dokumentation Symposium Didacta.

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

FAMILIÄRER HINTERGRUND UND POTENZIALENTFALTUNG

ERGEBNISSE AUS PISA 2012

Wie stark der Kompetenzerwerb in Österreich von Faktoren des sozialen Hintergrunds abhängt, zeigen zahlreiche Studien und Sekundäranalysen (ein Überblick findet sich z.B. in Bruneforth, Weber & Bacher, 2012). Während der Fokus vieler Betrachtungen zu Chancengerechtigkeit auf der erfolgreichen Vermittlung von Basiskompetenzen für alle liegt, widmet sich der vorliegende Beitrag dem Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Chancen, Spitzenleistungen zu zeigen. Dazu wird untersucht, wie sich die Gruppe der Schüler/innen, die bei PISA sehr hohe Kompetenzen unter Beweis gestellt haben, von allen anderen PISA-Jugendlichen unterscheidet.

Die Basis der Berechnungen bilden die österreichischen Daten des OECD-Datensatzes zu PISA 2012¹. Die OECD erhebt in Kooperation mit ihren Mitgliedsstaaten und etwa 30 Partnerländern im 3-Jahres-Abstand die Kompetenzen der 15-/16-jährigen Schüler/innen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Damit sollen regelmäßig international vergleichbare Informationen über den Kompetenzstand der Jugendlichen gegen Ende der Pflichtschulzeit gesammelt werden.

PISA definiert Spitzenleistungen getrennt für Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen durch das Erreichen der höchsten beiden Kompetenzstufen 5 oder 6 (z.B. Schwantner, Toferer & Schreiner, 2013; OECD, 2009). Schüler/innen auf den höchsten beiden Kompetenzstufen sind in der Lage, sehr anspruchsvolle Aufgaben in der jeweiligen Domäne zu lösen. In Mathematik bedeutet das, dass sie mathematische Modelle für komplexe Situationen entwickeln und mit diesen arbeiten können. Lese-Spitzen Schüler/innen können zum Beispiel mehrere Informationen lokalisieren und organisieren sowie Texte – auch zu wenig vertrauten Themen – kritisch bewerten. In Naturwissenschaft können Schüler/innen, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen, naturwissenschaftliche Fragestellungen in komplexen Situationen erkennen und wissen, wie sie diese mithilfe der Naturwissenschaften lösen können. Von den österreichischen 15-/16-Jährigen zeigen bei PISA 2012 6% Kompetenzen auf den Stufen 5 oder 6 im Lesen, 14% in Mathematik und in Naturwissenschaft sind dies 8% (Schwantner, Toferer & Schreiner, 2013, S. 66ff.). 3% erbringen in allen drei Bereichen Spitzenleistungen (Schwantner, 2013, S. 60f.).

Für die Zwecke des vorliegenden Beitrags soll die Spitzengruppe über alle drei PISA-Domänen hinweg definiert werden. Um zu einer auswertbar großen Gruppe zu kommen, werden all jene Jugendlichen zur Spitzengruppe gezählt, denen es gelingt, in zumindest zwei der drei Bereiche Spitzenleistungen beim PISA-Test zu zeigen. Das sind 8,2% der Gesamtheit der 15-/16-Jährigen. Abb. 1 zeigt, wie sich diese Gruppe in Bezug auf die drei PISA-Domänen zusammensetzt. 37% von ihnen erreichen in allen drei Domänen zumindest Kompetenzstufe 5; von den Zweierkombinationen kommt Mathematik mit Naturwissenschaft

mit 44% am häufigsten vor. Aufgrund der insgesamt kleinen Spitzengruppen in Lesen und Naturwissenschaft kommt die Zweierkombination Lesen und Naturwissenschaft am seltensten vor.

Chancengerechtigkeit in einem Bildungssystem zeigt sich durch faire Chancen auf Kompetenzerwerb für alle Bevölkerungsgruppen. In der Folge soll für verschiedene Gruppen untersucht werden, wie sich ihre Chancen, zur Spitzengruppe zu gehören, unterscheiden. Dazu wird die Zusammensetzung der Spitzengruppe in Bezug auf die klassischen Ungleichheitsdimensionen Geschlecht, Migrationshintergrund und familiärer Hintergrund analysiert. In einem ersten Schritt erfolgt dies für jedes Merkmal einzeln, abschließend wird der Einfluss aller Faktoren in einem gemeinsamen Modell betrachtet.

SPITZENLEISTUNGEN UND GESCHLECHT

Abb. 2 stellt die Zusammensetzung der Spitzengruppe nach Geschlecht allen anderen Schülerinnen und Schülern gegenüber – das sind alle Jugendlichen, die in genau einer oder in keiner Domäne die Kompetenzstufe 5 (oder 6) erreichen. Es zeigt sich, dass Burschen mit 57% in der Spitzengruppe überrepräsentiert sind ($t = 2.01$; $p < .05$). Dies wäre auf Basis der globalen Mittelwertdifferenzen zwischen Mädchen und Burschen in den drei Domänen nicht unbedingt zu erwarten: Im Lesen liegen die Mädchen 37 Punkte vor den Burschen, in Mathematik besteht ein Vorsprung für die Burschen von 22 Punkten und in Naturwissenschaft zeigt sich kein statistisch nachweisbarer Unterschied (Schwantner, Toferer & Schreiner, 2013, S. 34f., 24f. und 40f.). Die teils deutlich größere Leistungsstreuung bei den Burschen führt aber dazu, dass Burschen – etwa in Naturwissenschaft – bei praktisch gleichem Mittelwert sowohl in der Spitzen- als auch in der Risikogruppe überrepräsentiert sind (vgl. z.B. OECD, 2009, S. 25f.).

SPITZENLEISTUNGEN UND MIGRATIONS-HINTERGRUND

Die OECD fasst all jene Jugendlichen in der Gruppe mit Migrationshintergrund zusammen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind. Jugendliche, die selbst auch im Ausland geboren sind, zählen zur ersten Einwanderergeneration. Jugendliche, die bereits im Zielland geboren wurden, machen die zweite Einwanderergeneration aus (OECD, 2013, S. 72). Jugendliche beider Einwanderergenerationen sind mit jeweils 3% in der Spitzengruppe vertreten, Jugendliche ohne Migrationshintergrund machen in dieser Gruppe 94% aus (vgl. Abb. 3). Im Vergleich zu allen anderen Schülerinnen und Schülern, von denen Jugendliche mit Migrationshintergrund 18% ausmachen, sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Spitzengruppe deutlich unterrepräsentiert ($t = 6.81$; $p < .001$). Es zeigt sich, dass es nur

¹ Der internationale Datensatz zu PISA 2012 ist verfügbar unter <http://pisa2012.acer.edu.au>.

bedingt gelingt, Jugendlichen mit Migrationshintergrund die volle Entfaltung ihres Potenzials zu ermöglichen.

SPITZENLEISTUNGEN UND FAMILIÄRER HINTERGRUND

Der Sozialstatus einer Familie kann auf verschiedene Arten operationalisiert werden. Für diese Untersuchung soll der sozioökonomische Status der Eltern sowie deren Ausbildung berücksichtigt werden.

Abb. 4 zeigt, wie sich die Spitzengruppe – im Vergleich zu allen anderen Schülerinnen und Schülern – in Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern zusammensetzt. Dazu wurden die Jugendlichen in vier Gruppen eingeteilt, wobei jeweils der Elternteil mit der höheren Formalqualifikation ausschlaggebend für die Zuordnung ist: (1) maximal Pflichtschulabschluss; (2) Berufsausbildung: Lehre und ev. Meisterprüfung, Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule oder Schule für Gesundheits- und Krankenpflege bzw. Schule für den medizinisch-technischen Fachdienst; (3) Matura; (4) Universitäts- oder Fachhochschulabschluss, Pädagogische Akademie, Sozialakademie oder eine andere tertiäre Ausbildung.

Jugendliche, deren Eltern einen tertiären Abschluss haben, machen mehr als die Hälfte der Spitzengruppe aus. Etwa ein Viertel (24%) hat Eltern mit einem Abschluss einer höheren Schule (Matura). Nur 1% der Jugendlichen aus der Spitzengruppe hat Eltern mit max. Pflichtschulabschluss. Damit sind Jugendliche mit universitär ausgebildeten Eltern in der Spitzengruppe deutlich über- und Jugendliche mit Eltern, die über maximal einen Pflichtschulabschluss oder eine Berufsausbildung auf mittlerem Formalniveau verfügen, deutlich unterrepräsentiert.²

Der sozioökonomische Status (SES) wird durch den Beruf der Eltern definiert (ISEI: International Socioeconomic Index nach Ganzeboom et al. 1992, in der aktualisierten Fassung Ganzeboom, 2010). Dieser Index leitet sich aus den Angaben der Schüler/innen zum Beruf von Mutter und Vater ab und kann – abhängig von Ausbildung und Einkommen – Werte zwischen 16 und 90 annehmen. Niedrige Werte repräsentieren einen geringen sozioökonomischen Status, also Berufe, die im Allgemeinen mit eher geringem Einkommen verbunden sind und für deren Ausübung verhältnismäßig geringe Formalabschlüsse notwendig sind. Ein hoher Wert bedeutet einen hohen Sozialstatus. Der SES einer Familie repräsentiert jeweils den höheren Wert der beiden Elternteile.

Zusammensetzung der Spitzengruppe

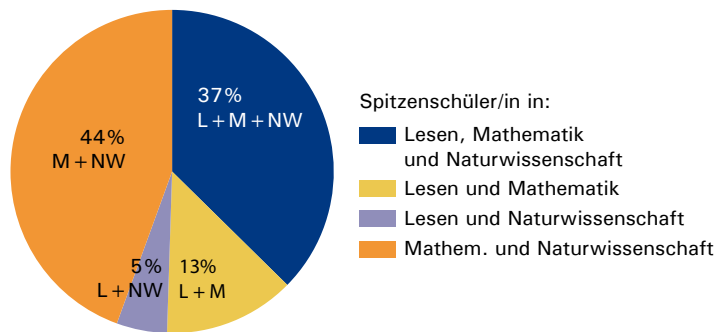


Abb. 1: Zusammensetzung der Spitzengruppe

Anteil an Mädchen und Burschen

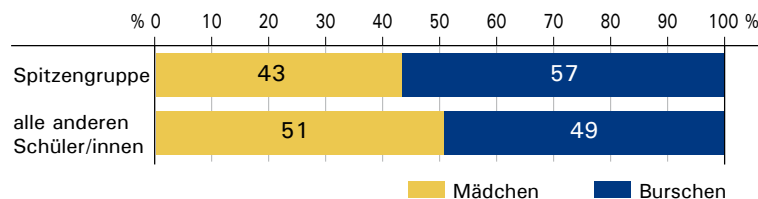


Abb. 2: Spitzengruppe und Geschlecht

Anteil an Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

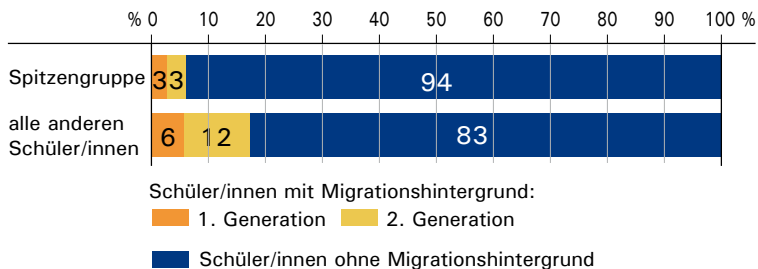


Abb. 3: Spitzengruppe und Migrationshintergrund

Anteile nach Bildung der Eltern

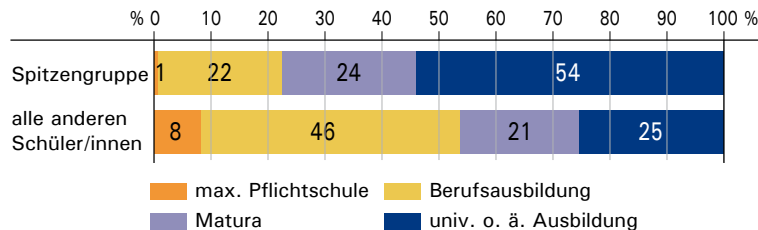


Abb. 4: Spitzengruppe und das Bildungsniveau der Eltern

² Dies lässt sich statistisch absichern. Der Anteil der Jugendlichen mit Eltern, die einen Universitätsabschluss o. Ä. aufweisen, ist in der Spitzengruppe größer als bei allen anderen Schülerinnen und Schülern ($t = 9.84; p < .001$).

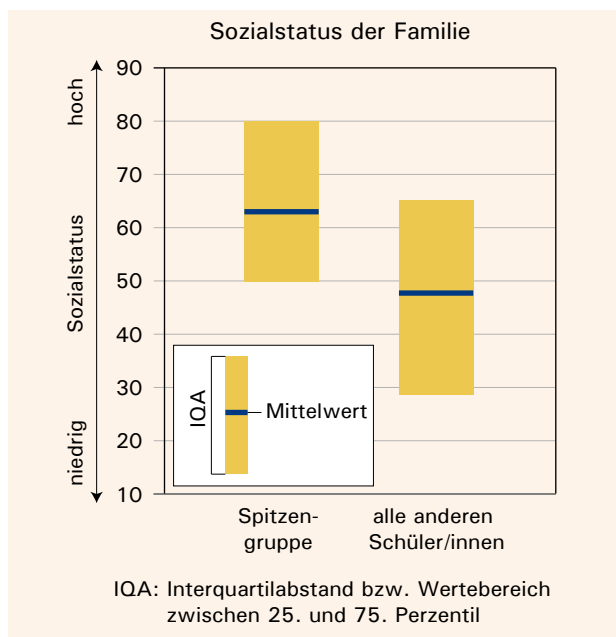


Abb. 5: Spitzengruppe und der sozioökonomische Hintergrund der Familie

Abb. 5 zeigt, wie sich der Sozialstatus der Familien zwischen Jugendlichen der Spitzengruppe und allen anderen Schülerinnen und Schülern unterscheidet. Während die Jugendlichen der Spitzengruppe einen mittleren SES von 63 Punkten (dunkelblaue Linie) auf der ISEI-Skala aufweisen, liegt der Mittelwert der anderen Schüler/innen bei 48 Punkten ($t = 12.83$; $p < .001$). Auch die Verteilungen unterscheiden sich deutlich. Die gelben Balken zeigen den Interquartilabstand, d.h. dass der Balken die Verteilung der mittleren 50% umfasst. Ein Viertel der Jugendlichen liegt auf Basis des Sozialstatus der Familie oberhalb des Balkens, ein Viertel liegt darunter. Das bedeutet, dass ein Viertel der Schüler/innen der Spitzengruppe SES-Werte über 80 Punkte aufweist. Nur ein Viertel der Schüler/innen der Spitzengruppe hat SES-Werte unter 50 – der Mittelwert aller anderen Schüler/innen liegt bei 48. Insgesamt zeigt sich also, dass Jugendliche aus Familien mit hohem Sozialstatus in der Spitzengruppe deutlich überrepräsentiert sind.

DER VERSUCH EINES GESAMTBILDS

Die mangelnde Chancengerechtigkeit des österreichischen Schulsystems zeigt sich auch in Bezug auf Spitzenleistungen. So finden sich zwischen der Zugehörigkeit zur Spitzengruppe auf der einen Seite und dem Geschlecht, dem Migrationsstatus, der Bildung der Eltern sowie dem sozioökonomischen Status der Familie deutliche Zusammenhänge. Abschließend werden nun diese vier als Einflussfaktoren ermittelten Merkmale gemeinsam berücksichtigt. Dazu wurde eine binär-logistische Regression berechnet, mit der Zugehörigkeit zur Spitzengruppe als abhängige Variable und den genannten vier Faktoren als unabhängigen Variablen. Die vier Ungleichheitsmerkmale wurden dazu dichotom verrechnet (Geschlecht = männlich; Bildung

der Eltern = mindestens Matura; Migrationsstatus = nein; sozioökonomischer Status = im obersten Viertel der Verteilung). Dieses Modell erklärt insgesamt 10,4% der Varianz der Zugehörigkeit zur Spitzengruppe.

Tabelle 1 zeigt die resultierenden Odds Ratios. Unter Konstanthaltung aller anderen Faktoren gibt die Odds Ratio an, um wie viel höher die Chance ist, zur Spitzengruppe zu gehören, wenn eine bestimmte Bedingung zutrifft.³ Die Chance, zur Spitzengruppe zu gehören, ist demnach für einen Burschen (bei gleicher Bildung der Eltern, gleichem Sozialstatus sowie gleichem Migrationsstatus) etwa doppelt so groß wie für ein Mädchen (Ratio = 2,03). Die Chance, zur Spitzengruppe zu gehören, ist für Jugendliche, deren Eltern einen tertiären Abschluss (Universität oder Vergleichbares) aufweisen, 1,54-mal höher als für Kinder formal weniger hoch qualifizierter Eltern. Keinen Migrationshintergrund zu besitzen, steigert (bei Konstanthaltung aller anderen Faktoren) die Chance auf das 1,5-fache und zum obersten Quartil der Verteilung in Bezug auf den sozioökonomischen Status zu gehören, erhöht die Chance, zur Spitzengruppe zu gehören, auf das 1,58-fache.

ZUSAMMENFASSUNG

Was ein thematischer Bericht der OECD zu „Top Performers“ in Naturwissenschaft auf Basis der PISA-2006-Daten zeigte, nämlich, dass unter den *Top Performers* mehr Burschen, unterproportional viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund und überproportional viele Schüler/innen aus Familien mit im Schnitt höherem Sozialstatus sind (OECD, 2009, S. 37ff.), findet sich auch bei einer Analyse der aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft kombinierten Spitzengruppe aus PISA 2012. Ähnliche Zusammenhänge zwischen Hintergrundvariablen und besonders hohen Leistungen zeigten sich auch bei der Standardüberprüfung in Mathematik in der 8. Schulstufe (Schreiner & Breit, 2012, S. 43ff.) sowie in Bezug auf Mathematik bereits in der 4. Schulstufe (Schreiner & Breit, 2014b, S. 40ff.). Familiäre Variablen haben ähnlich große Einflüsse auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit

Tabelle 1: Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit, zur Spitzengruppe zu gehören (Odds Ratios)

Wahrscheinlichkeit, zur Spitzengruppe zu gehören	
	Odds Ratio
Geschlecht männlich	2,03
Elternteil mit Univ.-Abschluss	1,54
Kein Migrationsstatus	1,50
Oberstes Quartal der SES-Verteilung	1,58

³ Bei einer logistischen Regression werden Wahrscheinlichkeiten für bestimmte Ereignisse für verschiedene Gruppen unter Verwendung von Chancen verglichen, wobei die Chancen für eine Gruppe das Verhältnis von Erfolgsquoten zu Misserfolgsquoten darstellen, wie es aus Sportwetten bekannt ist.

sehr hohen Kompetenzen in Englisch (Standardüberprüfung Englisch, 8. Schulstufe; Schreiner & Breit, 2014a, S. 62ff.). Allerdings machen in Englisch die Mädchen den größeren Anteil der hoch kompetenten Gruppe aus. Zumindest in Bezug auf die Englischkompetenz generell besteht kein direkter Einfluss des Migrationsstatus: Werden Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund verglichen, die jeweils den gleichen Sozialstatus haben, besteht nur eine unwesentliche Mittelwertdifferenz von 6 Punkten (Schreiner & Breit, 2014a, S. 25). Ob dies auch in Bezug auf das oberste Ende des Leistungsspektrums gilt, wurde bis dato nicht untersucht.

Zusammenfassend muss jedenfalls festgehalten werden, dass die Wahrscheinlichkeit, in mindestens zwei der drei PISA-Domänen eine der beiden höchsten Kompetenzstufen zu erreichen, wesentlich von der sozialen Herkunft der Familie der Jugendlichen und ihrem Geschlecht abhängt: Sie ist am größten für einen Burschen ohne Migrationshintergrund mit universitär ausgebildeten Eltern aus einer Familie mit hohem sozioökonomischem Status.

LITERATUR

- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 189-228). Graz: Leykam.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; with an analysis of quality of occupational measurement in ISSP. Paper presented at Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon, May 1, 2010.
- OECD (2009). Top of the Class. High Performers in Science in PISA 2006. Paris: OECD.
- OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed. Volume II. Paris: OECD
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE.
- Schwantner, U. (2013). Spitzen- und Risikogruppen nach Geschlecht und Überschneidungen zwischen den Gruppen. In U. Schwantner, B. Toferer & C. Schreiner (Hrsg.), PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft (S. 60-61). Graz: Leykam.



TALENT AUSTRIA

STIPENDIEN UND PREISE

„Begabung und Exzellenz sind zwei schillernde Steine im Mosaik der Wissenskultur von heute und morgen.“

Die Talent Austria Stipendien und Preise unterstützen junge Wissenschaftler/innen, die zu Themen der Begabungs- und Exzellenzforschung und zu Fragen von Brain-Drain, Brain-Circulation und Brain-Migration forschen. Diese vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in enger Kooperation mit dem ÖZBF und dem ÖAD ins Leben gerufenen Stipendien und Preise werden heuer bereits zum zweiten Mal vergeben.

Wer kann sich für die Talent Austria Stipendien und Preise bewerben?

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

Einreichtermin: 1. Mai 2014

Weitere Informationen

- ☞ www.oead.at
- > Go international
- > internationale Kooperations- und Mobilitätsprogramme
- > Auslandsstipendien
- > Talent Austria Stipendien und Preise



- Schwantner, U., Toferer, B. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2013). PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

MAG. DR. CLAUDIA SCHREINER
Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und
Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE)
c.schreiner@bifie.at

TYPISCH MÄDCHEN, TYPISCH BUBEN...?

WIE GESCHLECHTSSTEREOTYPE DIE POTENZIALENTFALTUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN BEEINFLUSSEN KÖNNEN

Die Frage nach der Genderfairness unseres Bildungssystems ist trotz vieler Veränderungen in den letzten Jahren nicht veraltet: Es finden sich an vielen Stellen Benachteiligungen für beide Geschlechter. Diese schlagen sich in nicht genutzten Chancen und (subjektiv wahrgenommenen) eingeschränkten Handlungsspielräumen in Bildungs- und Berufskarrieren nieder (z.B. Hannover & Kessels, 2011).

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Einblick in die Forschung zu Geschlechtsunterschieden im *schulischen Bereich* zu geben und hierbei insbesondere den Einfluss von Geschlechtsstereotypen auf die Potenzialentwicklungen von Mädchen und Buben zu verdeutlichen. Auch werden Ansätze und Fördermöglichkeiten für den Unterricht exemplarisch aufgezeigt.

IN WELCHEN FÄCHERN ZEIGEN SICH GESCHLECHTSUNTERSCHIEDE IN DER SCHULE?

Wendet man den Blick auf Schulleistungen, können bei Kindern im Vorschulalter und in den ersten Schuljahren noch keine bzw. nur geringfügige Geschlechtsunterschiede beobachtet werden. Diese zeigen sich erst zunehmend mit Beginn des Jugendalters (vgl. Europäische Kommission, 2010):

In internationalen Vergleichsstudien (PIRLS, TIMSS, PISA)¹ wurde der deutlichste Geschlechterunterschied beim **Lesen** zu Gunsten der Mädchen festgestellt. Dieser Leistungsvorsprung ist bereits am Ende der Volksschule in nahezu allen Staaten (auch in Österreich) und Bildungsgängen zu finden.

Das Bild im Fach **Mathematik** ist über die Studien hinweg etwas weniger eindeutig. Es kristallisiert sich jedoch heraus, dass Buben und Mädchen in den meisten Ländern sehr ähnliche Ergebnisse erreichen und zwar sowohl am Ende der Volksschule als auch in der Sekundarstufe 1 und 2. Die aktuellsten PISA-Ergebnisse zeigen jedoch, dass Österreich zu den wenigen Ländern gehört, in denen Geschlechtsunterschiede auftreten und zudem überdurchschnittlich hoch ausgeprägt sind.

Geschlechtsunterschiede in den **Naturwissenschaften** sind am wenigsten auffindbar; diese zeigen sich in den meisten beteiligten Ländern nur innerhalb einzelner Klassen und Schulen sowie hauptsächlich im Fachbereich Physik.

Betont werden soll an dieser Stelle aber, dass Leistungsunterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe größer sind als zwischen den Geschlechtern.

WELCHE ERKLÄRUNGEN GIBT ES FÜR DIE ENTSTEHUNG VON LEISTUNGSUNTERSCHIEDEN ZWISCHEN MÄDCHEN UND BUBEN?

Die erbrachte Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Variablen: Neben kognitiven Variablen (wie Intelligenz) spielen auch nicht-kognitive Variablen (wie z.B. Motivation, Lernstrategien) eine entscheidende Rolle (vgl. Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010).

Geschlechtsunterschiede in der Kognition werden zwar in einzelnen Teilbereichen gefunden (z.B. bei Aufgaben zur räumlichen Wahrnehmung oder Tests zur verbalen Kreativität), jedoch nur im minimalen Ausmaß und von extrem geringer Alltagsrelevanz (Hausmann, 2011). Außerdem: Gäbe es unterschiedliche kognitive Ausgangsbedingungen, so müssten sich Leistungsunterschiede bereits in sehr jungem Alter sowie kulturübergreifend zeigen (Ludwig, 2007). Wie eingangs erwähnt, ist jedoch beides nicht der Fall. Weiters konnten Studien zu Geschlechtsunterschieden in der Kognition einen sogenannten epochalen Effekt nachweisen (z.B. Hyde et al., 2008): Die Geschlechtsunterschiede verringerten sich über die Jahre hinweg und sind lange nicht mehr so ausgeprägt wie noch vor 25 Jahren. Es ist also sehr unwahrscheinlich, dass gefundene Geschlechtsunterschiede ausschließlich angeboren sind (vgl. Halpern et al., 2007).

Unstrittig ist die zentrale Rolle von nicht-kognitiven Variablen für das Zustandekommen von geschlechtsspezifischen Leistungen (u.a. Spiel, Schober & Finsterwald, 2011): Sehr viele Mädchen trauen sich z.B. ab der Sekundarstufe 1 deutlich weniger in Mathematik zu als Buben und legen ihre Aufmerksamkeit deshalb auf andere Fachbereiche. Dies mündet in einem immer größer werdenden Unterschied im Wissen in diesem Fach, der sich dann auch in Leistungsunterschieden zeigt. Auch erhalten Mädchen bzw. Buben von ihrer Umgebung unterschiedliche Unterstützung und unterschiedliches Feedback, sie sind also geschlechtsspezifischen Lernerfahrungen ausgesetzt, denn Geschlechtsstereotype bestimmen nach wie vor (vorwiegend ohne Absicht) das Handeln von Erziehungspersonen und führen zu negativen Kreisprozessen (Buben/Mädchen verhalten sich entsprechend den an sie herangetragenen Stereotypen und bestätigen diese dadurch).

WAS GENAU SIND EIGENTLICH (GESCHLECHTS-) STEREOTYPE?

Stereotype sind sozial geteilte Überzeugungen über Personenmerkmale und/oder Verhaltensweisen einer spezifischen Gruppe (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1994). Ein Stereotyp ist also eine weit verbreit-

¹ PISA: Programme for International Student Assessment (Schulstudien der OECD).

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (deutsche Bezeichnung: IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung).



Foto: Stephan Dedek

Die Fotos zu diesem Beitrag sind im Rahmen des Projekts „Reflect“ entstanden.

tete Vorstellung darüber, wie eine Gruppe ist bzw. was für sie typisch ist.

Stereotype Vorstellungen werden im Alltag selten hinterfragt. Ihre Funktion ist, Orientierung in einer komplexen Welt zu geben. Stereotype schreiben aber auch Eigenschaften von Personen(gruppen) und Wertigkeiten fest, die mit Benachteiligungen verbunden sein können. Es gibt sie für viele verschiedene Gruppen (Mädchen/Buben, Berufe, Nationalitäten etc.). Sie können positive und negative Inhalte haben (z.B. Mädchen sind hilfsbereit; Mädchen sind schlecht in Mathematik).

Stereotype beeinflussen die Gedanken über einen selbst bzw. über andere und das eigene Verhalten (vgl. Hannover, 2008). Sie können zu Fehlern in der Wahrnehmung führen: Personen tendieren dazu, jene Ereignisse selektiv wahrzunehmen und zu erinnern, die sich mit ihren Erwartungen und Vorstellungen in Einklang befinden. Der Autor Galen Bodenhausen (2005) bringt ein Beispiel über das häufige Stereotyp der schlechten weiblichen Autofahrerin. Hier kommt häufig das Argument „Ich wurde heute am Weg in die Arbeit von einem Auto geschnitten und es saß natürlich eine Frau am Steuer“. Obwohl diese Behauptung nicht belegt werden kann, gehen Personen, die das Stereotyp einer schlechten weiblichen Autofahrerin besitzen, davon aus, dass es sich dabei um eine Tatsache handelt. Dies ist ein bekanntes Phänomen in der Stereotypen-Forschung: Durch selektive Wahrnehmung bzw. Erinnerung würden manche den Anteil an schlecht autofahrenden Frauen überschätzen, obwohl der Anteil an schlecht autofahrenden Männern gleich hoch ist. Stereotype beeinflussen also unsere Wahrnehmung von Häufigkeitsverteilungen in einer bestimmten Gruppe.

Dies ist nur ein Beispiel für eine Vielzahl an psychologischen Erklärungen, die beschreiben, wie Stereotype unsere Wahrnehmung verfälschen können. Stereotype können auch das tatsächliche Abschneiden in einem Leistungstest beeinflussen. Sehr bekannt ist in diesem Zusammenhang die „Selbsterfüllende Prophezeiung“. Die Ausgangsfrage ist hier, wie sich ein bestimmter Eindruck von einer Interaktionspartnerin/einem Interaktionspartner auf die andere Partnerin/den anderen Partner auswirkt: Hat eine Person eine bestimmte Erwartung an eine andere (z.B. Mädchen seien für Mathematik unbegabt), wird ein Verhalten gezeigt, das mit diesen Erwartungen übereinstimmt (z.B. „Trost“ als Feedback bei einem Misserfolg: „Mathematik liegt dir nicht – so wie vielen Mädchen“). Das Gegenüber reagiert entsprechend auf das gezeigte Verhalten (z.B. schnelles Aufgeben bei kniffligen Aufgaben), was als Beweis für die Erwartungen gesehen wird. Die selbsterfüllende Prophezeiung ist also eine Vorhersage, die sich nur aufgrund der Tatsache erfüllt, dass die Personen, die sie wahrnehmen, daran glauben und sich entsprechend verhalten (Jonas et al., 2007).

WELCHE BEFUNDE ZU GESCHLECHTSSTEREOTYPEN BZW. GESCHLECHTSTYPISCHEN ERWARTUNGEN GIBT ES IM SCHULISCHEN KONTEXT?

Eine Fülle von Studien belegt, dass der derzeit praktizierte koedukative Unterricht eher dazu beiträgt, Geschlechtsunterschiede zu verstärken als auszugleichen (Spiel et al., 2011). So sind geschlechtsstereotype Erwartungen von Lehrpersonen keine Seltenheit: Kurt Heller, Monika Finsterwald und Albert Ziegler (2001) baten beispielsweise Lehrpersonen, die Eignung von Studienfächern für Mädchen/Buben mittels eines Rankings der Fächer zu beurteilen. Die gebildete Rangordnung unterschied sich je nachdem, ob nach Buben oder Mädchen gefragt wurde: Das Grundschullehramt sowie Sprachwissenschaften wurden als sehr geeignet für Mädchen angesehen, während sie für Buben als unpassend befunden wurden. Für Buben hielten die befragten Lehrpersonen Ingenieurwissenschaften, Physik und Mathematik als am geeignetsten.

Es stellt sich die Frage, ob sich diese Erwartungen auch tatsächlich auf die Leistungen der Schüler/innen auswirken. Hierzu sei exemplarisch eine Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe von Carmen Keller (1997) angeführt. In dieser wurde – ähnlich wie in anderen Studien – herausgefunden, dass die Leistung in Mathematik durch das Selbstvertrauen in diesem Fach bedingt ist. Zusätzlich interessierte es die Autorin, ob die Höhe des Selbstvertrauens der Mädchen in Zusammenhang damit steht, inwiefern ihr/e Mathematik-Lehrer/in dieses Fach als männliche Domäne ansieht. Tatsächlich wurde in Klassen von Lehrpersonen, die Mathematik als männliche Domäne erachteten, bei den Mädchen ein geringeres Selbstvertrauen gefunden. In diesen Klassen sahen Schülerinnen Mathematik ebenfalls weniger als ein Fach für Mädchen an. Je höher hingegen die positiven Erwartungen der Lehrperson gegenüber den Mädchen waren, desto eher betrach-

teten auch die Schülerinnen Mathematik als ein Fach für Mädchen. Sich mit einer Domäne zu identifizieren, gilt als eine wichtige Voraussetzung dafür, um in dieser überhaupt erfolgreich sein zu können (Steele, 1997). Erwartungen seitens der Lehrpersonen können somit eine Auswirkung auf das Selbstvertrauen und somit auch indirekt auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern haben.

WELCHER ANSATZ ZUR REDUZIERUNG VON GESCHLECHTSUNTERSCHIEDEN IN DER SCHULE GILT ALS ERFOLGVERSPRECHEND?

Als Lösungsansatz zur Vermeidung bzw. Reduktion von Geschlechtsstereotypen wurde in den letzten Jahren die Rückkehr zur Monoedukation immer wieder diskutiert. Damit ist der getrennte Unterricht von Buben und Mädchen gemeint. Genauere Analysen zeigen jedoch, dass ein nachhaltiger Vorteil der Monoedukation gegenüber der Koedukation nicht nachweisbar ist (Halpern et al., 2011). Auch ist es fraglich, ob eine Geschlechtertrennung in der Schule überhaupt gesellschaftlich wünschenswert ist. Überdies finden sich nicht in allen koedukativen Klassen die erwähnten Geschlechtsunterschiede (vgl. z.B. Dresel, Stöger & Ziegler, 2006). Dies verdeutlicht die Abhängigkeit des Auftretens von Geschlechtsunterschieden vor allem vom Handeln der Lehrer/innen. Da die oben angeführten Studienergebnisse aus dem schulischen Bereich zeigen, dass im derzeitigen koedukativen Unterricht Geschlechtsunterschiede sehr deutlich zum Tragen kommen, ist es notwendig, Programme für Lehrpersonen zu entwickeln, die sich dieses Themas annehmen und dabei den konkreten Unterrichtsalltag ins Zentrum stellen.

Unsere Arbeitsgruppe nahm sich dieser Aufgabe an und entwickelte das Interventionsprogramm REFLECT (Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation). Reflexive Koedukation hat zum Ziel, Schule und Unterricht so zu gestalten, dass sich Mädchen und Buben gemeinsam aller ihrer individuellen Potenziale bewusst werden und diese entwickeln können, ohne dabei Einschränkungen durch Geschlechtsstereotype zu erfahren. Für den Unterricht bedeutet dies eine genauere Wahrnehmung und Förderung individueller Interessen und Kompetenzen sowie die systematische Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Entstehung und Verminderung von Geschlechtsunterschieden (Fensterwald, Schober, Jöstl & Spiel, 2013).

REFLECT versucht als erstes systematisch evaluiertes Programm, das Prinzip der „Reflexiven Koedukation“ nachhaltig in den Unterricht zu integrieren und bei Lehrpersonen Genderkompetenzen zu fördern. Dabei gilt es folgende Ziele zu erreichen:

1. Erweiterung des Wissens über Geschlechtsunterschiede, ihre Ursachen und die Rolle des Unterrichts
2. Klärung der eigenen Rolle mittels Reflexion der eigenen Erwartungen, Einstellungen, Stereotypen
3. Ausbau von Handlungsmöglichkeiten, wie Reflexive Koedukation im Unterricht umgesetzt werden kann
4. Stärkung der wahrgenommenen Wirksamkeit, Reflexive Koedukation auch umsetzen zu können

WAS KÖNNEN LEHRPERSONEN KONKRET ZUR REDUZIERUNG VON GESCHLECHTSSTEREOTYPEN BEITRAGEN?

In der alltäglichen Unterrichtspraxis kommen häufig versteckte oder augenscheinliche Benachteiligungen eines Geschlechts vor. Folgende Punkte können zur Verminderung von Stereotypen beitragen (leicht modifiziert von Woolfolk, 1995):

Unterrichtsmaterialien, die in der Schule verwendet werden, sollten daraufhin überprüft werden, ob sie Chancengerechtigkeit für Buben und Mädchen vermitteln, z.B.:

- Werden Mädchen und Buben bzw. Männer und Frauen gleichermaßen in traditionellen wie auch nicht-traditionellen Rollen abgebildet?
- In welchen Berufsfeldern werden diese dargestellt?
- Welche Handlungen führen diese aus?

Die (oft ungewollte) Herstellung von Ungleichheiten im Unterricht sollte reflektiert und vermieden werden:

- Werden Gruppen nach dem Geschlecht gebildet? Gibt es dafür nachvollziehbare Gründe?
- Werden Mädchen bzw. Buben häufiger zur Beantwortung gewisser Fragen aufgerufen? Mädchen beispielsweise eher bei



Foto: Stephan Dedek

sprachlichen Aufgaben oder Buben eher bei Mathematikaufgaben?

Die Schule sollte die Chancengleichheit für Mädchen und Buben nicht limitieren:

- Welche Ratschläge werden bezüglich der Berufskarriere gegeben? Sind diese von Geschlechtsstereotypen eingefärbt oder berücksichtigen sie individuelle Stärken?
- Werden Mädchen und Buben dazu ermutigt, sich in sog. „geschlechtsuntypischen“ Fächern zu engagieren bzw. Leistungskurse zu besuchen?

Es sollten Rollenmodelle zur Verfügung gestellt werden:

- Werden Männer und Frauen vorgestellt, die in „untypischen“ Berufen arbeiten? Zum Beispiel Frauen, die naturwissenschaftlich arbeiten oder Männer, die in pflegerischen Berufen tätig sind?
- Werden Rollenmodelle präsentiert, die zeigen, dass innerhalb der Geschlechtergruppen ein großer Unterschied in Interessen, Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmalen etc. zu finden ist?

Es sollte sichergestellt werden, dass alle Schüler/innen die Möglichkeit bekommen, Tätigkeiten in unterschiedlichsten Bereichen und mit unterschiedlicher Komplexität auszuführen:

- Rotieren Aufgaben und Verantwortungen in der Gruppe nach dem Zufallsprinzip?

Es sollte geschlechtergerechte Sprache verwendet werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Anliegen dieses Beitrags war es, zu verdeutlichen, dass geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in verschiedenen Fachbereichen nicht angeboren sind, sondern durch äußere Einflüsse entstehen. Daher spielt die Umwelt eine zentrale Rolle, d.h. auch die Geschlechtsstereotype, die in dieser transportiert werden und die Potenzialentwicklung von Mädchen und Buben beeinflussen. Als Ansatzpunkt für eine Reduzierung von Geschlechtsunterschieden wurde die Reflexive Koedukation vorgestellt. Reflexive Koedukation hat zum Ziel, dass sich Mädchen und Buben gemeinsam all ihrer Kompetenzen bewusst werden und diese entwickeln können, ohne dabei Einschränkungen durch Geschlechtsstereotype zu erfahren. Stereotype dienen der schnellen Orientierung, sie können jedoch zu Fehlern in der Wahrnehmung führen und bergen die Gefahr, dass sich die mit dem Stereotyp verbundenen Erwartungen auf das eigene Verhalten und auf das des Gegenübers auswirken (selbsterfüllende Prophezeiung). Welche verschiedenen Möglichkeiten Lehrpersonen konkret im Unterricht zur Verfügung stehen, um geschlechtsstereotype Darstellungen zu minimieren, wurde exemplarisch vorgestellt. Die Reflexion darüber, inwiefern im Lernumfeld der Schüler/innen nicht doch Geschlechtsstereotype transportiert werden, sollte eine „ständige Begleiterin“ eines



Foto: Stephan Dedek

reflexiv koedukativen Unterrichtens sein. Es ist daher ratsam, dass sich Lehrer/innen immer wieder selbst beobachten (bzw. beobachten lassen) und auch ihre Unterrichtsmaterialien danach durchsehen, inwiefern diese Geschlechtsstereotype transportieren. Lehrer/innen können ebenfalls Begebenheiten im Alltag, in denen Stereotype offensichtlich werden, nutzen, um mit ihren Schülerinnen und Schülern explizit an diesem wichtigen Thema zu arbeiten.

LITERATUR

- Bodenhausen, G. V. (2005). The role of stereotypes in decision-making processes. *Medical Decision Making*, 25(1), 112-118.
- Dresel, M., Stöger, H. & Ziegler, A. (2006). Klassen- und Schulunterschiede im Ausmaß von Geschlechtsunterschieden bei Leistungsbewertungen und Leistungsaspirationen: Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 44-61.
- Europäische Kommission (2010). Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. Brüssel: Eurydice.
- Finsterwald, M., Schober, B., Jöstl, G. & Spiel, C. (2013). Reflexive Koedukation. In M. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (S. 837). Bern: Hogrefe.
- Halpern, D., Benbow, C., Geary, D., Gur, R., Hyde, S. & Gernsbacher, M. (2007, July). The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.
- Halpern, D., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Hyde, J., Liben, L. S. & Martin, C. L. (2011, September 23). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333, 1706-1707.
- Hannover, B. (2008). Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 339-388). Bern: Huber.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von

- Jungen und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25(2), 89-103.
- Hausmann, M. (2011). Sex oder Gender? Neurobiologie kognitiver Geschlechtsunterschiede. In G. Magerl, R. Neck & C. Spiel (Hrsg.), Wissenschaft und Gender (S. 55-80). Wien: Böhlér.
 - Heller, K., Finsterwald, M. & Ziegler, A. (2001). Implicit theories of German mathematics and physics teachers on gender specific giftedness and motivation. Psychologische Beiträge, 43(1), 172-189.
 - Hyde, J., Lindberg, S., Linn, M., Ellis, A. & Williams, C. (2008). Gender Similarities Characterize Math Performance. Science 25, 321(5888), 494-495.
 - Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2007). Sozialpsychologie. Heidelberg: Springer.
 - Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei. In U. Moser, E. Ramseier, C. Keller & M. Huber (Hrsg.), Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“ (S. 137-180). Chur/Zürich: Rügger.
 - Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y. & Schadron, G. (1994). Stereotypes and social cognition. London: Sage.
 - Ludwig, P. H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule (S. 17-59). Weinheim/München: Juventa.
 - Spiel, C., Schober, B. & Finsterwald, M. (2011). Brave Mädchen – Böse Buben? Genderstereotype in der Bildungssozialisation. In G. Magerl, R. Neck & C. Spiel (Hrsg.), Wissenschaft und Gender (S. 81-97). Wien: Böhlér.
 - Spinath, B., Freudenthaler, H., & Neubauer, A. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. Personality and Individual Differences, 48(4), 481-486.
 - Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. American psychologist, 52(6), 613-629.
 - Woolfolk, A. E. (1995). Educational psychology (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

DR. MONIKA FINSTERWALD M.A.
Universität Wien
monika.fensterwald@univie.ac.at

MAG. GREGOR JÖSTL
Universität Wien
gregor.joestl@univie.ac.at

UNIV.-PROF. DIPL.PSYCH. DR. BARBARA SCHOBER
Universität Wien
barbara.schober@univie.ac.at

MAG. NINA HESSE
Verein Akademie für Altersforschung am Haus der Barmherzigkeit
nina.hesse@hausderbarmherzigkeit.at

MAG. DR. VERA POPPER
Selbstständiger Coach, Organisationsberaterin und Psychologin
vera.popper@univie.ac.at

UNIV.-PROF. DR. DR. CHRISTIANE SPIEL
Universität Wien
christiane.spiel@univie.ac.at

TALENTE-
TAG IN
SALZBURG

TAG DER JUNGEN TALENTE

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG AN SALZBURGER VOLKSSCHULEN

Der Verein Protalente Salzburg (Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen in Salzburg) veranstaltet am 16. Oktober 2014 ab 14:30 Uhr einen „Tag der jungen Talente“ im Privatgymnasium der Ursulinen Salzburg. Ständen letztes Jahr beim „Abend der Talente“ die Begabungen an Berufsbildenden Schulen im Vordergrund, so blickt man heuer auf die Begabungs- und Begabtenförderung an Salzburger Volksschulen.

Die Veranstaltung richtet sich an Bildungsexpertinnen und -experten im Bereich der Volksschulen, v.a. Schulleiter/innen, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschulen sowie die Schulaufsicht.

Programm:

- Hauptvortrag durch VObl Brigitte Palmstorfer, MSc (Begabungsförderungszentrum (bfz) am Stadtschulrat für Wien)
- Talenteschau aus Salzburgs Volksschulen im Stationenbetrieb

Kooperationspartner:

Landesschulrat für Salzburg
Raiffeisenverband Salzburg

Genauere **Informationen** finden Sie ab April 2014 auf www.protalente-salzburg.at.

START-ÖSTERREICH

STIPENDIENPROGRAMM FÜR ENGAGIERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND



*Für ein START-Stipendium muss man nicht nur „Köpfchen“ haben, auch „Schmalz in den Wadeln“ ist gefragt!
START-Salzburg Almerlebnis auf der Loferer Alm 2013*

„Es ist nicht wichtig, wo du herkommst, sondern wo du hin willst. Meine Eltern kommen aus Bangladesch und ich will weit hinaus“, meint Mechanaz Kabir, START-Stipendiatin aus dem Salzburger Lungau in ihrer Ansprache anlässlich der feierlichen Stipendienverleihung 2013 in der Wirtschaftskammer Salzburg. Sie ist seit fast zwei Jahren Teil des START-Stipendienprogramms und wohnt im Salzburger Lungau. Die außerordentlich gute Schülerin besucht dort das Gymnasium Tamsweg. In ihrer Freizeit engagiert sie sich als Vorsitzende für die Lungauer Museumsjugend, hilft in der Schule als Bibliothekarin und als Schülerlotsin. „So verschieden wir, unsere Hintergründe und Geschichten auch sein mögen, wir alle haben eines gemeinsam: ein Ziel vor Augen! Wir wissen, wo wir hin wollen. Wir wollen etwas erreichen. Wir wollen etwas verändern. [...] Und wir wollen Vorbilder sein. Vorbilder für Gleichberechtigung, gelungene Integration und vorurteilsfreies Miteinander. Mit der Unterstützung unserer Familie, Freunde, Lehrer und START-Österreich werden wir das auch schaffen“, ist Mechanaz überzeugt.

Das START-Stipendienprogramm hat es sich zur Aufgabe gemacht, junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer höheren Schulbildung zu unterstützen, um ihre Startbedingungen im Berufsleben und die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu verbessern. Mit dem Programm werden Ziele in den drei Bereichen Ausbildung, Persönlichkeit und Gesellschaft verfolgt. Durch die finanzielle Förderung im Rahmen des START-Programms soll den Jugendlichen grundsätzlich die Konzentration auf Schule und Ausbildung ermöglicht werden. Sorgen über Finanzierbarkeit von Klassenfahrten, Un-

terrichtsmaterialien und Arbeitsmitteln wie Laptops, Drucker und Co. entfallen weitgehend. Gleichzeitig können individuelle Neigungen und Interessen vertieft werden, da mit dem Bildungsgeld Musikunterricht, Sprachkurse, Sportunterricht etc. ermöglicht werden.

Insgesamt sollen mit den Angeboten des START-Stipendienprogramms die Voraussetzungen, eine akademische Laufbahn einzuschlagen, geschaffen und der Weg in berufliche Leitungsfunktionen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund geebnet werden. Es ist das erklärte Ziel von START-Österreich, das interkulturelle Potenzial der Zuwandererkinder im öffentlichen Diskurs aufzuwerten und ihre Potenziale für die Gesellschaft fruchtbar zu machen. Die START-Stipendiatinnen/Stipendiaten stehen für beispielhafte Integration. Sie sind in ihren sozialen Umfeldern Vorbilder für erfolgreiche Bildungskarrieren, Multiplikatorinnen/Multiplikatoren und qualifizierte Mittler/innen zwischen Migrantengruppen und der österreichischen Gesellschaft.

Die finanzielle Unterstützung mittels Bildungsgeld ist aber nur ein Teilbereich des Förderkonzepts von START-Österreich. Ein zentraler Ansatzpunkt ist die kompetenzorientierte Weiterbildung der Schüler/innen. Zweimal im Schuljahr finden dazu mehrtägige Bildungseminare statt. An den Wochenenden erhalten die Stipendiatinnen/Stipendiaten intensive Schulungen zum Thema „Rhetorik/Präsentation“, „Selbstbewusstes Auftreten“, „Zeit-/Selbstmanagement“, „wissenschaftliches Arbeiten“, „Gruppenmoderation/Peermediation“ von ausgewählten Trainerinnen/Trainern. Darüber hinaus werden in den Landesgruppen in Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und Koope-

rationspartnern aus Wirtschaft und Politik monatliche Aktivitäten zusammengestellt. Firmenbesuche, Workshops zu politischen Themen, Berufs- und Ausbildungsorientierung, Konzertbesuche etc. stehen auf dem Programm. Dritter und letzter Punkt im Förderkonzept ist die individuelle Betreuung bzw. das individuelle Coaching durch die Landeskoordinatorin/den Landeskoordinator des jeweiligen Bundeslandes. Durch regelmäßigen Kontakt und im persönlichen Austausch wird auf individuelle Bedürfnisse, Ziele und Probleme eingegangen und gemeinsam mit den einzelnen Stipendiatinnen/Stipendiaten nach Maßnahmen oder Lösungswegen gesucht.

Einen besonders wertvollen, immateriellen Begleitfaktor des START-Stipendienprogramms spricht Stipendiatin Myroslva aus der Ukraine an, wenn sie erzählt: „Bei Start erlebe ich Gemeinschaft, Freundschaft und Freude. Wir könnten verschiedener nicht sein und haben doch so vieles gemeinsam, das uns verbindet. Wir können miteinander lachen und weinen und wir lernen zusammen, denn wir haben noch viel vor in unserem Leben. Unser Geheimrezept? Man nehme eine große Portion Vielfalt und reichlich Respekt, Offenheit und Spaß!“ Die START-Stipendiatinnen/Stipendiaten und der START-Alumni-Verein bilden ein tragfähiges Netzwerk, das den Jugendlichen über Schule und Studium hinaus auch im Berufsleben wertvolle Kontakte und Anknüpfungspunkte bietet.

Das START-Stipendienprogramm fördert derzeit 98 Stipendiatinnen/Stipendiaten aus knapp 40 Nationen in den vier Bundesländern Wien, Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg. Bereits 78 START-Stipendiatinnen/Stipendiaten konnten seit dem Jahr 2006 erfolgreich bis zur Matura begleitet und für ihr Streben nach einem höheren Bildungsabschluss stark gemacht werden. Sie sind über den START-Alumni-Verein weiterhin Teil des umfassenden Förderprogramms. Über 60 Kooperationspartner/innen aus Wirtschaft und Politik haben Patenschaften übernommen. Mit ihrer vielfältigen Unterstützung und in enger Zusammenarbeit machen diese engagierten Institutionen, Firmen, Vereine und Einzelpersonen das START-Österreich zu einem einzigartigen und begehrten Förderprogramm für begabte Schüler/innen mit Migrationshintergrund.

Mehr über das START-Programm sowie eine Übersicht über die Aktivitäten, Aufnahmebedingungen und das Auswahlverfahren finden Sie unter www.start-stipendium.at.

ELISABETH RAMP, BAKK. KOMM.
START-Salzburg
ramp@start-stipendium.at

ECHA-LEHRGANG

ECHA-LEHRGANG ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG – SPECIALIST IN GIFTED EDUCATION

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH, INSTITUT FÜR INKLUSIVE PÄDAGOGIK

Der ECHA-Lehrgang führt die Teilnehmer/innen in die theoretischen Grundlagen der Begabungs- und Begabtenförderung ein und begleitet systematisch die Planung, Durchführung und Evaluation einer eigenen Fördermaßnahme in diesem Bereich. Er macht sie mit Modellen der Begabungs- und Begabtenförderung, diagnostischen Instrumenten, Interventionsmöglichkeiten, Beratungsstrategien sowie mit separativen und inklusiven Fördermöglichkeiten vertraut. Dadurch stärkt der

Lehrgang auch die überfachlichen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen der Teilnehmenden.

Die theoretischen Inhalte haben immer Praxisbezug und die praktischen Erfahrungen sind geleitet von intensiver Reflexion über die eigene Person und die Gegebenheiten in den jeweiligen Berufsfeldern.

Bis zu 12 EC-Punkte aus diesem Lehrgang sind für eine Weiterqualifizierung im Masterlehrgang „Begabungs- und Begabtenförderung mit dem Fokus auf Heterogenität und Inklusion“ der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich anrechenbar.

4 Semester, 5 Module, 30 EC-Punkte
Start voraussichtlich Anfang September 2014

Kontakt: Mag. Dr. Thomas Wagner | thomas.wagner@ph-ooe.at



MEHR IST MÖGLICH

ERFAHRUNGEN EINER TEACH FOR AUSTRIA-FELLOW HINSICHTLICH POTENZIALFÖRDERUNG AN EINER NEUEN MITTELSCHULE IN WIEN

Wenn Onur¹ Fragen beantwortet, überholt er sich beim Sprechen manchmal fast. Er stellt viele Fragen, sich und allen anderen. Wenn ihm eine Antwort nicht ausreicht oder er etwas nicht richtig findet, widerspricht er so lange, bis eine neue Lösung gefunden wurde. Samantha ist elf und schreibt Texte, für die sie vier Heftseiten braucht. In ihrer Schülerakte kann man lesen, dass sie das gar nicht „richtig“ könne, Rechtschreib- und Grammatikschwächen ließen sie kaum ein Wort korrekt zu Papier bringen. Doch sie liebt es, Geschichten zu erfinden, sie kann im Schreiben versinken. Taner ist ein beeindruckender Schauspieler. Er kann mit seinem Körper und seiner Stimme alles nachmachen, was er einmal gesehen oder gehört hat. Wenn ihn etwas langweilt, kann er sich so lange glaubwürdig tot stellen, bis er Panik in meiner Stimme hört. Sorana beherrscht zwei Sprachen fließend und lernt mit beeindruckender Willensstärke Deutsch. Sie lebt erst seit vier Monaten in Österreich. Bereits jetzt kann sie in fast allen Fächern benotet werden. Um das zu schaffen, übersetzt sie beispielsweise die Mathematikstunde in ihrem Kopf von der Tafel in ihre Muttersprache, versucht zu verstehen – und lässt sich Unverständliches anschließend von ihrer Sitznachbarin in einer anderen Sprache erklären. Marcell kann seine Hände nicht ruhig halten, konzentriert untersucht er alles Greifbare und spielt damit – oder er zeichnet auf der Tischplatte nach, was er gerade hört. Wenn Marcell im Musikunterricht trommelt, sieht es nach stundenlanger Übung aus – als hätten sich seine Hände den ganzen Tag nur darauf vorbereitet – und vor allem klingt es auch so.

Ich unterrichte in einer Neuen Mittelschule in Wien. Meine Schüler/innen zeigen jeden Tag, was alles möglich ist, wie viel Potenzial in ihnen steckt. Doch von diesen Kindern wird das gar nicht erwartet – und leicht übersehen. Denn die meisten von ihnen haben ganz andere Sorgen als den eigenen Lernfortschritt. Viele kämpfen mit Herausforderungen, die man nicht erahnen würde, wenn man sie beim Lernen beobachtet. Ihrer Herkunft nach als „bildungsfern“ bezeichnet, sind die Bedingungen, unter denen sich diese Kinder entwickeln, oft denkbar schlecht: Ökonomisch gehören sie zu den Schwächsten, das familiäre Umfeld einiger ist ganz anders, als man sich das für Kinder wünscht, in den allermeisten Fällen kann es aus unterschiedlichen Gründen jedenfalls keine schulische Unterstützung bieten. In viele dieser Schüler/innen wurden und werden keine großen Erwartungen gesetzt. So werden ihre Potenziale leicht von diesen Herausforderungen überdeckt.

Es sollte die wohl wichtigste Aufgabe von Schulen sein, die Begabungen jedes einzelnen Kindes zu erkennen und zu fördern und Schwächen auszugleichen. Fehlende Umweltvoraussetzungen können durch großen Einsatz wettgemacht werden. Trotzdem verlassen jedes Jahr viele Jugendliche die Pflichtschulen, ohne zu wissen, wohin sie wollen und wie sie dort hinkommen. Viele haben das Gefühl, dass das, was sie gut können und gerne tun, wertlos ist – zu viele glauben, dass sie gar nichts können. Sie werden so sehr wahrscheinlich weit unter ihren Möglichkeiten bleiben. Das liegt auch an der Art, wie Schule bei

uns zumeist organisiert ist: Schwächen und Fehler bekommen mehr Aufmerksamkeit als Potenziale, Begabung wird mit guten Schulnoten verwechselt. Zudem passiert eine Wertung unterschiedlicher Talente: Kritisches Denken, Begeisterung, Kreativität, Gerechtigkeitssinn, Klettern, Probleme lösen, Hartnäckigkeit, Rhythmusgefühl – sie alle werden nicht benotet und spielen für Bildungsentscheidungen eine untergeordnete Rolle. Häufig entscheidet die soziale Herkunft über den weiteren Bildungsweg. Dass infolgedessen immer noch viele Kinder und Jugendliche sich selbst für weniger wertvoll, weniger talentiert halten, kommt in der öffentlichen Diskussion nicht zur Sprache. Viele meiner Schüler/innen zählen zu ihnen. Sie meinen genau zu wissen, in welche Schulen „die klügeren Kinder“ gehen. Zum Glück liegen sie damit falsch. Doch ebenso wenig wie dort setzen sich ihre vielfältigen individuellen Talente von allein und automatisch durch.

Doch inzwischen werden die meisten Klassen meiner Schule als Neue Mittelschule geführt. Dadurch ergeben sich mehr Möglichkeiten, diese Potenziale der Schüler/innen zu erkennen und zu fördern: Viele Unterrichtseinheiten werden von zwei Lehrpersonen gemeinsam geleitet, in zusätzlichen Förderkursen und Übungen mit kleinen Lerngruppen können wir besonders auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Doch auch für uns Lehrende schafft das mehr Zeit und Raum zur Verwirklichung unserer Ideen. Häufig unterrichten Lehrer/innenteams einen Jahrgang gemeinsam. Dadurch konnte in meinem Jahrgang ein stark verbundenes Team aus Kindern und Erwachsenen entstehen. Ich arbeite mit wenigen Klassen in mehreren Fächern und

Fellow Anna-Lena Lock betreut Schülerinnen.



Foto: Teach For Austria / Markus Seppeler

¹ Alle Namen in diesem Beitrag wurden verändert.



Fellow Bernhard Reingruber in der Klasse

verbringe meist auch die Pausen mit den Kindern. Projektbezogenes und von Fächern entkoppeltes Lernen ist so ebenfalls leichter umsetzbar. Das schafft Freiräume für Gespräche außerhalb der einengenden 50-Minuten-Takte, macht den Aufbau enger Beziehungen möglich und fördert gegenseitiges Vertrauen. So fällt es mir viel leichter, Potenziale der Kinder zu erkennen und anzusprechen. Zweimal jährlich findet außerdem ein Gespräch zwischen dem Kind, seinen Eltern und seinen Lehrerinnen und Lehrern statt, in dem das Kind sich und seine Stärken präsentiert und seine Entwicklung reflektiert – auf mehreren Ebenen, nicht nur anhand von Noten. Im Idealfall befähigt all das die Kinder und Jugendlichen, ihre Begabungen selbst zu sehen und stärkt das Vertrauen, die eigenen Ziele auch erreichen zu können.

Meinen bisherigen Erfahrungen nach hängt es allerdings stark vom Einsatz und den Überzeugungen von Schulleitungen und allen Lehrerinnen und Lehrern einer Schule ab, inwieweit diese Möglichkeiten genutzt und in welcher Form sie umgesetzt werden. Für die Schüler/innen ist es deshalb oft immer noch eine Glücksfrage, ob die Entfaltung ihrer Potenziale im Mittelpunkt ihrer Schullaufbahn steht. Dort, wo Wille und Experimentierfreude dazu vorhanden sind, ist viel möglich – auch im bestehenden System und unabhängig vom Hintergrund der Kinder.

Als Lehrerin kann ich die Potenzialentwicklung meiner Schüler/innen außerdem immer durch die Gestaltung meines Unterrichts unterstützen. Das beginnt damit, einander Dinge zuzutrauen und viel voneinander zu erwarten. Kinder und Jugendliche brauchen Aufgaben, an denen sie wachsen, Kompetenzen erwerben und sich ausprobieren können – egal, in welcher Schule sie lernen. Darauf kann in den ein-

zelnen Stunden dann methodisch ganz unterschiedlich aufgebaut, gefördert und gefordert werden. Zum Beispiel kann im Hinblick auf ein gemeinsames Wochenziel ein Thema zuerst mit der ganzen Klasse besprochen und unterschiedliche Aspekte anschließend selbstständig von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Diese können selbst entscheiden, woran und mit wem sie weiterlernen wollen. Währenddessen kann ich mit einer kleinen Gruppe intensiv an etwas arbeiten, das nur wenige interessiert – oder Kinder fördern, die das in diesem Bereich besonders brauchen. Abschließend können wir das erworbene Wissen oder die gefundenen Lösungen dann wieder zusammentragen und einander präsentieren. Differenzierung bietet in diesem Sinne immer auch eine Möglichkeit zur Begabungsförderung.

Vor allem eines zeigen mir die vielen engagierten Lehrer/innen in unserem oft als so schwierig wahrgenommenen Schultyp aber ganz besonders: Wenn ich will, dass meine Schüler/innen entdecken, was sie begeistert, muss ich diese Begeisterung und Neugier für das, was wir gemeinsam tun, auch selbst ausstrahlen können. Als Ort zum Entdecken und Entwickeln von Stärken darf Schule deshalb auch die Lehrenden nicht in ihrer Entfaltung einschränken.

MAG. CLARISSA BÖCK

Fellow bei Teach For Austria
clarissa.boeck.2012@teachforaustria.at

Teach For Austria ist eine unabhängige und gemeinnützige österreichische Initiative, die 2011 gegründet wurde, um bessere Bildungs- und Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu schaffen. Die Initiative fördert die Schulbildung von Schülerinnen/Schülern mit schlechten Startbedingungen durch „Fellows“: fachlich und persönlich herausragende Hochschulabsolventinnen und -absolventen verschiedener Studienrichtungen, die nach einem strengen Auswahlverfahren und intensiver Vorbereitung für zwei Jahre als vollwertige Lehrkräfte an städtischen Neuen Mittelschulen arbeiten. Das Engagement der Fellows stärkt die schulischen Leistungen und das Selbstbild der Schüler/innen, was deren Chancen auf gute Lehrplätze oder den Besuch von weiterführenden Schulen nach der Pflichtschule steigern soll. Insgesamt sind in diesem Schuljahr 55 Fellows in Wien und Salzburg im Einsatz, ihre Studienhintergründe reichen von Technischer Mathematik und Maschinenbau über Betriebswirtschaft, Veterinärmedizin und Ernährungswissenschaften bis Linguistik und Soziologie. Langfristig sollen ehemalige Fellows als führende Akteurinnen und Akteure der Gesellschaft auch nach Abschluss des zweijährigen Programms für Chancengerechtigkeit durch Bildung eintreten.

www.teachforaustria.at

WIRKLICH ALLE?

BEGABUNGSFÖRDERUNG SCHLIESST DAS EXKLUSIONSRISSIKO NICHT AUS! EIN KOMMENTAR

Wer Inklusion thematisiert, muss auch von Exklusion reden. Vieles deutet darauf hin, dass die Produktion eines gesellschaftlichen Innen und Außen, die Erzeugung von Ausgeschlossenen fast schon eine Konstante – innerhalb zumindest der westlichen Gesellschaft – auszumachen scheint. Die Geschichte der Moderne lässt sich zwar schon fast als Inklusionsgeschichte erzählen, denn die Emanzipation der Frauen, die Black-Power-Bewegung, die Krüppelbewegung¹ ermöglichten zwar Inklusion, aber gleichzeitig zogen sie auch häufig wieder Ausschlüsse mit sich. Exklusion verweist – nach geläufiger Auffassung – auf den Zustand all derer, die sich außerhalb des sozialen Austauschprozesses sehen, sich also am *Rand der Gesellschaft* befinden. Es gilt aber nicht nur das „Innen“ oder das „Außen“ zu sehen, sondern das Kontinuum zwischen den beiden Positionen. Im Inneren der Gesellschaft haben Exklusionen ihren Ursprung und verweisen auf eine Destabilisierung im Inneren der Gesellschaft (Dederich, 2006, S. 14ff.).

Auch wenn Begabungsförderung darauf hinweisen soll, dass alle Menschen Begabungen haben, bleibt zu bezweifeln, ob alle Begabungen als gleichwertig betrachtet werden. Gerade in Hinblick auf die oben skizzierte gesellschaftliche Entwicklung darf mit Recht der Zweifel bestehen, dass die Dualität zwischen Begabten mit förderungswürdigen und Unbegabten mit gesellschaftlich nicht anerkannten Begabungen aufgelöst wird.

Man kann dem österreichischen Bildungssystem durchaus bescheinigen, dass es bereits einen weiten Weg gegangen ist, um dem Inklusionsversprechen nachzukommen. Es scheint aber gegenwärtig in den mannigfaltigen Ansprüchen, in den Gegensätzen der Output-orientierten Leistungsmessung und der gleichzeitig geforderten Individualisierung und Differenzierung, in der Überforderung, das Inklusionsversprechen auch an *peripheren Kulturen* einzulösen, festzustecken. Man gewinnt den Eindruck, dass als Resultat der Überforderung die *Reproduktion der sozialen Selektion* zur Stabilisierung des eigenen Systems mehr bemüht wird als in den Jahren zuvor. Auch in Anerkennung der gemachten Schritte, ist die „tiefgreifende kulturelle Deformation der Integration durch neoliberale Bildungs- und Gesellschaftspolitik“ (Fragner, 2001, S. 16) zu reflektieren. Die Ressourcenausschüttung und -steuerung durch den Staat muss unter diesem Blickwinkel kritisch hinterfragt werden, ebenso die Frage, wie viel Bildungsverantwortung für alle Kinder und Jugendlichen der Staat noch bereit ist zu übernehmen. Der bildungspolitische Aufruf zur Differenzierung und Individualisierung hat sehr wohl seine Berechtigung, überfordert aber einerseits und, was unter dem Fokus der Inklusion noch viel schwerwiegender ist, verliert den Blick auf das Gemeinsame.



Foto: Christina Klaffinger

Die Entwicklung zu einer inklusiven Pädagogik verlangt aber genau diese Schritte. Basierend auf der Definition des ÖZBF², in der sich die Begabungsförderung das Ziel setzt, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Potenziale bestmöglich zu unterstützen, diese Unterstützung inklusiv zu gestalten und weitgehend in den schulischen Kontext zu integrieren, muss für Inklusion, so wie hier dargestellt, noch ergänzt werden: Es geht um die Gleichwertigkeit aller Begabungen, auch jener, die auf den ersten Blick nicht als Begabungen wahrgenommen werden, weil sie den traditionellen Erwartungen nicht entsprechen. Der Kern- und Angelpunkt jeglicher inklusiver Bemühungen ist die Schaffung einer tragfähigen (Lern)Gemeinschaft quer über alle unterschiedlichen Schüler/innen, die dazu ihren Beitrag leisten und davon profitieren können.

Es geht darum, dass inklusive Pädagogik

- für ein demokratisches Miteinander der Verschiedenen plädiert,
- sich als eine „Pädagogik der Vielfalt“ versteht, welche die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn und Erfahrungschance nutzt (Prenzel, 1993)
- und damit alle dichotomen Kategorien (begabt/unbegabt,

¹ Seit dem Krüppeltribunal in Dortmund am 13. Dezember 1981, einer der wichtigsten Protestaktionen der autonomen deutschen Behindertenbewegung (in Konfrontation mit der etablierten Behindertenhilfe) gegen das Internationale Jahr der Behinderten 1981, gegen Menschenrechtsverletzungen in Pflegeheimen, in Werkstätten für Behinderte und in der Psychiatrie sowie gegen Mängel des Öffentlichen Personen-Nahverkehrs setzte auch in Deutschland ein Umdenken ein. Zwischen 1980 und 1985 erschien die „Krüppel-Zeitung“, eine Zeitschrift der Behindertenbewegung. (Vgl. dazu z.B. Klee, E. (1987). Behindert. Über die Enteignung von Körper und Bewusstsein; ein kritisches Handbuch. Frankfurt/M: Fischer.)

² ÖZBF (2013). Basismodule zur Begabungs- und Exzellenzförderung. Abgerufen von www.oezbf.at [25.1.2014]



behindert/nicht behindert, mit/ohne Migrationshintergrund etc.) überwindet,

- alle Differenzbereiche nicht mehr individuell, sondern systemisch deutet,
- die Weiterentwicklung der Schulen, der Lehrkräfte und des gesamten Schulpersonals so unterstützt, dass diese fördernd und professionell auf die Vielfalt der Schüler/innen ihres Umfeldes eingehen können,
- die zunehmende Teilhabe aller Schüler/innen an der Gemeinschaft ihrer Schule, an den Unterrichtsgegenständen fordert, das Lernen Einzelner optimal unterstützt, sodass ein „gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1995; Feyerer & Prammer, 2003) möglich wird,
- Wege aufzeigt, wie Schüler/innen in Schulen eine Gemeinschaft von Individuen erfahren (Hentig, 1993) und inklusive Werte wie gegenseitige Anerkennung (Prenzel, 1993) entwickeln.

Dies würde allerdings eine Umorientierung des Bildungssystems von der selektiven Ausrichtung in eine Orientierung, die die Schaffung eines Lernraumes, der das Lernen von- und miteinander gerade wegen der herrschenden Unterschiedlichkeit ermöglicht, bedeuten.

Das Ziel, das sich sowohl im Selbstverständnis von Schule als auch organisatorisch, strukturell, personell, methodisch-didaktisch und in der Beziehungsgestaltung abbildet, ist die Schaffung eines gemeinsamen Bedeutungsraumes. Dort soll es die Gelegenheit geben, „[...] im eigenen Denken eine Spur zu hinterlassen, das eigene Ich am Du des Anderen werden zu lassen“. (Rödler, 2000, S. 92).

Ziel der inklusiven Pädagogik ist eine gemeinsame Schule, in der alle Schüler/innen ihr Recht auf höchstmögliche Bildung einlösen können. Vulnerable und marginalisierte Personen, die aufgrund ihrer Lebens- und Lernbedingungen ohne besondere Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen ausschussgefährdet sind, sind eine spezifische Zielgruppe. Die Einbeziehung dieses Personenkreises ist ein wesentlicher Indikator für das Gelingen einer inklusiven Pädagogik. Auch Lindmeier (2010) betont, dass inklusive Bildung eine besondere moralische Verantwortung für jene Kinder und Jugendlichen hat, die von gesellschaftlicher Marginalisierung, sozialem Ausschluss und Schulversagen bedroht sind. „Es muss gewährleistet sein, dass für diese Gruppen – wann immer nötig – Schritte eingeleitet werden, die ihre Präsenz und ihre Teilhabe sowie ihren Erfolg im allgemeinen Bildungssystem sicherstellen“ (S. 197). In diesem Kontext ist eine Begabungsförderung für alle Schüler/innen ein wichtiges Projekt.

LITERATUR

- Dederich, M., Greving, H., Mürner, C. & Rödler, P. (Hrsg.). (2006). Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I: Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim; Beltz.
- Fagner, J. (2001). Von der Anerkennung zur Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Verein 1% für behinderte Kinder und Jugendliche, 2/2001, 11-18.
- Hentig, von, H. (1993). Die Schule neu denken. Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, C. (2010). Welche Pädagogik braucht eine inklusive Schule? In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive (S. 193-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Opladen.
- Rödler, P. (2000). Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen: Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Berlin: Afra.

EVA PRAMMER-SEMMLER, MA
 DIPL. PÄD. WILFRIED PRAMMER, MA
 Institut für Inklusive Pädagogik (IIP) an der
 Pädagogischen Hochschule Oberösterreich
 eva.prammer-semmler@ph-ooe.at
 wilfried.prammer@ph-ooe.at

BEGABUNGSFÖRDERUNG IST SELBSTGESTALTUNG IN SOZIALEN KONTEXTEN

EIGENSINN UND MITVERANTWORTUNG ENTWICKELN IN EINER LERNENDEN GEMEINSCHAFT

Die Begabungsförderung hat ihren Fokus von der einseitigen Fixierung auf die Identifizierung genuin hochintelligenter Kinder und Jugendlicher verlagert – hin zu einer systemischen Betrachtungsweise der Entwicklung von Hochleistungsverhalten in der Wechselwirkung von Potenzialen mit gelingenden Lernprozessen und Wertefragen. Dabei ist die Umsetzung von Begabungspotenzialen ebenso vom Willen der Betroffenen, von deren Motiven, Einstellungen zur Leistung und dem Erkennen von Sinn abhängig wie von der Stimulanz und Resonanz der Erziehungs- und Bildungsumgebung. Begabungsförderung wird zur Selbstgestaltung in sozialen Kontexten.

Dieses Menschenbild einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit trifft sich mit den Vorstellungen einer neoliberalen Gesellschaft, in der die Einzelnen aufgefordert sind, sich als „Entrepreneur ihres Lebens“ zu verstehen. Die Forderung an Schulen, bei den Lernenden Kompetenzen und Einstellungen zu lebenslangem Lernen zu bilden, verbindet sich mit dem Anspruch an lebenslange „Selbst-Produktion“ und „Selbstökonomisierung“ (Voss, 2000) des Einzelnen in einer Gesellschaft andauernder Veränderungen. In einer zunehmend sich ent-solidarisierenden Gesellschaft scheint logisch, dass das Individuum darauf vorbereitet wird, seine Potenziale selbstbewusst zu verwirklichen und Begabungsförderung als Akt der Befähigung zu lebenslanger dynamischer Selbstaktualisierung zu verstehen.

Dazu stellt sich die Frage, inwieweit Programme der Begabtenförderung darauf ausgerichtet sind, solche als zukunftsrelevant betrachteten Schlüsselqualifikationen und Einstellungen aufzubauen. Aber auch: ob und wie Konzepte der Begabtenförderung die Herausforderung wahrnehmen, Begabte auf Selbstverwirklichung in sozialer Mitverantwortung und reflexive Selbststeuerung vorzubereiten.

ENTWICKLUNGSLINIEN DER BEGABTENFÖRDERUNG

In den vergangenen Jahren können fünf Phasen unterschieden werden, in denen soziale Herkunft, Selbstwirksamkeit und das Bildungsumfeld veränderliche Stellenwerte erhielten respektive beanspruchten.

SENSIBILISIERUNG

Die Erkenntnis, dass es Begabte gibt, denen es in normativen Lernsettings nicht gelingt, ihre Interessen und Fähigkeiten in gezeigte Leistung umzusetzen, machte bewusst, dass gezeigte Schulleistung nicht zwingend den Potenzialen entspricht, sondern von mehr Faktoren abhängt als etwa der Intelligenz. Seither gilt unbestritten, dass auch überdurchschnittlich Begabte besondere Bedürfnisse haben können und angepasste Lernbedingungen notwendig sind, um spezifische Begabungen zu erkennen und angemessen zu fördern. Die Verantwortung für die Förderung von Begabungen liegt – unter diesem Gesichtspunkt – beim Anbieter von Bildung, der garantieren soll, dass alle Lernenden eine für sie optimale (Aus-)Bildung erfahren.

REGULIERUNG – AUSGRENZUNG – DELEGATION

Vielorts reagierte das Schulsystem auf das Phänomen Hochbegabung mit der Eingrenzung auf kognitive Fähigkeiten und der Festlegung, dass nur wer einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 ausweist, Anspruch auf Förderung hat. Das Recht auf Förderung wurde damit hierarchisiert. Sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die durch Intelligenztestung nachzuweisen sind, erschienen förderwürdig; andere Bildungsbereiche wie musische, ästhetische oder soziale Fä-



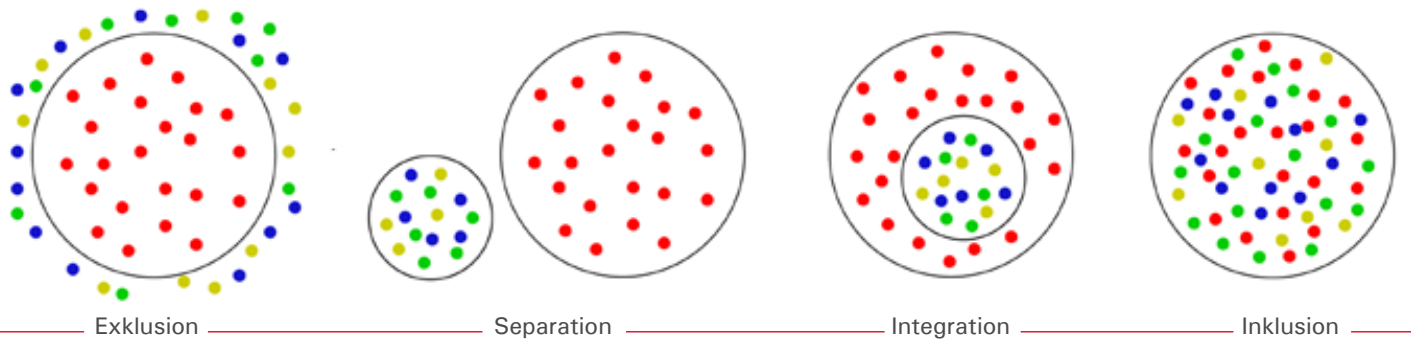


Abb. 1: Vergleich der Konzepte Exklusion, Separation, Integration und Inklusion zum Umgang mit der Heterogenität Lernender¹

higkeiten wurden teilweise ausgeschlossen oder zur Privatsache und oft vernachlässigt. Mit dieser Verrechtlichung wurde gleichzeitig ein grundlegender pädagogischer Auftrag an Lehrpersonen geschwächt, alle Begabungen im Sinn Gardners multipler Intelligenzen (1983) zu erkennen und jeweils entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen. Hochbegabung wurde zum „schulpsychologischen“ resp. „sonderpädagogischen Fall“. Die Definitionsmacht, was förderbar sei und wer gefördert werden soll, wurde an die Schulpsychologie delegiert.

BEGABUNG ALS PRODUKT HERAUSFORDERNDER LERNPROZESSE

Lernpsychologie und Expertiseforschung belegen, dass eine einseitige Orientierung an Intelligenztests und IQ nicht länger haltbar ist und dass Begabungen nicht als Testergebnis zu finden sind. Vielmehr können sich Begabungspotenziale unter günstigen Lern- und Bildungsbedingungen in Hochleistungen transformieren (oder unentdeckt bleiben). Dabei lassen sich individuelle Interessen und herausragende Leistungen in einem an durchschnittlichen Leistungserwartungen orientierten Unterricht weder vorhersagen noch genügend anregen; denn oft entwickeln Schüler/innen ihre Fähigkeiten erst in herausfordernden Situationen. Einer formalisierten Abklärungsdiagnostik stehen deshalb eine pädagogische Förderdiagnostik durch Lehrpersonen und Fachpersonen der Begabtenförderung und eine weniger formale „Förderung auf Verdacht“ (Drehtürmodell) entgegen, bei der Lernende mit Hinweisen auf Begabungspotenziale probeweise in anspruchsvollere Lernsituationen gebracht werden (im Regelunterricht und darüber hinausführend).

PERSONALISIERUNG DER BEGABUNGSENTWICKLUNG

Hochleistungen entstehen nicht nur aufgrund externer Bildungsangebote, sondern vor allem dann, wenn die Person ihre Fähigkeiten erkennt und entscheidet, diese zu aktivieren. Persönlichkeitsfaktoren wie co-kognitive Kompetenzen (Renzulli, 2002) sowie motivationale und volitionale Faktoren spielen eine bedeutende Rolle. Damit gewinnt die Person die Urheberschaft und gleichzeitig einen Teil der Selbstver-

antwortung über den eigenen Lernprozess zurück. Eine zentrale Position nimmt dabei das Selbstkonzept der Lernenden ein; deren Einstellungen zu sich selbst, zu anderen, zu Lerninhalten und zur Leistung. Das „Selbst“ entscheidet letztlich über die Realisierung hoher Begabungen (Damasio, 2013; Deci & Ryan, 2004).

REFLEXION UND WERTEDISKURS

Der Blick auf Eigenverantwortung und das Anrecht auf stimulierende Bildungsangebote eröffnet grundlegende Fragen: zum einen die Prüfung, ob alle Bevölkerungskreise über Zugangsmöglichkeiten zur Förderung ihrer (auch von der sozialen Herkunft her unerwarteter) Begabungen verfügen. Zum anderen, ob von Einzelnen und der Gesellschaft mit Begabungen verantwortungsvoll umgegangen wird, wie und wozu Begabungen eingesetzt werden.

Forschungsergebnisse zur Unterrepräsentation von Mädchen, Fremdsprachigen und jungen Menschen aus bildungsfernen Familien in Programmen zur Begabungsförderung sind brisant. Sie belegen, dass nach wie vor nicht für alle Bevölkerungsgruppen dieselben Chancen zur Begabungsförderung bestehen. Die Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Begabungsentwicklung ist deshalb nicht lösbar von Fragen der Zugänge und der Selektionsmechanismen zu Programmen höherer (Aus-)Bildung (Bremer, 2007; Bourdieu, 2001; Stamm, 2009).

Bedeutsam sind aber auch Fragen zur Ausrichtung von Begabungen; denn diese können auch zu egoistischen Zwecken, ethisch oder moralisch fragwürdig oder zum Nachteil anderer eingesetzt werden. Entsprechend sieht Begabtenförderung sich immer wieder auch konfrontiert mit Sinnfragen und Wertediskursen wie „Begabung als Soziales Kapital“ (Renzulli, 2002; Bourdieu & Passeron, 1986) oder Konzepten wie „Weisheit und Leadership“ (Sternberg, 2005). Begabungen können mehr sein als Selbstzweck. Darin findet sich eine der Begründungslinien zu Schulentwicklungen der Inklusion mit ihrer bewussten Verbindung von individualisierendem und selbstbezogenem mit sozialem Lernen in einer ungeteilten Lerngemeinschaft und Gesellschaft.

¹ Die Grafik des Users WhiteHotaru (2011) steht gemeinfrei unter http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg?uselang=de zur Verfügung.

WENDEPUNKT IN DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Im Spiegel der gesellschaftlichen Entwicklungen einer zunehmend pluralen und heterogenen Gesellschaft und zur Verringerung sozialer Ungerechtigkeit ist die Schule aufgefordert, ihren pädagogischen Auftrag im Sinn einer „Schule der Vielfalt in Gemeinsamkeit“ neu zu definieren. Die Idealvorstellung der Vergangenheit von „Bildungs- und Chancengleichheit“ verändert sich zum neuen Anspruch auf „Bildungs- und Chancengerechtigkeit“. Dabei wird unter Gerechtigkeit nicht mehr „Gleichheit von Ungleichem“ verstanden, sondern das Recht der/des Einzelnen auf eine ihren/seinen Potenzialen entsprechende (auch sozio-kulturelle Benachteiligung kompensierende) Bildung. In dieser aktuellen Debatte um den positiven Umgang mit Heterogenität und Diversität ist die Begabungsförderung gefordert, ihr Selbstverständnis zu überprüfen. Gleichzeitig vermag sie, wertvolle Beiträge zu leisten aufgrund jahrzehntelanger Forschung zur effektiven Förderung individueller Begabungen aller und zu Hochbegabungen Einzelner.

Dabei geht es nicht mehr um die Diskussion um separative oder integrative Schulungsformen und Fördermaßnahmen. Diese Auseinandersetzung ist obsolet geworden durch eine breite Integrationsforschung (INTSEP: Bless, 2007, Haeberlin et al., 2003) und Untersuchungen zu Bezugsgruppeneffekten wie „Big Fish in Little Pond“ (Marsh, 2005) oder den „Basking-in-Reflected-Glory-Effect“ (Cialdini et al., 1976), die sich auf die Lernverläufe von Kindern und Jugendlichen je nach deren Selbstkonzept und der Qualität der Lernsituation unterschiedlich auswirken. Die Polarisierung wird abgelöst durch ein umfassenderes Verständnis von differenziertem Lernen aller Schüler/innen in der ungeteilten Lerngemeinschaft in Schulen der Inklusion mit ergänzenden Bildungsangeboten für (potenzielle) Hochleistende (vgl. „Schoolwide Enrichment“ von Renzulli & Reis, 1997).

Schule wird dadurch wieder zum Abbild einer Gesellschaft, die nicht auf Ausgrenzung und soziale Diskriminierung angelegt ist, sondern den Auftrag einer multikulturellen Gesellschaft wahrnimmt. Kinder und Jugendliche lernen, Andersartigkeit, Widersprüchliches und Ungewohntes (auch Hochbegabung) auszuhalten, in einer dispersen Gesellschaft mit unterschiedlichen Interessen und Kompetenzen zu bestehen und diese durch das Einbringen ihrer eigenen Fähigkeiten positiv mitzugestalten.

SCHULENTWICKLUNG: CHOREOGRAPHIE INKLUSIVER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Bisherige Integrationsansätze basieren auf fiktiven Gruppenbildungen (die Regelgruppe und speziell zu fördernde Minderheiten mit besonderen Bedürfnissen). Demgegenüber geht das Inklusionskonzept von einer grundsätzlich heterogenen Lerngruppe aus, die aus diversen Mehr- und Minderheiten besteht. Dies ist plausibel, zeigt doch die Lernfor-



Foto: Christina Klaffinger

schung eindrücklich, dass bisherige Gruppierungen eine Scheinhomogenität unterstellen, die in der Realität nicht existiert. Diese Fehlannahme hat lange Jahre Schulentwicklung, Planung und Durchführung differenzierender Lernsituationen negativ geprägt und oft zur einseitigen Bewertung von Leistungen nach sozialen Bezugsnormen geführt.

Beim Inklusionsansatz geht es nicht mehr darum, Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen in einer unverändert sich an Durchschnittsnormen orientierten Unterrichtspraxis mittels ergänzender Stütz- oder Förderfunktionen zu integrieren, um damit (An-)Passung zu erzeugen und ebenso wenig darum, Begabte isoliert in einer exklusiven Parallelstruktur zu fördern. Vielmehr wird eine Differenzierung des Unterrichtsgeschehens (innere Differenzierung), aber auch fähigkeitsbezogener Lernangebote (äußere Differenzierung) innerhalb einer Schulgemeinschaft angestrebt, in der Unterschiedlich-Sein, Vielfalt und Heterogenität als Normalfall jeder Schulklasse und über die Klasse und Altersgruppen hinweg angenommen werden. Dabei schließt der Inklusionsansatz explizit nicht aus, dass verschiedene Lernaktivitäten in unterschiedlichen (auch flexiblen) Organisationsformen und Gruppenzusammensetzungen im Rahmen einer gemeinsamen Schule stattfinden.

Mit der Differenzierung der Lernorganisation innerhalb einer inklusiven Schulgemeinschaft sollen die Schwächen bisheriger schulischer Integrationspraxis wie Stigmatisierung und Etikettierung bestimmter Schüler/innengruppen (als Minder- resp. Hochbegabte) und deren sozial und lernpsychologisch oft ungünstige Folgen systematisch vermieden werden. Die Inklusionspädagogik sieht Schule als Abbild der realen Gesellschaft und das Lernen von gegenseitiger Anerkennung bei individueller Profilierung als demokratisches Bildungsziel. Abb. 1 zeigt modellhaft die unterschiedlichen Konzepte im Umgang mit Unterschiedlichkeit.

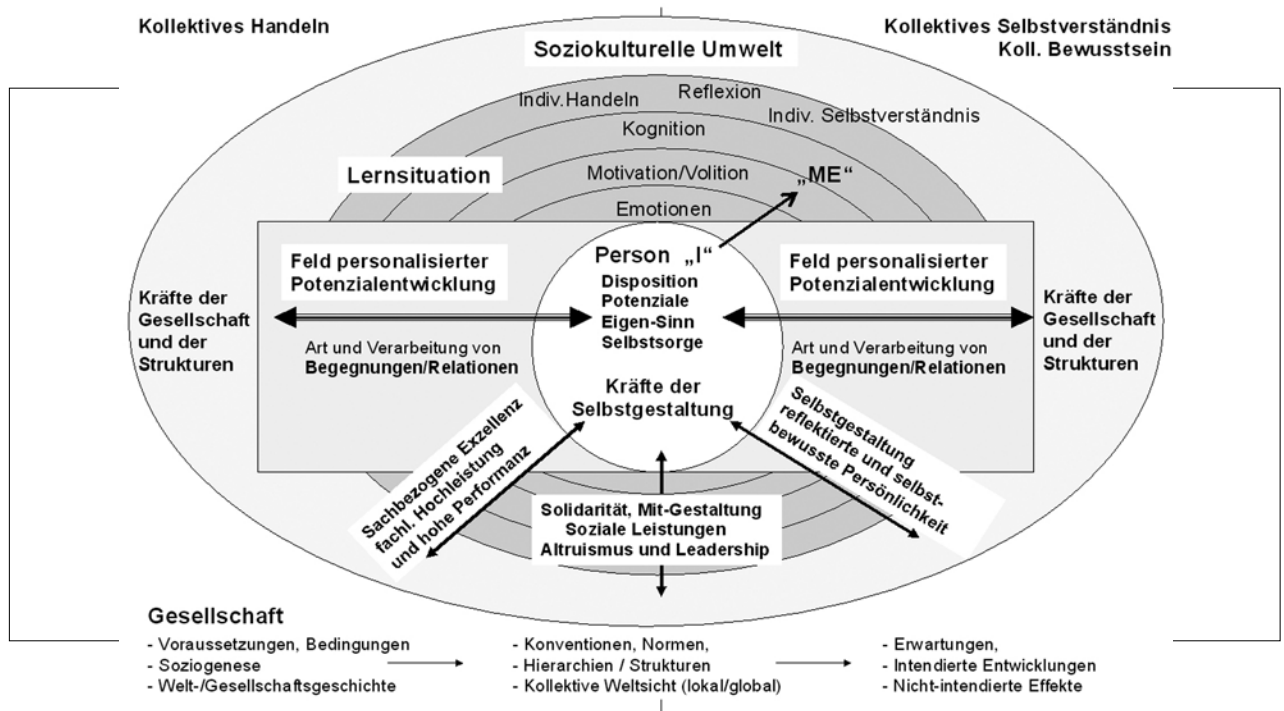


Abb. 2: Ökologisches Begabungsmodell: Dimensionen personalisierter Potenzialrealisierung. (Müller-Oppliger, 2011, S. 62)

PERSONALISIERTES LERNEN IN DIFFERENZIERENDEN LERNARCHITEKTUREN

Damit Potenziale in (Hoch-)Leistung transformiert werden, benötigt es entsprechende Fähigkeiten und Einstellungen des Einzelnen, an die individuellen Begabungen anschließende, differenzierte Lernarrangements sowie eine positiv verstärkende Anerkennungskultur.

Als anerkanntes Modell inklusiver Begabtenförderung gilt das Schoolwide Enrichment Model (SEM) nach Renzulli und Reis (1997), in dem begabungsfördernder Regelunterricht mit zusätzlichen Lernangeboten für überdurchschnittlich Begabte kombiniert wird. Klassenunterricht wird durch leistungsdifferenzierende Aufgabenstellungen, „Curriculum Compacting“ (Lehrplanstraffung für Einzelne) und herausfordernde Vertiefungsangebote ergänzt. Zusätzliche Enrichmentgruppen, Leistungsclusters und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Mentor/innen und Förderangeboten ermöglichen, hohe Begabungen personenbezogen zu entwickeln. Das Talentportfolio dokumentiert den Entwicklungsverlauf, spezifische Kompetenzen und individuelle Hochleistungen (Ausführliche Darstellung des SEM: s. Müller-Oppliger, 2013).

Für den Unterricht in heterogenen Klassen besteht die Herausforderung, Lernarrangements zu entwickeln, die Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, in der jeweiligen Zone nächster Entwicklung (Vygotsky, 1978) der einzelnen Schüler/innen ermöglichen. Dazu werden an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit allen Schulstufen begleitete Selbstlernarchitekturen konzipiert, umgesetzt und evaluiert. In diesem didaktischen Setting können Schüler/innen in gegebenen oder offenen Themenbereichen in definierter eigener Verantwortung und weitgehend selbstgesteuert lernen. Dabei sind die Lernarrangements inhaltlich weder

beliebig noch steuerungsfrei. Sie sind themen- und inhaltsbezogen auf den Erwerb angestrebter Kompetenzen angelegt. Ein spezieller Fokus liegt auf zusätzlichen anspruchsvollen Aufgabenstellungen, die im Sinn des *Higher Order Thinking* (Bloom, 1984) Möglichkeiten vertiefter oder weiterführender Auseinandersetzung für überdurchschnittlich begabte Schüler/innen eröffnen und Aufschluss über vorhandene Begabungspotenziale geben.

1. Begabungsfördernden Lernarchitekturen liegt ein ökologisches Begabungsmodell zugrunde, das die Person im Austausch mit ihrem Lernumfeld ins Zentrum ihrer Entwicklung stellt (mit Bezug auf das dynamische 3-Ringe-Konzept von Renzulli (1978) und das Aktiotopmodell von Ziegler, 2009). Das Modell zeigt die pädagogischen Wirkfelder gelingender Begabungsförderung auf: Emotionen (Vertrauen), Anerkennung als Mensch mit Stärken und Schwächen ungeachtet der sozialen Herkunft; Sicherheit der Zugehörigkeit; Recht auf Entwicklung in einem positiven Lernklima (s. Abb. 2).
2. Motivation und Volition (Selbstwirksamkeit)
Motivation setzt immer auch Volition voraus. Diese ist abhängig von der Reflexion und Bewertung vorangehender Lernerfahrungen und sozialer Anerkennung.
3. Kognition (Anschlussfähigkeit)
Individualisierte Herausforderung in der jeweiligen „Zone nächster Entwicklung“
4. Aktion (Performanz)
Hochleistung manifestiert sich in Handlungen und Wirkungen auf die Umwelt.
5. Reflexion (Selbststeuerung)
Bewusstsein über das eigene Fühlen, Denken und Handeln und dessen (Aus-)Wirkungen auf sich selbst, die soziale Umgebung und die eigene Entwicklung.

REFLEKTIERTE SELBSTWIRKSAMKEIT IN GESELLSCHAFTLICHEN BEZÜGEN

Das zur Lernarchitektur gehörende Lerncoaching reflektiert mit den Lernenden, wie sie ihre Begabungspotenziale nutzen. Ihr aus der Situation überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit entstehendes Selbst- und Rollenverständnis, ihre soziale Einbettung in der Lerngruppe sowie die Werteausrichtung der Nutzung ihrer Begabung sind ebenso Schwerpunkte der Lernbegleitung wie die Entwicklung „co-kognitiver und exekutiver Persönlichkeitskompetenzen“ (Renzulli, 2012; Müller-Oppliger, 2013). Der damit verbundene Aufbau eines gesunden Selbst- und sozialen Situationsbewusstseins ist ein zentraler Aspekt einer auf „Selbstgestaltung in sozialer Mitverantwortung“ angelegten Begabtenförderung.

Die Entwicklung von Begabung scheint untrennbar verbunden mit Fragen sozialer Resonanz, der Ausrichtung von Hochleistungen zum Wohl des Individuums und der Gesellschaft und der Dynamik,

1. ob und wozu Begabte ihre Fähigkeiten einsetzen,
2. wie sie sich in der Gesellschaft integriert wahrnehmen und
3. wie die Gesellschaft mit Begabten und Hochleistungen umgeht.

Dies evozieren Schulen der Diversität, in denen Kinder und Jugendliche ihren Begabungen gerecht gefördert werden und die das Bewusstsein und den sozialen Austausch unterschiedlich Begabter („democratic playground“) bewusst leben und bilden.

LITERATUR

- Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.
- Bloom, B. S. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson: *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.
- Bremer H. (2007). Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Damasio A. (2013). *Selbst ist der Mensch: Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (eds.). (2004). *Handbook of Self-Determination*. Rochester: University of Rochester.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Auflage). Bern: Haupt.
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In *Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Karg-Heft 3 (S. 55-69). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Müller-Oppliger, V. (2013). Schulentwicklung und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung. In T. Hoyer, G. Weigand & V. Müller-Oppliger, *Begabung – Eine Einführung* (S. 101-121). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly* 56(3), 150-159
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield, Storrs: Creative Learning Press.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), pp. 327-342. NY: Cambridge University Press.
- Voss, G. G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, 20, 2, 149-166.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes* (14th ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik online* 02/09, 5-34.

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

ZUM AUTOR

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER ist Professor für Pädagogische Psychologie und Didaktik in der Professur für selbstgesteuertes Lernen und leitet das internationale Masterprogramm „Integrative Begabungs- und Begabtenförderung“ der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (s. Internationaler Begabungskongress 2014 in Brugg/Windisch, S. 28)



POTENZIALE ENTDECKEN – FÖRDERN – REALISIEREN!

INTERNATIONALER BEGABUNGSKONGRESS IN DER SCHWEIZ – 4. BIS 6. SEPTEMBER 2014
AM CAMPUS DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE NORDWESTSCHWEIZ IN BRUGG/WINDISCH



Begabungsförderung begründet sich im Recht des Menschen auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende Bildung zur Selbstverwirklichung. Das Entdecken individueller Begabungspotenziale und ihre optimale Entwicklung anhand differenzierender Lernarrangements, Lernbegleitung und (Aus-)Bildungsstrukturen ist deshalb das zentrale Ziel von Bildung.

Darüber hinaus sind Leistungsgesellschaften auf die „klugen Köpfe von morgen“ angewiesen in ihrer Sorge um den Erhalt von Hochleistungen in wesentlichen Bereichen der Kultur und Volkswirtschaft und in der Verantwortung, die Zukunft erfolgreich, innovativ und nachhaltig zu gestalten.

Begabungsförderung ist immer auch Schulentwicklung. So besteht die aktuelle Herausforderung darin, Begabungen im Zusammenspiel von integrativem Unterricht und darüber hinausführenden ergänzenden Förderangeboten umzusetzen und Begabte zur Realisierung ihrer Hochleistung zu befähigen.

Der Kongress nimmt diese Herausforderungen zum Ausgangspunkt und lädt Betroffene und Verantwortliche ein, aktuelle Entwicklungen zur Begabungsförderung innerhalb und über die Ländergrenzen hinaus auszutauschen und diese mit nationalen und internationalen Expertinnen und Experten zu diskutieren.


KEYNOTES, PARALLELVORTRÄGE, WORKSHOPS

In Keynotes und Parallelvorträgen präsentieren namhafte Referentinnen/Referenten bewährte und innovative Modelle, Methoden und Forschungsergebnisse zur Begabungsförderung. Workshops zur Begabungsförderung auf allen Schulstufen bieten bedarfsorientierte Vertiefung und Praxistransfer.

THEMENPFADE

- Begabungen wecken – Potenziale entdecken
- Begabungsfördernde Lernarrangements gestalten
- Individualisierendes Coaching und Mentoring
- Schulentwicklung zur Begabungsförderung und Inklusion

Zwei zusätzliche Schwerpunkte befassen sich mit Verantwortung und Möglichkeiten von Schulbehörden sowie mit der Begabtenförderung an Hochschulen.

Laufend aktualisierte **Informationen** zum Programm sowie **Abstracts** der Vorträge und Workshops finden Sie unter: www.BegabungsforderungKongress.ch 

Die **Anmeldung** ist seit Februar 2014 möglich.

HAUPTVORTRAGENDE

Prof. Dr. **Joseph Renzulli** (University of Connecticut)

Prof. Dr. **Sally Reis** (University of Connecticut)

Prof. Dr. **Christian Fischer** (Universität Münster)

Dr. **Letizia Gauck** (Universität Basel)

Dr. **Dominik Gyseler** (Hochschule f. Heilpädagogik, Zürich)

Prof. **Victor Müller-Opliger**
(Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz)

Prof. Dr. **Willi Stadelmann**
(ehem. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz)

Prof. Dr. **Margrit Stamm** (ehem. Universität Fribourg)

Prof. Dr. **Heidrun Stöger** (Universität Regensburg)

Prof. Dr. **Gabriele Weigand** (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Prof. Dr. **Albert Ziegler** (Universität Nürnberg)

DAS WAR DER ÖZBF-KONGRESS 2013

„BEGABT • LERNEN • EXZELLENT • LEHREN“
EINE NACHLESE

Vom 7.–9. November 2013 veranstaltete das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) seinen 8. Internationalen Kongress unter dem Motto „begabt • lernen • exzellent • lehren“. Wieder durften wir über 500 Teilnehmer/innen sowie rund 50 Referentinnen und Referenten begrüßen.

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine kleine Rückschau auf den Kongress:

- Silvia Greiten gibt Anregungen für die Gestaltung von „Lernaufgaben für Hochbegabte“.
- Stefan Zehetmeier geht Fragen der Output-Orientierung, der Kompetenz-Orientierung und des Qualitätsmanagements nach und
- Kathrin Unterleitner stellt das ScienceCenter-Netzwerk vor.
- Begabte Schüler/innen, die bei einer Podiumsdiskussion über ihre individuellen Lerngeschichten gesprochen und das Publikum sehr beeindruckt haben, melden sich zu Wort.
- Einige visuelle Eindrücke vom Kongress sowie Rückmeldungen von Teilnehmenden und Vortragenden runden das Bild ab.

Für eine nahezu vollständige Dokumentation der Kongress-Beiträge laden wir Sie ein, die ÖZBF-Homepage zu besuchen. Sie finden PPT-Folien sowie ergänzende Unterlagen zu fast allen Beiträgen des Kongresses unter:

www.oezbf.at > Fortbildung > Kongress 2013 > Downloads.

TEILNEHMER/INNEN DES KONGRESSES

Zum Kongress reisten neben ca. 280 Teilnehmerinnen/Teilnehmern aus Österreich knapp 200 Personen aus Deutschland und rund 50 aus der Schweiz an. Auch Kolleginnen/Kollegen aus Italien und den Niederlanden nahmen an der Tagung teil.

Die größte Teilnehmer/innengruppe stellten Lehrpersonen aus Grundschule und Gymnasium, gefolgt von Hochschullehrenden, Pädagoginnen/Pädagogen der Sekundarstufe I sowie Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen. Auch zahlreiche Psychologinnen/Psychologen, Wissenschaftler/innen, Fachleute aus der Heil- und Sozialpädagogik sowie Vertreter/innen der Schulaufsicht besuchten den Kongress. Etwa 1/4 der Teilnehmenden gab an, in leitender Funktion tätig zu sein.

VERTEILUNG DER TEILNEHMER/INNEN NACH INSTITUTIONEN

Grundschule	142
Gymnasium	126
Sekundarstufe I (Neue Mittelschule und Hauptschule)	51
Pädagogische Hochschule	45
Beratungsinstitution	35
Universität und Fachhochschule	33
Berufsbildende Schule	27
Schulaufsicht	19
Schulpsychologie	18
Ministerium, Verwaltungsbehörde	16
Kindergarten	4
Sonderschule	3

AUFGABEN FÜR HOCHBEGABTE¹?

ERFAHRUNGEN UND EINSCHÄTZUNGEN VON LEHRPERSONEN SOWIE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN



Blickst Du hinauf und liest die Worte... (Ilya Kabakov, 1997, Münster)

Befragt man Lehrer/innen zu ihren Einschätzungen bezüglich der Förderung Hochbegabter ist nicht selten zu hören, dass Hochbegabte „andere“ Aufgaben und „andere“ Themen benötigen. Was dieses „andere“ ausmacht, wird nur vereinzelt ausgeführt. In der Begabtenforschung gelten die Akzeleration und das Enrichment als die effektivsten Maßnahmen zur Förderung Hochbegabter, eine Konkretisierung von Aufgabenformaten erfolgt auch hier kaum und wenn doch, bezieht sich diese selten auf den Regelunterricht (Trautmann, 2005; Vock, Preckel & Holling, 2007; Fischer, 2010; Preckel & Vock, 2013).

Nach Weinert (2000) sind „Schnelligkeit im Lernen, Tiefe und Komplexität des Verständnisses, intelligente Organisation des Wissens, hohe metakognitive Kompetenzen und zum Teil auch hohe kreative Fähigkeiten“ zentrale Merkmale des Lernens Hochbegabter (Weinert zit. nach Fischer, 2010, S. 55). Diese Merkmalsbeschreibungen sind sehr vage – vor allem, wenn sie zur Entwicklung von Aufgaben dienen sollen, die auch im regulären Unterricht Einsatz finden. In der Literatur zur Hochbegabtenforschung finden sich vermehrt Empfehlungen zur Organisation von Lehr-Lernsettings, die Strukturen vorgeben, beispielsweise Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Freiarbeit (Mönks, 2006; Vock et al., 2007; Ziegler, 2009; Fischer et al., 2012). Meist stellen

diese Lehr-Lernsettings die innere Differenzierung in den Mittelpunkt. Diese Empfehlungen unterscheiden sich jedoch kaum von denen zur inklusiven Didaktik und denen zu offenem, adaptivem oder individualisierendem Unterricht (Helmke, 2010; Eckhart, 2010). Konkrete Aufgabenformate, die der Lern- und Leistungsfähigkeit Hochbegabter angemessen sind, werden in diesem Zusammenhang nicht explizit thematisiert. Auch ist für die Schnittstelle der Hochbegabtenforschung und der schulpädagogischen Forschung festzustellen, dass konkrete Unterrichtssituationen und Lehr-Lernsettings mit Hochbegabten und im Regelunterricht einsetzbare Aufgabenformate für Hochbegabte bislang zu wenig untersucht wurden (Greiten, 2013; Greiten, 2014).

LERNAUFGABEN

In der fachdidaktischen Forschungsliteratur zeichnet sich die Bedeutung von Lernaufgaben in binnendifferenzierten Lehr-Lernsettings deutlich ab (Greiten, 2014). Lernaufgaben verstanden als Aufgabenformate, die eine intensive selbstständige Auseinandersetzung mit fachlichen und überfachlichen Inhalten erlauben, selbstreguliertes und problemlösendes Arbeiten anregen, an individuelles Vorwissen anknüpfen und zugleich einen lerndiagnostischen und lernförderlichen Charakter aufweisen (Kiper et al., 2010; Leisen, 2010; Keller, 2012), sind aufgrund ihrer Strukturierung, ihrer Anforderungen und der damit organisierbaren Binnendifferenzierung vermutlich für den Unterricht für Hochbegabte im Klassenverband besonders geeignet.

FORSCHUNGSPROJEKT „LERNAUFGABEN VON UND FÜR HOCHBEGABTE“

Das an der Universität Siegen durchgeführte Forschungsprojekt „Lernaufgaben von und für Hochbegabte“ verfolgt zum einen das Ziel, Einschätzungen hochbegabter Schüler/innen zu – aus ihrer Sicht – geeigneten Aufgaben zu erheben. In einem weiteren Schritt sollen Konstruktionskriterien für die Entwicklung von Lernaufgaben für Hochbegabte untersucht werden. Im Fokus steht dabei die Auseinandersetzung mit Aufgaben, deren Inhalte sich am regulären Curriculum orientieren und im Unterricht während Phasen innerer Differenzierung eingesetzt werden können.

In einer ersten Teilstudie des Forschungsprojektes wurden sowohl hochbegabte als auch nicht hochbegabte Schüler/innen zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen zu Lernaufgaben und Aufgabenfor-

¹ „Hochbegabt“ meint in diesem Artikel intellektuelle Hochbegabung und bezeichnet entsprechend Schüler/innen, die in einem Intelligenztest Werte erreichten, die zwei Standardabweichungen über der Norm liegen (IQ > 130). Diese Form der Operationalisierung ist im vorliegenden Forschungsprojekt zur Differenzierung zwischen den Untersuchungsgruppen notwendig. Grundsätzlich möchten wir aber seitens des ÖZBF festhalten, dass „(Hoch)Begabung“ entsprechend der Definition des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE, 2009)* mehr ist als Intelligenz und Lern- und Leistungsaktivitäten erst im organisierten Zusammenwirken mit anderen Begabungsfaktoren (z.B. Leistungsmotivation, positives Selbstkonzept, förderliche Lernumgebung) ermöglicht werden.

* iPEGE (2009). Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.

maten in Gruppendiskussionen befragt. Diese Erfahrungen und Einschätzungen können mit denen von Lehrerinnen/Lehrern abgeglichen werden, da diese in einer Begleitstudie zum Forschungsprojekt ebenfalls erhoben wurden. Im Folgenden wird kurz auf die Methodik dieser beiden Studien eingegangen, danach werden ausgewählte Befunde aus den beiden Studien dargestellt.

GRUPPENDISKUSSIONEN UND AUFGABENENTWICKLUNG

Es wurden mit insgesamt acht Projektgruppen Gruppendiskussionen geführt, die die Erfahrungen mit ihren Lernprozessen, dem Unterricht und der Arbeit mit Aufgaben behandelten. Sechs Projektgruppen setzten sich aus hochbegabten Schülerinnen und Schülern der Jahrgänge neun bis dreizehn aus fünf Gymnasien in NRW zusammen. Zwei weitere Projektgruppen nicht hochbegabter Schüler/innen von zwei Gymnasien dienten als Kontrollgruppe. Als „hochbegabt“ eingeschätzt wurden Schüler/innen, die bei einem IQ-Test einen Testwert von $IQ > 130$ erzielten. Als nicht-hochbegabt galten diejenigen Schüler/innen, bei denen keine Testung vorlag und die Lehrer/innen aufgrund der Kenntnisse über die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler (Beobachtung, Leistungsentwicklung) davon ausgingen, dass hier keine Hochbegabung vorliegt. Es waren Schüler/innen aus Grundkursen in der gymnasialen Oberstufe. Die Projektgruppen bestanden jeweils aus vier bis sechs Personen.

Anschließend an die Gruppendiskussion erhielten die Schüler/innen Informationen zu Lernaufgaben, um eine Vorstellung zu diesen Aufgabenformaten aufbauen zu können, ohne jedoch eine Lernaufgabe konkret zu sehen oder zu bearbeiten. Danach wählten die teilnehmenden Schüler/innen aus vorbereiteten Fachinhalten der Mittelstufe ein thematisches Feld aus, zu dem sie Lernaufgaben entwickelten, mit der ausdrücklichen Intention, dass sie diese als für sich motivierend und sie im Lernen weiterbringend einschätzten. Es folgte ein Gespräch über die Erfahrungen mit der Aufgabenentwicklung. In einer abschließenden Diskussion wurden die Schüler/innen mit Thesen aus der Hochbegabtenforschung zum begabungsfördernden Lernen für Hochbegabte konfrontiert und sollten diese mit ihren eigenen Überlegungen vergleichen und Stellung dazu beziehen.

Die Auswertung der Daten zur Aufgabenentwicklung konzentriert sich auf die an Konstruktionskriterien für an Aufgaben orientierte inhaltsanalytische Auswertung der von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Aufgaben mit fächerübergreifenden Kategoriensystemen (Anderson & Krathwohl, 2001; Blömeke et al., 2006; Maier, Kleinknecht & Metz, 2010; Kiper, 2010). Bisher liegen noch zu wenige Aufgaben aus gleichen Themenfeldern vor, um Aussagen zu Konstruktionskriterien ableiten zu können. Auch fachspezifische Analysen lassen sich aufgrund der bisherigen Datenbasis noch nicht durchführen.

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden mit den beschriebenen Kategoriensystemen für die Aufgabenentwicklung inhaltsanalytisch und der Verlauf der Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode untersucht. Zu den Gruppendiskussionen liegen erste Befunde vor, die sich mit Daten aus einer Begleitstudie zur Einschätzung der Bedeutung von Merkmalen in Beziehung setzen lassen. Im Fokus stehen dabei die Einschätzungen von Lehrpersonen und Hochbegabten zur Bedeutung begabungsfördernder Merkmale innerhalb von Aufgaben im Unterricht.

LEHRER/INNENEINSCHÄTZUNGEN

In einer Begleitstudie zum Forschungsprojekt wird Lehrpersonen eine Liste von Merkmalen begabungsfördernden Lernens vorgelegt. Mittels einer Skala sollen sie einschätzen, inwiefern die Merkmale aus ihrer Erfahrung für die Entwicklung von Aufgaben für Hochbegabte geeignet sind. Zudem werden die Teilnehmer/innen gebeten, die Merkmale zu priorisieren. Diese Begleitstudie soll Erkenntnisse über Bevorzugungen bezüglich der Auswahl und Entwicklung von Aufgaben durch Lehrpersonen mit der Perspektive auf Begabtenförderung liefern.

AUSGEWÄHLTE BEFUNDE DER BEIDEN STUDIEN

„ANALYSIEREN“, „VERSTEHEN“ UND „VERKNÜPFEN“

Aus der Auswertung von 83 Fragebögen ergeben sich folgende Tendenzen zu denen als von Lehrkräften besonders wichtig eingeschätzten Merkmalen: Als das wichtigste Merkmal wird von den Lehrpersonen die „Anwendung auf unbekannte Aufgabenstellungen und Probleme“ genannt, gefolgt von den Merkmalen „Analyse von Sachverhalten und Problemstellungen“ und „selbstgesteuertes Lernen“. An vierter Position findet sich das Merkmal „hohes kognitives Niveau“. Nach der Auswertung von 28 Bögen, die Hochbegabte aus den Projektgruppen ausfüllten, steht das „Verstehen von Zusammenhängen“ an oberster Stelle, gefolgt von den Merkmalen „hohes kognitives Niveau“ und „selbstgesteuert“. Die „Analyse von Sachverhalten und Problemstellungen“ wird als weniger bedeutsam eingeschätzt und findet sich – anders als bei den Einschätzungen der Lehrpersonen – nicht unter den ersten drei wichtigsten Merkmalen.

Dies ist insofern ein interessanter Befund, da sich aufgrund dessen für die Aufgabenauswahl und -konstruktion durch Lehrer/innen vermuten lässt, dass sie Aufgaben bevorzugen, die der „Analyse“ dienen, während Hochbegabte Aufgaben favorisieren, die das „Verstehen von Zusammenhängen“ in den Mittelpunkt stellen. Die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse bieten aus kognitionspsychologischer Sicht sicherlich Überschneidungen. Es ergeben sich jedoch vor allem qualitative Unterschiede: Aus den Gruppendiskussionen mit Hochbegabten scheint ein Befund die Bevorzugung des „Verstehens von Zusammen-

hängen“ zu stützen, nämlich dass Hochbegabte Lernen häufig als einen „Verknüpfungsprozess“ beschreiben, bei dem es um das Verbinden thematisch unterschiedlicher Inhalte geht. Dieses „Verknüpfen“ wird für das Lernen als sehr wertvoll erachtet. In gängigen Aufgaben, wie sie beispielsweise in Schulbüchern zu finden sind, ist dieser Aufgabentyp kaum zu finden. Die Qualität der Bedeutung dieser Einschätzungen Hochbegabter zum „Verstehen von Zusammenhängen“ und „Verknüpfen unterschiedlicher Inhalte“ soll in einer Folgestudie näher untersucht werden.

„METAKOGNITIVE KOMPETENZEN“ UND „LERNEN“

Der Vergleich eines weiteren Merkmals fällt in der bisherigen Analyse der Daten auf. Die befragten Lehrpersonen schätzen das Merkmal „hohe metakognitive Kompetenzen“ nicht als vorrangig, aber sehr bedeutsam ein, während die meisten Schüler/innen aus den Hochbegabten-Projektgruppen dieses als unwichtig oder gar überflüssig bezeichnen. Auch hieraus lassen sich Folgen für die Aufgabenauswahl und -entwicklung formulieren. Als metakognitive Kompetenzen gelten unter anderem der Einsatz von Lernstrategien und die Reflexion über den eigenen Lernprozess. Aus den Gruppendiskussionen der Projektgruppen lässt sich ableiten, dass die teilnehmenden Hochbegabten Lernstrategien kaum verwenden und nur wenige Strategien wie „Lernzettel“ oder „Noch-mal-Angucken“ beschreiben. Lediglich für Inhalte, zu denen sich Verständnisschwierigkeiten ergeben, erscheinen ihnen Methoden des Aufschreibens und Zusammenfassens geeignet. Zu diesem Befund sind Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen der Kontrollgruppen interessant. Die daran teilnehmenden Schüler/innen beschreiben eine Fülle von Lerntechniken, die sich v.a. auf das Zusammenfassen, Visualisieren und Lernen von Begriffen und Definitionen beziehen. Auffallend ist auch, dass sie dies sehr selbstverständlich tun, was auf die tatsächliche Verwendung der Techniken hinweist.

Durch die Gruppendiskussionen werden diese Ergebnisse noch differenziert: Der sicherlich auffälligste Befund, der sich in allen Gruppendiskussionen mit Hochbegabten ergab, betrifft die Äußerungen zum Lernen. Auf die Frage „Wie lernt ihr?“ ist die Reaktion aller Teilnehmer/innen annähernd ähnlich: „Boah,...“ „Gar nicht“ (exemplarisch), gefolgt von bestätigendem Gelächter. Dieses Szenario ist interpretationsbedürftig. Zum einen lässt sich festhalten, dass hier offensichtlich ein gleicher Erfahrungsraum zum Umgang mit Lerntechniken besteht, nämlich, dass sie kaum angewendet werden. Wie schon dargestellt, werden in den Gruppendiskussionen nur wenige Lerntechniken beschrieben. Auch äußern die beteiligten Hochbegabten, dass sie diese kaum benötigen würden. Insbesondere wenn es um das Erfassen von Inhalten aus Texten, Graphiken, Diagrammen usw. geht, teilen sie die Einschätzung, dass explizite Aufgaben oder Lern- und Arbeitstechniken dazu nicht notwendig seien. Sie halten Aufgabenstellungen dieser Art, in denen Inhalte explizit zusammengefasst oder dargestellt werden, für unnötig. Sie geben an, dass diese Zusammenfassung

automatisch während der Bearbeitung von Materialien geschehe und sie dann direkt Aufgaben bearbeiten möchten, die sich mit den Inhalten beschäftigen und weitergehende Auseinandersetzungen ermöglichen. In den Kontrollgruppen wird jedoch diese Phase im Lernprozess von vielen als wichtig hervorgehoben, auch wenn diskutiert wird, dass diese Phase Zeit koste, aber man könne sich sicher sein, die Inhalte verstanden zu haben. Diese Phase dient also dem Klärungsprozess.

„KOOPERATIVES LERNEN“ UND „GRUPPENARBEIT“

Ein weiteres Ergebnis ist für die Gestaltung des Unterrichts relevant. Die meisten Lehrpersonen geben in den Einschätzungsbögen an, dass sie „kooperative Lernformen“ als wichtig einschätzen würden, aber in der späteren Diskussion wird deutlich, dass Hochbegabte ihrer Erfahrung nach kooperative Lernformen nicht gerne nutzen. Einige Hochbegabte äußern sich in den Gruppendiskussionen dazu sehr intensiv und geben ein differenzierteres Bild ab: Für sie sind kooperative Arbeitsformen (häufig genannt wird z.B. das „Gruppenpuzzle“) nur dann sinnvoll, wenn dabei Inhalte aus den Arbeitsphasen gut und komprimiert an die Kooperationspartnerin/den Kooperationspartner vermittelt werden. Viele bemängeln in diesem Verfahren vor allem den Inhaltsverlust während der Arbeitsphasen und den hohen Zeitaufwand, wenn die Kooperationspartner die Inhalte zu wenig aufarbeiten und vermitteln können. Dagegen sprechen einige aber auch von einem ökonomischen Ertrag unter der Voraussetzung, dass die Kooperationspartner die Inhalte kompetent zusammenfassen und vermitteln.

Aus den Gruppendiskussionen mit Hochbegabten lässt sich schließen, dass vor allem der Zeitfaktor zur Erarbeitung von Inhalten und die Qualität der vermittelten Inhalte hier im Vordergrund stehen. Einen Nutzen sehen die befragten Hochbegabten nur dann, wenn durch diese kooperative Arbeitsform ein Zeitersparnis und ein inhaltlich hoher Ertrag resultieren. Daraus lässt sich schließen, dass es für Hochbegabte unter der Perspektive eines effektiven Lernprozesses womöglich von Vorteil ist, wenn in entsprechenden Arbeitsphasen leistungshomogene (vielleicht treffender „kognitiv homogene“) Gruppen gebildet werden. Unabhängig von der Diskussion zu kooperativen Arbeitsformen wird „Gruppenarbeit“ allgemein aber durchaus positiv bewertet, sofern sie der Diskussion von Inhalten dient. Ein besonderer Reiz ist aus Sicht der Hochbegabten mit der Gruppenarbeit dann verbunden, wenn die Aufgabenstellung anbietet, seine eigene Meinung argumentativ darlegen und in der Diskussion positionieren zu können.

In den Kontrollgruppen zeigt sich ein anderes Bild. Sowohl das „Gruppenpuzzle“, welches auch hier exemplarisch diskutiert wird, als auch die Gruppenarbeit an sich werden überwiegend positiv bewertet, sofern sie nicht zu häufig stattfinden. Auf Nachfrage äußern sich einige Schüler/innen zwar auch kritisch gegenüber der gelegentlich problematischen Qualität von Inhalten, die aus vorhergehenden Arbeitsphasen in die Kooperation mit eingebracht werden. Die Schüler/innen werten dies aber nicht explizit als Nachteil, der Zeitfaktor wird kaum



Foto: Christina Klaffinger

erwähnt. Stattdessen stehen der Austausch und vor allem die Abwechslung zu Plenumsphasen, an denen man sich weniger beteiligen könne, und die Möglichkeit, mit Material zu arbeiten (Plakate, Karteikarten, Notizzettel), im Vordergrund. Diese Abwechslung wird als positiv und für das Lernen hilfreich erachtet. Die von den Hochbegabten geschätzte Möglichkeit, sich mit weiterführenden Überlegungen zu beschäftigen und eigene Argumentationen und Stellungnahmen einzubringen, wird von den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppen nicht angesprochen.

ERSTE EMPFEHLUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG

Sowohl aus den dargestellten ersten Ergebnissen zu der Einschätzung von Merkmalen und den Argumentationen zu kooperativen Arbeitsformen, zur Gruppenarbeit allgemein, aber auch zu dem Befund, dass inhaltliche Zusammenfassungen von Texten oder Beschreibungen von Graphiken, Schaubildern usw. als nicht zwingend notwendig erachtet werden, lassen sich Hinweise zu Aufgabenstellungen in Gruppenarbeitsprozessen formulieren: Es gilt für Hochbegabte solche Aufgaben zu entwickeln, die nicht auf der reproduktiven Ebene bleiben, diese Ebene kann gegebenenfalls sogar übersprungen werden. Dieser Hinweis könnte mancher Lehrkraft Kopfzerbrechen bereiten, da allgemein akzeptiert ist, dass diese Lernphase für Lernprozesse wichtig ist.

Eine hochbegabte Schülerin äußerte sich folgendermaßen: „Aufgaben aus dem Anforderungsbereich eins (Reproduktion) können meist überschlagen werden, weil der Anforderungsbereich zwei (Transfer)

diesen mit einschließt. Erst im Anforderungsbereich drei (Entwicklung) erkennt man, ob die Inhalte verstanden worden sind.“ (Ergänzungen in Klammern durch die Autorin).

Aus den Aufgabenstellungen weggelassen werden können nach Meinung der meisten befragten Hochbegabten: „Fasse den Text zusammen“, „Beschreibe das Diagramm“, „Beschreibe die Karikatur“ und Ähnliches. Mehr genutzt werden sollten Reflexionen über Textinhalte und Recherchen zu Inhalten. Die befragten Hochbegabten erleben entsprechende Aufgaben mehrheitlich als interessant und anspruchsvoll. Dagegen sollten Aufgaben, die sicherlich einige Lehrpersonen als Transferaufgaben einschätzen würden, wie „Schreibe einen inneren Monolog, einen Zeitungsartikel, eine E-Mail“ vermieden werden, da sie nach Ansicht der Befragten keine echten Transferaufgaben darstellen. Für das Lernen geeignete Aufgaben forcieren das Argumentieren und Heranziehen des eigenen Vorwissens, fordern zur Auseinandersetzung mit schon bekannten oder auch unbekanntem Theorien auf und deren Bewertung ein oder bieten an, eigene theoretische Ansätze darzulegen. Die Einschätzungen verweisen auf den Wunsch nach Offenheit im Lösungsprozess und die Fähigkeit, ein hohes kognitives Niveau anzustreben und dieses und den Lernprozess selbst bestimmen zu können (Greiten, 2014).

Für die Hochbegabtenforschung ergeben sich Anregungen für weitere Studien. Insbesondere die Frage, ob Hochbegabte Inhalte aus Lernmaterialien deutlich schneller als Nicht-Hochbegabte und auch inhaltlich korrekt erfassen, diese später auch schneller erinnern als Nicht-Hochbegabte und vor allem die Bedeutung konkreter Lernstrategien für die individuelle Lernentwicklung im Unterrichtsgeschehen sollte differenzierter erforscht werden.

RELEVANZ DER FORSCHUNGSERGEBNISSE FÜR DIE BEGABTEN- UND UNTERRICHTSFORSCHUNG

Im Zuge der öffentlichen Diskussion zur individuellen Förderung und Inklusion im Sinne eines erweiterten Inklusionsbegriffs im Spannungsfeld von Behinderung bis Hochbegabung und der Auswirkungen auf die unterrichtliche Gestaltung nimmt die Konstruktion von Aufgaben, insbesondere von Lernaufgaben – auch unter Berücksichtigung des förderdiagnostischen Potenzials – einen größeren Raum in der Unterrichtsplanung und Lehrerprofessionalisierung ein. Die Hochbegabtenförderung wird dabei bislang allerdings kaum berücksichtigt. Ziel der Untersuchung ist es, mehr über die Bedingungen und Konstruktion von Lernaufgaben für Hochbegabte zu erfahren, damit entsprechende Erkenntnisse in die fachdidaktischen und fachübergreifenden Planungen einbezogen werden können. Darüber hinaus sollen Ansätze für die Kompetenzerweiterung von Lehrerinnen und Lehrern zur Aufgabenkonstruktion für binnendifferenzierte Lehr-Lernsettings entwickelt werden.

LITERATUR

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330-357.
- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H. U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Band 2. Chancen und Problemlagen* (S. 133-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, C. (2010). Begabungs- und Hochbegabtenförderung. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität und Schule* (S. 52-62). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Mönks, F. J., Scheerer, H., Solzbacher, C. (Hrsg.). (2012). *Individuelle Förderung multipler Begabungen*. Münster: LIT-Verlag.
- Greiten, S. (2013). *Hochbegabte Underachiever. Perspektiven und Fallstudien im schulischen Kontext*. Münster: LIT-Verlag.
- Greiten, S. (eingereicht 2014). Forschungsprojekt „Lernaufgaben von und für Hochbegabte“ – Befunde aus der ersten Teilstudie. In Tagungsband zur GFD-Tagung 2013 „Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten, überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung“.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (3. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Keller, S. (2012). Mit Lernaufgaben „überfachliche Kompetenzen“ erwerben. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren* (S. 34-45). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kiper, H. (2010). Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichtens. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 44-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (2010). Lernaufgaben aus fachdidaktischen Perspektiven – Wie können sie Denken und Lernen unterstützen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 11-16). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60-67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010). Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28-43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mönks, F. (2006). *Begabung und Hochbegabung – Zum aktuellen Stand der Begabungsforschung und Begabtenförderung*. In C. Fischer & H. Ludwig (Hrsg.), *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik* (S. 15-29). Münster: Aschendorff Verlag.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Trautmann, T. (2005). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ziegler, A. (2009). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

DR. SILVIA GREITEN

Universität Siegen

greiten@erz-wiss.uni-siegen.de

ZUR AUTORIN

SILVIA GREITEN, Dr., arbeitet am Department Erziehungswissenschaft – Psychologie an der Univ. Siegen und forscht schon seit Jahren zu verschiedenen Themenfeldern der Begabtenförderung. U.a. hat sie Rollenkonflikte von Lehrerinnen und Lehrern als Begabtenförderer untersucht und Fallstudien zu hochbegabten Underachievern analysiert. In ihrem neuesten Forschungsprojekt entwickelt und analysiert sie Lernaufgaben für und gemeinsam mit Hochbegabten.

OUTPUT-ORIENTIERUNG, KOMPETENZ-ORIENTIERUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT

EINE KRITISCHE BETRACHTUNG ZENTRALER BEGRIFFE DER AKTUELLEN BILDUNGSDISKUSSION

Die aktuelle Bildungsdiskussion ist geprägt von der wiederholten Verwendung einiger zentraler Begriffe. Eine sinnvolle inhaltliche Auseinandersetzung setzt ein gemeinsames Begriffsverständnis voraus. Dieser Beitrag unterzieht ausgewählte Begriffe des aktuellen Diskurses (Output-Orientierung, Kompetenz-Orientierung und Qualitätsmanagement) einer kritischen Betrachtung.

OUTPUT-ORIENTIERUNG

„Entscheidend ist, was hinten rauskommt“ (Kohl, 1984). Dieser geradezu prototypische Satz des ehemaligen deutschen Bundeskanzlers Helmut Kohl mag die Bedeutung des Begriffs Output-Orientierung illustrieren: Im Fokus steht (allein) das Ergebnis; der Output dient als Orientierungspunkt. Hier stellt sich die Frage, wie das Ergebnis oder der Output gemessen wird: Wie wird überprüft, ob jemand das erreicht, was er soll? Wie wird festgestellt, wer die/der Beste ist? Wer bekommt wofür die meisten Punkte? Viele Schulen waren, sind und/oder werden geradezu konditioniert, genau darauf zu achten; und dabei Noten, Qualifizierungen und Zugangsberechtigungen zu vergeben.

Jedoch: Warum ist das so? Woher kommt dieses Fokussieren auf Output?

Es gibt hierzu einige Argumente: Einerseits wird auf andere Länder verwiesen, bei denen sich die „Output-Steuerung“ durch Vergleichstests als entscheidend für die Qualitätssicherung im Schulsystem erwiesen habe (BMBF, 2007). Andererseits gibt es den Verweis auf Industrie und Wirtschaft, wo Qualitätsmanagement schon längere Zeit eine zentrale Rolle spielt (Behrens, 2001; Bruhn, 2006).

Es gibt hierzu auch kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass dieser output-orientierte Weg (trotz der damit verbundenen Kosten) nicht geradewegs zu der gewünschten Qualitätssteigerung führen wird. Einige Argumente hierfür (Gerver, 2010): Solche Vergleichstests erheben meist nur einen Teil dessen, was die Qualität von Unterricht ausmacht. Und Qualität von Unterricht ist nur ein Teil dessen, was Schulqualität umfasst. Derartige Tests überprüfen etwa nicht: die Entwicklung von Lernfreude, die Kooperationsfähigkeit, das Aushalten und Überwinden von Konflikten oder die Entwicklung ästhetischer Kompetenzen. Dazu kommt (Robinson, 2011): Die Bearbeitung eher zusammenhangloser Testaufgaben, von denen jede in wenigen Minuten zu bewältigen ist, ist meist kein vollständiges Abbild einer soliden fachlichen Tätigkeit. Tests gut bearbeiten zu können, ist eine Sache; ein Fach zu verstehen und fachliches Wissen in sinnvollen Zusammenhängen anwenden zu können, ist vielfach eine andere.

Kurz: Bei all den Vorteilen und Chancen, die mit Output-Orientierung einhergehen, scheint es sinnvoll, die Qualität des Prozesses – des Weges zum Output – nicht aus den Augen zu verlieren. In vielen Fällen



Foto: Christina Klaffinger

kann eine klare Prozess-Orientierung weit sinnvoller und zielführender sein als die strikte Orientierung am Ergebnis.

KOMPETENZ-ORIENTIERUNG

Kompetenzorientierung kann definiert werden als eine Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern, die (a) davon ausgeht, dass die Schüler/innen über Kompetenzen und Wissen verfügen und (b) sich dabei an dem orientiert, was die Schüler/innen können. Diese Haltung impliziert insbesondere, Äußerungen und Handlungen von Schülerinnen und Schülern als Ergebnisse prinzipiell vernünftigen Denkens anzusehen (Spiegel & Selzer, 2003). Als Gegenposition hierzu bedeutet Defizitorientierung, davon auszugehen, dass Schüler/innen Defizite aufweisen und Fehler machen; dass sie also viele Dinge nicht können, wissen oder verstehen. Abweichungen von einer (wie auch immer gearteten) Norm werden dabei als Defizite bewertet (vgl. *ibid.*).

In einem analogen Spannungsfeld kann der Umgang mit Fehlern positioniert werden: Einerseits gibt es die Perspektive: Defizite und Fehler sind bedrohlich, störend und sollten verhindert werden oder gar nicht vorkommen. Wenn sie doch auftreten, sind sie negativ zu bewerten und sollten umgehend korrigiert werden. Andererseits heißt es „aus Fehlern wird man klug“; oder umgekehrt: Man kann nicht lernen, wenn man keine Fehler machen darf. Im Alltag ist es völlig normal, Fehler zu begehen. „Errare humanum est“ – Irren ist menschlich – wird oft zitiert (Seneca, *Epistulae morales* VI, 57, 12). Jedoch ist das nur die



Foto: Christina Klaffinger

halbe Wahrheit: Der zweite Teil dieser Sentenz lautet: „In errore perseverare stultum“ – im Irrtum zu verharren, ist dumm (ibid.). Also: Fehler machen ist in Ordnung, solange man nicht dieselben Fehler immer wieder macht.

Bei der Förderung von Kreativität und Kompetenz von Schülerinnen und Schülern ist die Ermutigung zum Fehlermachen ein zentraler Aspekt. Definiert man Kreativität als das Ersinnen origineller Ideen, dann ist es notwendig, alte Pfade zu verlassen, Neues auszuprobieren, und dabei (natürlich) auch Fehler zu machen. Fehler und Sackgassen sind notwendige Bestandteile kreativer Prozesse. Wenn Schüler/innen nun aber nicht darauf vorbereitet sind, Fehler zu machen, oder wenn sie für Fehler stets in irgendeiner Form bestraft werden, dann werden sie Fehler eher meiden und damit eher keine originellen Ideen entwickeln; das heißt, sie werden nicht kreativ sein können.

Vor dem Hintergrund dieser Spannungsfelder erscheint die Entwicklung einer kompetenzorientierten Fehler- und Prüfungskultur, die Fehler ermöglicht und – wirklich – als Lerngelegenheiten sieht, ein sinnvoller Weg zu sein.

Es gibt empirische Belege dafür (siehe etwa Bergqvist, 2005), dass Expertinnen und Experten (also etwa Lehrende, Didaktiker/innen oder Bildungswissenschaftler/innen) das geistige Potenzial – die Kompetenzen – von Schülerinnen und Schülern oft und weit unterschätzen. Das führt wiederum dazu, dass sich die Leistungsfähigkeit dieser Schüler/innen nicht in dem Ausmaß entfalten kann, wie es bei einer höheren und angemesseneren Erwartungshaltung (etwa der Lehrenden) möglich wäre.

Je öfter bei Schülerinnen und Schülern nach defizitärem oder fehlerhaftem Vorgehen gesucht wird, desto mehr wird es auch wahrgenommen; auch wenn es objektiv gar nicht vorliegt. Dieses Phänomen ist

nicht schul-typisch, sondern auch darüber hinaus wohl bekannt und gut dokumentiert (Gerrig & Zimbardo, 2008): Man nimmt eher das wahr, was man erwartet, als das, was wirklich vorliegt. Die Überlegungen und Lösungswege vieler Schüler/innen sind oft weit vernünftiger, intelligenter oder kreativer als es in der Flüchtigkeit des Augenblicks wahrgenommen werden kann. Das hängt insbesondere auch damit zusammen, was den Schülerinnen und Schülern zugetraut wird; ob ihnen eher kompetenz-orientiert oder defizit-orientiert begegnet wird.

Anmerkung: Damit wird der Begriff Kompetenzorientierung tendenziell anders als in der aktuellen SQA-Rahmenzielvorgabe des Bundesministeriums (BMUKK, 2013) verstanden und verwendet: Im Kontext von SQA bedeutet Kompetenzorientierung – etwas verkürzt ausgedrückt – eine Orientierung des Unterrichts an Kompetenzen, die von „außen“ (etwa im Rahmen der Bildungsstandards) vorgegeben werden. Im oben beschriebenen Begriffsverständnis geht es dagegen um eine Orientierung des Unterrichts an Kompetenzen, die „innen“ in den Schülerinnen und Schülern vorhanden sind.

QUALITÄTSMANAGEMENT

Qualität von Schule und Unterricht ist ein weiterer zentraler Begriff der aktuellen Diskussion. Für Bildungssysteme, Schulen und Unterricht scheint es selbstverständlich zu sein, Qualität zu bieten, zu entwickeln, zu fordern, zu zertifizieren und zu sichern. Qualität ist zu einer zentralen Argumentationsgrundlage geworden und in hohem Maße handlungs- und entscheidungsrelevant.

Jedoch: Welche Kriterien liegen dieser Qualität zu Grunde? Was ist eine gute Schule, was ist guter Unterricht? Diese Fragen werden von verschiedenen Personen und Gruppen im Bildungssystem jeweils unterschiedlich beantwortet; je nach Position und Funktion im System und abhängig von den jeweiligen Erwartungen und Erfahrungen treten andere Kriterien für Qualität in den Vordergrund: Schüler/innen nennen tendenziell andere Merkmale für guten Unterricht als etwa ihre Eltern; Lehrkräfte stellen unterschiedliche Ansprüche an eine gute Schule, je nachdem ob sie ihren Beruf eher als ökonomische Notwendigkeit oder als Berufung empfinden; Wirtschaftstreibende und potenzielle Arbeitgeber/innen bewerten ein qualitativvolles Bildungssystem oftmals anhand anderer Kriterien als etwa Bildungspolitik oder Schulaufsicht.

Hier offenbart sich eine inhärente Ambivalenz: einerseits lässt sich der Begriff Qualität kaum personen-, funktions- oder institutionsübergreifend kategorisieren; andererseits droht der Begriff ohne klare Kriterien zu einem Plastikwort zu verkommen und eine beliebig einsetzbare und nichtssagende Begriffsvariable zu werden.

Die konstruktive Bearbeitung dieser Ambivalenz bietet sich jeglicher Initiative des Qualitätsmanagements als lohnende Herausforderung.


 IMPULSE
PLATT-
FORM
**Sie suchen:**


- Informationen, Materialien und Anregungen für Projekte in der Begabungsförderung
- Diskussionsraum und Vernetzung
- Möglichkeit zur Veröffentlichung Ihrer Projekte

Das alles finden Sie unter www.oezbf-impulse.at!

ÖZBF-Impulse ist eine Plattform für alle Personen und Institutionen aus der Begabungs- und Exzellenzförderung. Die Inhalte von ÖZBF-Impulse liegen in den Händen der User selbst.

Beteiligen Sie sich aktiv an der Weiterentwicklung von Materialien oder an Diskussionen, nutzen Sie die Möglichkeiten, mit anderen Personen und Institutionen Kontakt aufzunehmen!

Bereichern Sie ÖZBF-Impulse mit Ihren Beiträgen und Ihrer Meinung.

 www.oezbf-impulse.at

FAZIT

Insgesamt scheint es sowohl aus praktischer wie auch theoretischer Perspektive sinnvoll und notwendig, bei Bildungsdiskussionen (sich und anderen) immer wieder die Fragen zu stellen, ob (a) die jeweils aktuellen Konzepte und Strategien den propagierten Zielen wirklich dienlich sind und ob (b) die jeweils verwendeten Begriffe von allen Beteiligten auch in gleicher Weise verstanden werden. Denn: Ein von allen Beteiligten geteilter Konsens hinsichtlich Strategiewahl und Begriffsverständnis ist a priori wohl kaum erwartbar, sondern stets als Resultat eines kontinuierlichen und dialogischen Kommunikationsprozesses zu sehen.

LITERATUR

- Behrens, J. (2001). Erfolgsfaktor Qualitätsmanagement. Kundenzufriedenheit und Wirtschaftlichkeit. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen.
- Bergqvist, T. (2005). How students verify conjectures: Teachers' expectations. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 171-191.
- Bruhn, M. (2006). Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2013). Über SQA. Abgerufen von www.sqa.at/course/view.php?id=53 [06.12.2013].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten.

Berlin: BMBF.

- Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2008). *Psychologie*. München: Pearson.
- Gerver, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today: education – our children – their futures*. London: Continuum Publ.
- Kohl, H. (1984). Pressekonferenz am 31. August 1984; zitiert in DER SPIEGEL, 3. September 1984.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- Seneca. *Epistulae morales* VI, 57, 12.
- Spiegel, H. & Selzer, C. (2003). *Kinder & Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer.

ASS.PROF. MAG. DR. STEFAN ZEHETMEIER
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Stefan.Zehetmeier@aau.at

ZUM AUTOR

STEFAN ZEHETMEIER, Dr., ist Assistenzprofessor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. Er ist hauptsächlich in folgenden Bereichen tätig: Aktionsforschung, Mathematikdidaktik, Professionalitätsentwicklung und Fortbildung von Lehrkräften, Qualitätssicherung und Evaluation im Bildungsbereich sowie Wirkungsanalysen von Lehrer/innenfortbildung.

WISSENSCHAFT UND TECHNIK ERLEBEN UND BEGREIFEN

DAS ÖSTERREICHISCHE SCIENCECENTER-NETZWERK STELLT SICH VOR

„Wollt ihr Eis machen?“, fragt mich Agnes. Komische Frage, denke ich. Heiß ist es ja, aber ohne Eismaschine, wie soll denn das gehen? Eiswürfel, Milch, Zucker und Salz stehen auf dem Tisch und dazu noch verschieden große Gefrierbeutel. Nur knapp fünf Minuten später ist das Geheimnis gelüftet und zehn Kinder löffeln selbst gemachtes Milcheis.

Wie alltagsrelevant Wissenschaft und Technik sind, erfahren Besucher/innen von Science Centern weltweit – auch in Österreich. Anstatt eines großen Hauses sorgen im ScienceCenter-Netzwerk jedoch unterschiedliche Akteure für lustvollen, niederschweligen Zugang zu wissenschaftlichen Phänomenen und technischen Tüfteleien. Was darf es sein? Ein Besuch im Haus der Natur, in der inatura Dornbirn oder im EXPI Science Center in Gottschuchen/Kärnten? Ein Tag auf der Kinderuni, ein Workshop im Schulbiologiezentrum oder im Planetarium? Oder ein Projekt mit einem lokalen Ansprechpartner, einem mobilen Labor oder einem Museum? Außerschulische Einrichtungen sorgen als Partner für Schulen in ganz Österreich für Abwechslung im Schulalltag.

BERÜHREN IST HIER AUSDRÜCKLICH ERWÜNSCHT!

An Ausstellungsstationen (sogenannten Exhibits) oder im Workshop wird ausprobiert, getüftelt, gelacht, diskutiert... und nebenbei auch jede Menge gelernt. Besonders für die Arbeit mit heterogenen Gruppen und Personen mit unterschiedlichen Begabungen bieten Science-Center-Aktivitäten eine flexible Möglichkeit zur Auseinandersetzung und Vertiefung – egal, ob in Mathematik, Psychologie, Deutsch, Physik, Geografie, Englisch oder Chemie.

Unter „Science-Center-Aktivitäten“ verstehen wir interaktive Angebote zum selbstbestimmten Lernen über Wissenschaften und Technik. Als spielerische Aktivitäten, die ohne Vorwissen im eigenen Lerntempo entdeckt werden können, bieten sie hands-on (also tatsächlich be-greifbar) oder minds-on (zum Weiterdenken) einen niederschweligen Zugang zu wissenschaftlichen Phänomenen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Damit können sie beitragen, Vorurteile abzubauen und eigene Fähigkeiten, Kompetenzen und Zusammenhänge zu entdecken. Nicht zuletzt kann eine gelungene Science-Center-Aktivität ausschlaggebend für eine spätere wissenschaftlich-technische Berufswahl sein.

„Zusammenkommen ist ein Anfang, Zusammenbleiben ist ein Fortschritt und Zusammenarbeiten ist Erfolg.“ Das sagte der Gründer von Ford, Henry Ford, über gelungene Kooperationen. Und tatsächlich, kooperative Zusammenarbeit steht oft in engem Zusammenhang mit erfolgreicher Arbeit. Das gilt für technische Errungenschaften ebenso wie für wissenschaftliche Forschung. Es ist also nur naheliegend, auch bei der Vermittlung von Forschung und Wissenschaft Kooperationen einzugehen, Synergien zu nutzen und voneinander zu lernen.

Dieser Erfahrungsaustausch steht im ScienceCenter-Netzwerk für mittlerweile über 130 Netzwerkpartner/innen im Mittelpunkt, unter anderem bei den fünf Mal pro Jahr stattfindenden Netzwerktreffen.

Neben einer Partnerschaft im ScienceCenter-Netzwerk gibt es viele andere Möglichkeiten, als Pädagogin oder Pädagoge bzw. als gesamte Schule von Angeboten der Science-Center-Einrichtungen zu profitieren. Einige Beispiele, die als nachhaltige Kooperationen über einen Besuch in einer Einrichtung hinausgehen, sind im Folgenden aufgelistet.

KOOPERATIONSMÖGLICHKEITEN

Wenn sich Schüler/innen und Expertinnen/Experten auf Augenhöhe begegnen, entstehen für alle Beteiligten inspirierende Aha-Erlebnisse. Diskussionsspiele haben sich für die gemeinsame Auseinandersetzung zu komplexen Inhalten weltweit bewährt, besonders auch dann, wenn Personen mit unterschiedlichem Vorwissen miteinander ins Gespräch kommen. Beispielsweise indem Schüler/innen, angeregt durch ein Diskussionsspiel, ihre Fahrzeuge der Zukunft konstruieren und dabei von Expertinnen und Experten aus der angewandten Forschung begleitet bzw. die Ideen gleich einem Realitätscheck unterzogen werden. Im ScienceCenter-Netzwerk stehen zu unterschiedlichen Themenbereichen fertige Diskussionsspiele zur Verfügung (z.B. „move-on“ zum Thema Intelligente Mobilität, „playDECIDE“ zu HIV/Aids, Stammzellen oder Neuroscience etc.). Details dazu finden Sie unter: www.science-center-net.at > [Aktivitäten > Science-Center-Aktivitäten für alle](#)

Aggregatzustände kennenlernen oder Eis zum Selbermachen

Milch, Zucker und ev. Vanillezucker, Schokoladensirup oder klein geschnittene Früchte in einen 1-Liter-Gefrierbeutel geben und gut verschließen. In einen größeren Beutel Eiswürfel füllen. Herkömmliches Salz auf die Eiswürfel streuen. Sofort den kleinen Beutel in den größeren geben, diesen ebenfalls gut verschließen und das Ganze ein paar Minuten gut schütteln (Handschuhe anziehen oder ein Geschirrtuch um die Hände wickeln). Wenn die Milchmasse fest wird, Beutel herausnehmen, öffnen und das selbst gemachte Eis genießen. Mahlzeit!

Was passiert? Das Eis schmilzt. Für diesen Wechsel des Aggregatzustands von fest auf flüssig benötigen die Eiswürfel Energie, die sie sich aus der Umgebung holen. Wenn sich Salz in Wasser löst, entsteht eine Salzlösung (Sole), die einen niedrigeren Gefrierpunkt hat als Wasser.

ACHTUNG:

Die Salz-Wasser-Mischung kühlt auf bis zu -20 Grad ab!



Projekt „Lernen mit euch macht Spaß“: Oberstufenschüler/innen leiten Experimente mit Volksschulkindern an.

Aber nicht nur Schüler/innen, auch Lehrkräfte bekommen die Gelegenheit, sich mit externen Expertinnen und Experten auszutauschen. Viele Partner/innen des ScienceCenter-Netzwerks bieten an Pädagogischen Hochschulen Fortbildungen für Lehrkräfte an, oft liegt der Schwerpunkt auf Forschendem Lernen oder interaktiven Vermittlungsmethoden bzw. Experimentierkoffern. Der Verein ScienceCenter-Netzwerk bietet Fortbildungen für Lehrkräfte an, die Forschendes Lernen mit angewandter Forschung verknüpfen. Expertinnen und Experten aus Forschungsinstitutionen und Unternehmen lernen gemeinsam mit Lehrkräften über das Vermitteln der forschungsrelevanten Inhalte für Schüler/innen auf Augenhöhe. Interaktive Elemente (wie Experimente und Diskussionsformate) runden das gemeinsame Entdecken ab.

Längerfristige Kooperationen mit Science-Center-Einrichtungen finden meist im Rahmen von Projekten statt. So zum Beispiel beim Leuchtturmprojekt „Forschendes Lernen“, bei dem sechs Science-Center-Einrichtungen in ganz Österreich mit jeweils sechs Volksschulen über zwei Jahre an einem gemeinsam gewählten naturwissenschaftlichen Thema arbeiteten. Im Mittelpunkt stand Inquiry-Based Science-Education (IBSE), eine Methode, bei der Schüler/innen anhand konkreter Fragestellungen trainieren, systematisch/forschend an Problemlösungen heranzugehen. Wie in funktionierenden Kooperationen üblich, lernen bei derartigen Bildungsk Kooperationen beide Seiten voneinander. Der Materialienband mit den entstandenen Aktivitäten ist zum Download verfügbar: www.science-center-net.at > [Aktivitäten](#) > [Forschung](#) > [Archiv](#) > [Forschend Lernen](#).

Eine Schulkoooperation am Schulstandort lädt ein zum gegenseitigen Kennenlernen. „Lernen mit euch macht Spaß“, heißt ein Projekt, bei

dem Oberstufenschüler/innen eine Auswahl einfacher Hands-on-Experimente kennenlernen. Vermittler/innen des ScienceCenter-Netzwerks begleiten diese Erfahrung und erarbeiten mit den Jugendlichen, wie die Experimente durchgeführt und wie sie angeleitet werden können. In Phase 2 kommen Volksschulkinder aus demselben (oder dem Nachbar-)Ort zu Besuch und experimentieren unter Anleitung der älteren Schüler/innen.

Eine spezielle Art der Kooperation kann es sein, eine interaktive Ausstellung an die eigene Schule zu holen. Im ScienceCenter-Netzwerk wurden bereits mehrmals Ausstellungen im Rahmen der Netzwerkprojekte „Erlebnis Netz[werk]e“ und „Grenzgenial“ in Schulen gezeigt, zum Teil arbeiteten Schüler/innen in der Vermittlung mit und erfuhren bei dieser Gelegenheit, wie herausfordernd es ist, andere in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

An „Testschulen“ nützen Science-Center-Einrichtungen die Gelegenheit, gemeinsam mit interessierten Schulen neue Aktivitäten auszuprobieren und direktes Feedback von Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften zu hands-on-Angeboten zu bekommen. Für Schulen sind diese „Testangebote“ in der Regel kostenfrei.

Mehr zu allen erwähnten Projekten, Informationen zum Netzwerk und eine aktuelle Liste aller Netzwerkpartner/innen finden Sie unter: www.science-center-net.at.

 DR. KATHRIN UNTERLEITNER

Projektleiterin Verein ScienceCenter-Netzwerk
 unterleitner@science-center-net.at

EINMAL DIE BETROFFENEN HÖREN

PODIUMSTEILNEHMER/INNEN DER DISKUSSION „BESONDERE WEGE – EXEMPLARISCHE EINBLICKE“ SCHREIBEN ÜBER DENKEN, BESONDERS SEIN UND VERANTWORTUNG

Wie sehen konkrete Erfahrungen begabter junger Menschen mit individualisiertem Lernen aus?

Dieser Frage ging eine Podiumsdiskussion unter der Leitung von Dr. Willi Stadelmann nach. Auf dem Podium: 6 junge Leute zwischen 15 und 19 Jahren aus Österreich und Deutschland mit ganz unterschiedlichen Geschichten, die „unter die Haut gingen“. Der Mut dieser Gruppe, auch sehr persönliche Erfahrungen mit den Anwesenden zu teilen, beeindruckte Publikum und Diskussionsleitung gleichermaßen. Eine ZuhörerIn drückte es wohl für Viele aus:

„Das hier sind die Menschen, um die es beim ganzen Kongress geht. Endlich hören wir ihnen zu!“

Vier der Podiumsteilnehmer/innen melden sich im Rahmen dieser Kongress-Rückschau noch einmal zu Wort.

AGGREGATZUSTÄNDE

I fest
halten den vagen gedanken
an befiederte stunden
gläser gefüllt mit sand
in meinen köpfen
formen sich ideen
gebäude noch kartenhaus
gleich weichen winde hin

über

II flüssig
die frage nach grenzen
los die einsamkeit und der durst
löscher einzig papier und tinten
fässer gefüllt mit herbst
laub im satz
gebilde aus wortstaub
unter den teppichen, ich

ver

III gasförmig
die angst, in denkorsetten zu stecken
und kein ziel im blick
winkel weiten sich
am himmel über mir
zerfallen alle zweifel
in wolkenloses

*Sara Bartl
(Musisches Gymnasium Salzburg)*

Sara trug dieses von ihr verfasste Gedicht während der Vorstellungsrunde auf dem Podium vor. In poetischer Form macht es Denken und Fühlen der sprachbegabten jungen Frau zugänglich.

BEDEUTET BEGABUNG AUCH VERANTWORTUNG?

Das Fördern und Fordern spielen bei der Ausbildung Begabter eine zentrale Rolle. Ich selbst durfte dies durch überaus motivierte Lehrer/innen in meiner Schule (höhere land- und forstwirtschaftliche Schule Ursprung) erleben.

Durch Projektarbeiten und zusätzliche Aufgaben konnte ich in Freifächern ganz meinen Interessen nachgehen und meiner Motivation folgen. Durch jede dieser Herausforderungen konnte ich meine Fähigkeiten, die vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich liegen, weiter entfalten. Während wissenschaftlicher Arbeiten habe ich meine Begabungen im analytischen Denken und in der Teamorganisation erst entdeckt. In meinem Studium der molekularen Biotechnologie möchte ich diese Begabungen nutzen, um später durch meine Forschung Menschen zu helfen.

Generell finde ich, dass es in der Verantwortung begabter Menschen liegt, ihre Begabungen auch im Sinne der Allgemeinheit zu nutzen. Sie sollten ganz nach ihren Interessen in forschenden oder beratenden Berufen tätig werden. Es ist heute schwierig, sich eindeutig in eine Berufsgruppe einzuordnen. Viele Berufe, speziell in den genannten Bereichen, liegen an den Schnittstellen zwischen klassischen Aufgaben. Genau dies sind die Positionen, die durch Menschen mit besonderen Begabungen besetzt werden sollten. Ich fühle mich in der Verantwortung, meine Begabung durch mein Studium reifen zu lassen, um später Grundlagenforschung in Hinblick auf die Entwicklung neuer Medikamente zu betreiben.

Zusammenfassend möchte ich sagen, dass ich durch das Fordern und Fördern den Startimpuls bekommen habe, meiner Begeisterung zu folgen und daran zu glauben, mit meinen Fähigkeiten die Welt ein kleines Stück lebenswerter machen zu können. Ich wünsche mir, dass es vielen anderen Jugendlichen genauso gehen wird wie mir.

*Eva Schitter
(Matura an der HTBLA Ursprung,
jetzt Studium der Molekularen Biotechnologie in Heidelberg)*



Foto: Severin Trügler

Während der Podiumsdiskussion. Von links: Sara Bartl, Marie-Theres Feichtner, Mathias Prehofer, Eva Schitter, Arne Zerndt.
Nicht im Bild: Leon Niesler.

„UND AUSSERDEM BIN ICH HOCHBEGABT!“

– ein Satz der mir nie über die Lippen käme und mit dem ich mir mit Sicherheit keine Freunde machen würde. Für mich stellt diese Tatsache einfach einen Bonus für zahlreiche Lebenssituationen dar. Eine Erleichterung, um Ziele in meinem Leben eventuell schneller und effizienter zu erreichen, und auch in der Gemeinschaft Wissen und Erfahrungen zu teilen, um schneller adäquate Lösungen zu finden.

Werde ich gefragt, ob meine Hochbegabung mein Leben verändert hat, kann ich klar mit „Nein“ antworten. Mein Leben verändert haben die Menschen, die mich gefördert haben. Ohne diese wäre ich zwar mit guten Voraussetzungen und Talent gesegnet, hätte aber nie die Möglichkeit gehabt, diese Vorteile zu nützen.

Dank all jenen, die mich auf meinem Weg zur Selbstständigkeit begleitet haben, kann ich nun mit 15 Jahren auf einen Weg zurückblicken, der mich selbst stolz macht. Mit Freude genieße ich die zahlreichen Vorteile dieses etwas anderen Lebens, jedoch habe ich gelernt, diese Freude nur in Maßen mit der Umwelt zu teilen. Und im besten Fall ist das genug, das leider in der Gesellschaft verankerte falsche Bild von Hochbegabten zum Positiven zu ändern. Für mich selbst liegt darin momentan eine Aufgabe, die es zu meistern gilt, um in Zukunft von komischen Blicken und unangenehmen Bemerkungen verschont zu bleiben!

Eine spezielle Funktion in unserer Gesellschaft würde ich Hochbegabten nicht zuschreiben. Man könnte die These aufstellen, dass es sinnvoll wäre, solche Leute in die Wissenschaft zu schicken, um die Welt zu einem besseren Ort zu machen; man könnte aber auch schlicht und einfach den Betroffenen die Chance geben, ihre Begabung in speziellen Interessensgebieten effizient einzusetzen. Auf diese Weise würde man sein Umfeld vermutlich am besten bereichern und sich selbst und praktischerweise gleichzeitig anderen etwas Gutes tun. Noch dazu würde ein zwangsbeglückter hochbegabter Biochemiker einem begeisterten durchschnittlich Begabten mit seiner Forschungstätigkeit vermutlich weit hinterherhinken.

Alles in allem lag zumindest bei mir der ausschlaggebende Punkt in der Unterstützung von Menschen, die mir immer wieder neue Möglichkeiten gezeigt haben, mich zu verwirklichen und so zu einer jungen Erwachsenen zu entwickeln, die mit beiden Beinen glücklich und selbstsicher im Leben steht.

Marie-Theres Feichtner
(Sir Karl Popper Schule, Wien)

ETWAS BEWIRKEN

Für viele Menschen bedeutet, gut in der Schule zu sein, die Chance auf einen guten Job und damit ein hohes Einkommen. Es ist gerade in der heutigen Zeit sicherlich sehr erstrebenswert, viel Geld zu verdienen und ein „sorgenfreies“ Leben zu führen, nichtsdestotrotz gibt es noch einige andere Dinge im Leben, die in meinen Augen höhere Priorität haben.

Ich bin der Meinung, dass es wichtiger ist, etwas im Leben zu bewirken, als sich nur persönlich zu bereichern und ich denke, dass gerade für Menschen mit besonderen Begabungen die Möglichkeit besteht, etwas zu bewegen und in die richtige Richtung zu lenken.

Mein größter Traum ist es, die Welt als Menschenrechtsanwalt zu verbessern oder zumindest in eine bessere Richtung zu führen. Gerade auf diesem Gebiet kann und muss noch sehr viel getan und sehr viel verändert werden. Wenn ich einmal alt bin, möchte ich auf eine Welt blicken können, in der jeder Mensch die gleichen Chancen hat und alle Menschen in einem friedlichen Miteinander leben. Es genügt nicht, nur zu sagen, dass etwas falsch ist und nichts dagegen zu unternehmen. Dennoch bin ich der festen Überzeugung, dass es nicht nur die Pflicht von hochbegabten Menschen, sondern die aller Menschen ist, etwas zu verändern und die Welt zu einem besseren Ort zu machen.

Mathias Prehofer
(Privatgymnasium Infinum Hetzendorf)

DAS WAR DER ÖZBF-KONGRESS 2013

BEGABT • LERNEN • EXZELLENT • LEHREN
BILDER UND STIMMEN

Wir danken noch einmal allen Teilnehmenden und Vortragenden, aber auch allen im Hintergrund tätigen Personen und Institutionen für ihren Beitrag zu der angeregten Atmosphäre und zum Gelingen der Veranstaltung.

Für mich war es eine einmalige Gelegenheit, mich mit dem Thema der Begabtenförderung in intensivster Weise auseinanderzusetzen. Habe sehr viele Infos und vor allem Inputs bekommen, die ich an alle Interessierten im Burgenland weitergeben werde. Also herzliche Gratulation zu einem solch großen, perfekt organisierten Event!

Mag. Christina Schlaffer | Bundeslandkoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung Burgenland

Die Veranstaltung war übrigens die beste seit Beginn. Im Besonderen die Referentinnen und Referenten waren wirklich gut – so meine Meinung.

VOBL Brigitte Palmstorfer, MSc | Begabungsförderungszentrum am Stadtschulrat für Wien

Ich kann mich Brigittes Worten nur anschließen: Der Kongress war sehr gelungen, sowohl für Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch für Referentinnen und Referenten. Sowohl die Qualität als auch die Mischung der Events war wirklich gut.

Dipl.Päd. Monika Klamecker, MA | KPH Wien/Krems

Mir hat besonders das stringente Durchziehen des Themas gefallen, aus den Vorträgen, die ich gehört habe (Stern, Stöger) hab ich viele Anregungen zum Weiterdenken mitgenommen. War inhaltlich und organisatorisch eine tolle Veranstaltung!

*FI Mag. Andrea Pinz
Thomasianum, Institut für
Begabungsentwicklung und Innovation
KPH Wien/Krems*



The conference was extremely well organized, a great achievement considering the very large number of participants. As an invited speaker I was most impressed by the high level of care and attention to detail in the way the sessions were prepared, and also in the consideration given to participants to really gain the most value from the sessions they chose.

*Dr. Sonia Van Enter-Zirinsky | Deep Level Learning
(Groningen, Niederlande)*

Ich möchte mich herzlich bedanken, dass ich diese wunderbare Erfahrung machen durfte! Es war echt ein wahnsinniges Erlebnis zu sehen, wie viele Menschen sich für das, was man macht, interessieren!

Sara Bartl, 17 Jahre | Podiumsteilnehmerin



Vielen Dank für die Betreuung vor Ort, die liebenswürdige Vorstellung und überhaupt für die perfekte Organisation. Ich habe schon einige Vergleichsmöglichkeiten, und dies war Referenzklasse.

Prof. Dr. Andreas Helmke | Universität Koblenz-Landau

LEITFADEN „KIND UND BEGABUNG“

DER ÖZBF-LEHRGANG „BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN“ TRÄGT FRÜCHTE

Kinder wachsen in eine Welt hinein, von der niemand genau wissen kann, welche Herausforderungen sie in Zukunft an die Kinder stellen wird. Veränderte gesellschaftliche Anforderungen und Umweltbedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, erfordern Fähigkeiten wie Flexibilität, Kreativität, das Interesse Neues zu lernen sowie zahlreiche soziale Kompetenzen (Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur Eigenverantwortung, zur Partizipation usw.).

Die Förderung individueller Stärken, Interessen, Talente oder Begabungen scheint beim Aufbau dieser geforderten Kompetenzen hilfreich und wird von namhaften Autorinnen und Autoren häufig im Kontext der Bildungspolitik thematisiert (Hengstschläger, 2012; Hüther & Hauser, 2012).

BEGABUNGSFÖRDERUNG UND DER BUNDES-LÄNDERÜBERGREIFENDE BILDUNGSRAHMENPLAN FÜR ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNGEN

Im Jahr 2009 wurde in Österreich ein weitreichender Beschluss für die elementare Bildung gefasst: ein gemeinsamer Rahmen aller Bundesländer für Bildung in Kinderkrippen, Kindergärten und Horten wurde festgelegt. Basierend auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen über frühkindliche Bildung und angepasst an gesellschaftliche Entwicklungen wurde damit ein öffentlichkeitswirksamer Meilenstein in der Anerkennung und Betrachtung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten gelegt. Der BildungsRahmenPlan stellt die pädagogische Orientierung (das Bild vom Kind, die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen, durchgängige Prinzipien für Bildungsprozesse), das Bildungsverständnis und die unterschiedlichen Bildungsbereiche vor.

Er beschreibt für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten u.a. die handlungsleitenden Prinzipien der Individualisierung, Differenzierung, Diversität und Inklusion, welche die Einzigartigkeit jedes Kindes in den Mittelpunkt stellen und damit auf kindliche Interessen, Stärken und Begabungen aufmerksam machen (Charlotte Bühler Institut, 2009).

Ein zentraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit ist dabei die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung. Wesentlich für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ist die konstante und sorgfältige Reflexion ihrer Arbeit, um ein verändertes Bildungsverständnis (weg vom defizitären Blick, hin zu einem ressourcenorientierten Blick auf das Kind) gewährleisten und somit Qualitätssicherung betreiben zu können.

Die Landesregierungen der Bundesländer standen nun vor der Aufgabe, den BildungsRahmenPlan in die bisherige pädagogische Arbeit im Kindergarten zu integrieren. Für die Implementierung des BildungsRahmenPlans, welche seit 2009 erfolgreich stattfindet, werden seither immer wieder neue Wege gesucht, um die theoretischen Ausführungen in der Praxis abzubilden.

DER WEG ZUM LEITFADEN FÜR SALZBURG UND DIE STEIERMARK

Als pädagogische Fachberaterin für elementare Bildungseinrichtungen in der Steiermark und als Inspektorin und Fachberaterin für Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen in Salzburg haben wir diese Entwicklungen stets aufmerksam verfolgt und stießen auf die Ausschreibung des ersten ÖZBF-Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“, welcher aus mehreren Gründen unsere Neugier geweckt hat:

- Wir beraten und unterstützen das Personal in elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen bei der Umsetzung von Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sinne des gesetzlichen Bildungsauftrags. Hierbei wurde deutlich, wie wenig Aufmerksamkeit der Begabungsförderung in der praktischen Bildungsarbeit gewidmet wird, da zum Großteil keine Sensibilisierung für diese Thematik vorhanden ist bzw. weil häufig Begabungsförderung als Elitenförderung missverstanden wird.
- Wir haben erkannt, dass für den schulischen Bereich Beratungsstrukturen und viele Informationen bzgl. Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Für Eltern, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen von Kindern mit Begabungen im Vorschulalter fehlen allerdings adäquate Ansprechpartner/innen.

Unser Interesse für die Teilnahme am ÖZBF-Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ war demnach groß.

WISSENSVERTIEFUNG DURCH DEN LEHRGANG

Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) ist eine der ersten Institutionen in Österreich, welche den Bereich der elementaren Begabungsförderung in den Fokus stellt. Im Lehrgang „Begabung im Kindergarten“ erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten des BildungsRahmenPlans bzgl. einer inklusiven Begabungsförderung in elementaren Bildungseinrichtungen.

Inklusion bezieht sich auf das Recht aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung durch Adaptierung und Reformierung des Bildungssystems. In einem gemeinsamen Prozess aller am Bildungsgeschehen Beteiligten geht es darum, Barrieren für ALLE Kinder in jede Richtung zu minimieren (Booth, Ainscow & Klingston, 2003).

Inklusive Förderung geht von der Individualität jedes und jeder Einzelnen aus, sie respektiert Unterschiede, unterstützt Vielfalt und ermöglicht Partizipation zum Wohle aller Kinder der Gruppe. Die individuelle offene Arbeit mit allen Kindern, auch Kindern mit Begabungen, bereichert das gesamte Bildungsgeschehen und macht Diversität als wertvolle Ressource für Lernerfahrungen sichtbar.

Die Wichtigkeit des Beobachtens und Dokumentierens sowie der Ausgestaltung einer anspruchsvoll vorbereiteten Spiel- und Lernumwelt

wurde im Lehrgang durch Vermittlung eines fundierten Fachwissens, gepaart mit Impulsen für die praktische Arbeit, vermittelt. Begabungsförderung braucht Bildungsanlässe, die an den Themen/Fragen/Interessen der Kinder orientiert sind, eine soziale und materielle Umwelt, die zum kreativen Handeln und Experimentieren einlädt und Erwachsene, die einerseits jedes Kind be(ob)achten und andererseits mit Kindern in Beziehung und herausfordernde dialogische Interaktion treten. Fachwissen und Methodenkompetenz der pädagogischen Fachkräfte sowie die Reflexion der eigenen Haltung sind des Weiteren Voraussetzung für gelingende Begabungsförderung.

DIE INHALTE DES LEITFADENS

Elementare Bildungseinrichtungen eignen sich sehr gut für ganzheitliche und inklusive Begabungsförderung (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011), u.a. da nicht nach einem Curriculum gearbeitet werden muss, sondern die Themen der Kinder im Vordergrund stehen dürfen.

Durch die Teilnahme am Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ entstand die Idee, einen Leitfaden zur inklusiven Begabungsförderung für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu entwickeln, der Grundlagenwissen zur Begabungsförderung und Inhalte des BildungsRahmenPlans zusammenführt. Dieser kompakte Leitfaden beinhaltet neben theoretischen Ausführungen auch Reflexionsfragen, die den Praxistransfer unterstützen sollen (in Anlehnung an die Reflexionsfragen zur Umsetzung des BildungsRahmenPlans des Landes Salzburg, 2010).

Unser Leitfaden dient interessierten Pädagoginnen und Pädagogen zur ersten Auseinandersetzung mit der Thematik, ermöglicht Leiterinnen und Leitern ihr Team hinsichtlich Begabungsförderung zu sensibilisieren und bietet Unterstützung in der pädagogischen Diskussion sowie in der Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung. Neben der Klärung von Zielen und Aktivitäten wird die Qualitätsentwicklung der Bildungseinrichtung forciert. Zur Bewusstseinsbildung kann er auch Eltern und anderen Interessierten zugänglich gemacht werden.

Die Inhalte des Leitfadens bieten eine Grundlage für die Prüfung der Qualität des Kindergartens zu folgenden Fragen:

- Wird ein begabungsfördernder Rahmen in der Einrichtung geboten?
- Welche Maßnahmen sind erforderlich, um die Haltung der Pädagogin/des Pädagogen, den pädagogischen Alltag und die Lernumgebung begabungsfördernd gestalten zu können?

Die Umsetzung des Leitfadens stellt keine „Zusatzaufgabe“ im Kindergarten dar. Es soll darum gehen, die vorhandenen Ressourcen der Kinder für ihr Spielen und Lernen ganz bewusst zu nutzen und Methoden sowie Bildungsinhalte auf kindliches Vorwissen und kindliche Interessen abzustimmen – dies bedeutet bereits Begabungsförderung.



Ein Kindergarten, in dem sich Kinder nach ihren Interessen und Potenzialen und nicht nach Altersnormen entwickeln dürfen, ist ein begabungsfördernder Kindergarten!

Der Leitfaden steht als Download zur Verfügung:

www.salzburg.gv.at/Kinderbetreuung – Formulare/Downloads – Broschüren

www.kinderbetreuung.steiermark.at – Pädagogische Qualitätsentwicklung/Pädagogische Fachberatung/Publicationen

LITERATUR

- Booth, T., Ainscow, M. & Klingston, D. (2003). Index für Inklusion – Deutschsprachige Ausgabe. GEW: Halle, Wittenberg.
- Charlotte Bühler Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien.
- Charlotte Bühler Institut (2011). Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsförderung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen. Wien.
- Hengstschläger, M. (2012). Die Durchschnittsfalle: Gene – Talente – Chancen. Salzburg: Ecowin.
- Hüther, G. & Hauser, U. (2012). Jedes Kind ist hoch begabt: Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München: Albrecht Knaus.
- Land Salzburg (2010). BildungsRahmenPlan. Umsetzung Land Salzburg. Leitfaden Reflexionsfragen.
- Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.

MARIA BERKTOLD

Fachberaterin für Kinderbetreuungseinrichtungen / Salzburg
maria.berktold@salzburg.gv.at

MAG. BIRGIT PARZ

Fachberaterin für elementare Bildungseinrichtungen / Steiermark
birgit.parz@stmk.gv.at

SEMINAR ELEMENTAR- PÄDAGOGIK

BEGABUNGSDIAGNOSTIK IM KINDERGARTENALTER?

SEMINAR IN KOOPERATION MIT DER SALZBURGER VERWALTUNGS-AKADEMIE – ZEKIP

Kann Begabung im Kindergartenalter diagnostiziert werden? Welche Konsequenzen ergeben sich aus einer solchen Einschätzung? Um zu diesen und ähnlichen Fragen praxistaugliches Fachwissen zu vermitteln, bietet das ÖZBF in Kooperation mit der Salzburger Verwaltungsakademie – ZEKIP folgendes Seminar für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen an:

Begabungsdagnostik im Kindergartenalter? Chancen und Grenzen und die Abgrenzung von Begabung und Auffälligkeit
13. Oktober 2014, 14.30–18.00 Uhr

ÖZBF, Seminarraum
Schillerstr. 30/Techno 12, 2. Stock, 5020 Salzburg



Anmeldung unter zekip@salzburg.gv.at
Ansprechperson Mag. Lucia Eder

TAGUNG ELEMENTAR- PÄDAGOGIK

„JEDEM KIND GERECHT WERDEN UND SICH SELBST TREU BLEIBEN?“

PÄDAGOGISCHE HERBSTTAGUNG FÜR KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN UND -PÄDAGOGEN
30. OKTOBER 2014, 9.00–17.00 UHR

Jedem Kind gerecht zu werden und sich selbst dabei treu zu bleiben ist das zentrale Thema der gemeinsamen Tagung von

- Salzburger Verwaltungsakademie – ZEKIP
- St. Virgil Salzburg
- IRPB/KPH Edith Stein – Salzburg
- ÖZBF

Die geplanten Vorträge und Workshops zeigen anhand aktueller Erkenntnisse und aus unterschiedlicher Perspektive auf, wie Individualisierung im pädagogischen Alltag gelingen kann, ohne sich selbst zu verlieren.

Veranstaltungsort
St. Virgil, Ernst-Grein-Straße 14, 5026 Salzburg



Weitere Informationen
zekip@salzburg.gv.at

Ansprechperson
Mag. Lucia Eder

BEGABUNGSFÖRDERNDE PROJEKTE IM KINDERGARTEN

ABSCHLUSSARBEITEN DES ÖZBF-LEHRGANGS „BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN“

SCHMETTERLINGE!

Beachtung – Interesse – Beobachtung – Begeisterung – Lernen

Während eines Parkbesuches im Frühling entdeckte D. ein Tagpfauenauge, das gerade seine Flügel zum Trocknen ausbreitete. Sie jubelte: „*Oh, mein erster Schmetterling, welch prachtvolle Flügel er hat.*“

So kann kindliche Begeisterung klingen. Sie zeigt uns das besondere Interesse und die spezielle Lernbereitschaft des Kindes. Wenn wir solche Signale bewusst wahrnehmen, können Kinder in ihrer Entwicklung optimal begleitet werden. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sind demnach aufgefordert die Themen und Fragen der Kinder aufzugreifen, mit ihnen in den Dialog zu treten und eine anspruchsvolle Umgebung vorzubereiten. Auf diese Art und Weise können im Kindergarten begabungsfördernde Projekte entstehen, die es jedem Kind ermöglichen, individuell, ressourcenorientiert und ohne Druck zu lernen und sich mit den eigenen Kompetenzen einzubringen.

Projektarbeit nach Prinzipien wie Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Lebensnähe, Mitbestimmung, ganzheitliche Förderung und „spiralförmiges Lernen“ kann als adäquate Antwort auf die Entwicklung von Kindern gelten (Textor, 2013). Dabei gilt es folgende Phasen eines Projektes zu beachten (Reichert-Garschhammer, 2012):

1. Projektinitiative
2. Projektskizze/-plan
3. Durchführung des Projekts mit Reflexionsphasen
4. Präsentation der Ergebnisse
5. Auswertung des Projekts

1. PROJEKTINITIATIVE

Wie und wo wohnt der Schmetterling? Was fressen Schmetterlinge? Wo schlafen sie? Wie viele Schmetterlinge gibt es auf der Welt? Wie viele Farben, Formen und Größen gibt es?

Ausgehend von diesen und anderen Fragestellungen entstand im Kindergarten Scherzhausen das Schmetterlingsprojekt. Die Fragen der Kinder wurden aufgeschrieben und symbolisierten den offiziellen Start des Projektes. Jedes für die Thematik begeisterte Kind, unabhängig von seinem Alter, konnte sich nun mit seinen Stärken und Begabungen so lange einbringen, bis sein Interesse erschöpft war.

2. PROJEKTSKIZZE/-PLAN

Grundlage für die Umsetzung des Schmetterlingsprojekts bildeten die im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan angeführten Entwicklungsbereiche sowie maßgeblich die Vorschläge der Kinder.

3. DURCHFÜHRUNG UND REFLEXIONSPHASEN

Gelingensbedingung für die Durchführung eines Projekts ist unter anderem die Reflexionskompetenz der Pädagogin/des Pädagogen, um

Begabungsförderung tatsächlich gewährleisten zu können.

Dazu müssen

- Dialoge mit den Kindern geführt und reflektiert werden, damit adäquate begabungsfördernde Lernräume vorbereitet werden können und
- Dokumentationen angefertigt werden, damit es einerseits den Kindern möglich wird, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren und andererseits wir Pädagoginnen Einsicht in das aktuelle Lernkonzept des Kindes erhalten.

Dies kann z.B. durch

- eine Projektmappe gelingen, die von Kindern, Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern gleichermaßen befüllt werden sollte, oder durch
- Portfoliomappen, die Platz für Lernerlebnisse bieten und die Basis für den Diskurs bilden.

4. PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE

Auf unterschiedlichste Art und Weise können die Ergebnisse präsentiert werden. Wir haben dies durch die oben genannten Dokumenta-



Foto: Christina Klafinger

tionsformen sowie mit einer großen Ausstellung in der Halle unseres Kindergartens umgesetzt.

5. AUSWERTUNG DES PROJEKTES

Jedes Kind konnte im Schmetterlingsprojekt Antworten auf *seine* Fragen finden.

Auf die Frage von uns Pädagoginnen: „Was hast du über Schmetterlinge gelernt?“ bekamen wir u.a. folgende Antworten:

Einige Kinder sagten: „*Wir haben gelernt, wie eine Raupe zu einem Schmetterling wird*“. Andere sagten, sie würden nun viele Schmetterlingsarten kennen und wüssten, was „Schmetterling“ in anderen Sprachen heiÙe. Der Bub D. antwortete:

„Ich habe gelernt, dass man fast alles machen kann, wenn man die richtigen Sachen hat und sich alles aufschreibt. Weil, dann vergisst man nichts! Ah ja, ich kann jetzt auch einen Riesenschmetterling bauen. Ich kann jetzt auch aufzeichnen, wie die Raupe zum Schmetterling wird. Ich mache ein Lexikon für die, die das nicht sehen können, damit die es dann auch wissen.“

RESÜMEE

Lange Zeit konnten wir bei uns im Kindergarten beobachten, dass die Kinder zu ihren Portfolios oder Projektmappen griffen, ihre Fotos betrachteten und von ihren Lernabenteuern erzählten. Wir haben erkannt, dass lernstandorientierte, nach individuellen kindlichen Fragestellungen und Ressourcen ausgerichtete Projektarbeit begabungsfördernde Bildungsarbeit im Kindergarten bedeutet. Die Umsetzung hat zu einem begeisterten, nachhaltigen Lernen all unserer Kinder beigetragen!

LITERATUR

- Reichert-Garschhammer, E. (2012). Gelingende BayBEP-Umsetzung in Kitas: Schlüssel Projektarbeit. Ein Positionspapier der AG Projektarbeit im Ko-Kita-Netzwerk Bayern, begleitet durch das IFP. [www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ko-kita/gelingendebaybep-umsetzung_projektarbeitinkitas_positionspapier_stand_05-07-2012.pdf] (Zugriff am 8.1.2014).
- Textor, M. (2013). Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. BoD: Norderstedt.

ULRIKE MAYER-GERSCHPACHER

Leiterin des Referates für kirchliche Kindergärten
in Stadt und Land Salzburg
ulrike.mayer-gerschpacher@katamt.kirchen.net

PÄDAGOGIK IM WACHSTUM – UNSER GARTEN-PROJEKT

Ein Bericht aus dem KIWI-Kindergarten

Vor geraumer Zeit fiel uns Emil¹ (5;4 Jahre) wiederholt auf, da er sich in der Freispielzeit hochkonzentriert, bis zu 1,5 Stunden durchgehend, mit dem Zeichnen oder dem Lesen von Sachbüchern beschäftigen konnte. In der Kinderwerkstatt hantierte er besonders geschickt mit Werkzeugen. Im Kontakt mit den Kindern der Gruppe zeigte er jedoch wenig Interesse und bei Angeboten spielte er den Gruppenclown. Er orientierte sich zudem stark an den Erwachsenen und suchte zunehmend die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen.

Auch im Garten beschäftigte sich Emil ausdauernd. So versuchte er aus Stöcken einen Zaun zu bauen, grub mit einem Stab in der Erde oder beobachtete Käfer und andere Insekten. In dieser Zeit war er in sich versunken und ließ sich nicht stören. In Elterngesprächen wurden unsere Wahrnehmungen bestätigt und wir erfuhren, dass Emils Eltern mit ihm ein Beet angelegt hatten.

In einer Pädagoginnen-Besprechung wurden wir auf ein weiteres Kind aufmerksam: Ellena¹ (2;5 Jahre) baute herausfordernde Puzzles und blieb ausdauernd, bis diese fertig waren. Sonst verhielt sich das Mädchen sehr zurückhaltend und sprach nicht. Wie Emil hielt sich auch Ellena sehr gerne im Garten auf und interessierte sich für Pflanzen und Insekten.

Aufgrund unserer Beobachtungen erstellten wir für beide Kinder einen SWOT-Förderplan, um ihre Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken zu analysieren. Das Ziel eines solchen Förderplanes ist es, Begabungen zu entwickeln, kindliche Schwächen über Stärken positiv zu beeinflussen und durch das Ausschöpfen von Ressourcen Entwicklungsrisiken zu mindern.

Im Rahmen einer Kinderkonferenz befragten wir unsere Kinder nach ihren Wünschen bezüglich des Gartens. Die Ideen wurden schriftlich festgehalten und interessierte Kinder konnten sich für eine Projektgruppe melden. Wir starteten mit einer Erkundungstour durch den Garten. Das Prinzip der Ko-Konstruktion, der Partizipation sowie der achtsame Umgang mit der Natur und deren Ressourcen standen von Anfang an im Vordergrund. Im Projektverlauf erlebten sich die Kinder als Gestalter/innen und konnten sich mit ihren individuellen Kompetenzen einbringen. Sie hatten unterschiedlichste Möglichkeiten, sich mit dem Projekt auseinanderzusetzen. So wurden etwa einzelne Schritte von ihnen geplant, Materialien organisiert und Ideen umgesetzt. Sie zeichneten Gestaltungspläne oder pflanzten Beeren, Kräuter, Blumen und Gemüse. Die Projektgruppe traf sich einmal in der Woche zu einem fixen Zeitpunkt und arbeitete vormittags oder nachmittags im Garten. An einem festgelegten Gartentag konnten

¹ Die Identität bzw. die Namen der Kinder wurden durch die Autorin bewusst geändert.

auch Eltern mit ihren Kindern gemeinsam an der Gestaltung des Gartens arbeiten.

Emil übernahm eine Schlüsselrolle bei diesem Projekt und konnte seine Erfahrungen und sein Geschick beim Pflanzen und Gestalten einbringen und auch an andere Kinder weitergeben. Für sein Portfolio gestaltete er einen Pflanzenkalender und dokumentierte genau, welche Pflanzen er eingesetzt und wann er sie gegossen hatte. Über die gemeinsame Arbeit in der Projektgruppe erlebte sich Emil als wichtigen Teil der Gruppe und unterstützte auch andere Kinder. Er konnte seinen Platz festigen und fühlte sich sichtlich wohler. Ellena genoss es ebenfalls, helfen zu dürfen und schloss Freundschaften. Sie spricht mittlerweile und ist im Kindergarten gut integriert.

WELCHE ZIELE KONNTEN DURCH UNSER PROJEKT FÜR ALLE KINDER DER GRUPPE ERREICHT WERDEN?

Alle konnten eigene Ideen umsetzen und aktiv ihr Lebensumfeld gestalten. Durch die Arbeit im Garten entwickelte sich ein achtsamerer Umgang mit der Natur, die Kinder fühlten sich verantwortlich für ihre Pflanzen und ihre Umgebung. Nachhaltig wurde der Garten gepflegt und erhalten. Ressourcen wurden genutzt, Kräuter zum Kochen oder für die Gesunderhaltung verwendet. Die Kinder durften die Kräuter mit nach Hause nehmen und Früchte und Beeren aus dem Garten wurden verarbeitet.

Das Projekt wächst auch in Zukunft weiter, denn im folgenden Arbeitsjahr werden wir eine Feldparzelle zur Verfügung gestellt bekommen, die wir dann wieder gemeinsam mit den Kindern und ihren Eltern gestalten und pflegen werden.



Projektarbeit ist bei KIWI (Kinder in Wien) bereits seit vielen Jahren ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Ich freue mich sehr, dass es mir an meinem Standort erfolgreich gelungen ist, dieses begabungsfördernde Projekt mit Hilfe der Kinder und im Sinne einer guten Erziehungspartnerschaft umzusetzen.

SUSANNE LIEBSCH-KAMINSKY

KIWI-Kindergarten Hertha-Firnberg-Straße, Wien
herthafirnbergstrasse@kinderinwien.at

ÖZBF
INFOS

* SOMMERAKADEMIEN * KINDER- UND SCHÜLER/INNEN-UNIS

ÜBERBLICK ÜBER EINSCHLÄGIGE ANGEBOTE IN ÖSTERREICH

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

Einen Überblick über die Sommerakademien 2014 sowie über die Kinder- und Schüler/innen-Unis 2014/15 in Österreich finden Sie heuer nicht in news&science, sondern ab Mai auf der Website des ÖZBF unter:

* www.oezbf.at/sommerakademien 

BEGABUNGEN GANZHEITLICH DIAGNOSTIZIEREN

ÖZBF-PUBLIKATIONSREIHE ZUR PSYCHOLOGISCHEN DIAGNOSTIK VON BEGABUNG

Will man Begabungen diagnostisch erfassen, stößt man schnell auf zwei Schwierigkeiten:

Zum einen wird Begabung allgemein als Potenzial für hohe Leistungen definiert (iPEGE, 2009). Diese Potenziale können allerdings per se nicht gemessen werden. Man muss demnach auf real gezeigte Leistungen zurückgreifen, aus denen Rückschlüsse auf das Potenzial und die zugrundeliegende Begabung abgeleitet werden.

Ein weiterer problematischer Aspekt ergibt sich, wenn man die gezeigten Leistungen mittels psychologischer Testverfahren messen möchte. Diese fokussieren nämlich traditionell auf die Messung von Intelligenz. Wesentliche Persönlichkeitsmerkmale, wie etwa Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Konzentration, die für die Manifestierung eines außergewöhnlichen Leistungsverhaltens eine bedeutende vermittelnde Rolle spielen können, bleiben dabei außer Acht.

Um auf diese Schwierigkeiten aufmerksam zu machen und eine *ganzheitliche Diagnostik von Begabung* zu stärken, hat das ÖZBF eine *dreiteilige Publikationsreihe zur psychologischen Diagnostik* von Begabung herausgebracht. Mit der Publikationsreihe sollen verantwortliche Personen in der Auswahl geeigneter Testverfahren für entsprechende Fragestellungen unterstützt und damit eine differenzierte Beurteilung der verschiedenen Konstrukte ermöglicht werden.

Im ersten Band der Publikationsreihe werden *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung* (Kipman, Kohlböck & Weiglun, 2012) beschrieben und gängige Theorien und Modelle von Intelligenz und Begabung vorgestellt. Intelligenz steht, als Teilaspekt von Begabung, oft im Mittelpunkt einer individuellen Förderdiagnostik. Angesichts der großen Vielfalt an verfügbaren Verfahren zur Testung von Intelligenz stellen sich dabei immer wieder folgende Fragen: Wie gut eignen sich verschiedene Testverfahren für spezifische Fragestellungen im Bereich der Intelligenzabklärung? Welche Tests eignen sich zur Diagnostik von Hochintelligenz? Wie verlässlich und valide sind die gängigen Testverfahren und auf welchen Intelligenzkonzepten basieren sie? Auf diese Fragen wird im ersten Band der Publikationsreihe eingegangen. Das Kernstück dieser Handreichung widmet sich den derzeit gängigen Intelligenztestverfahren und deren Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen. Die Autorinnen haben jene Testverfahren, die sich nach ihrer Einschätzung besonders für die Hochbegabungsdiagnostik eignen, speziell gekennzeichnet. Drei Mustergutachten im Anhang beschreiben exemplarische Fälle der Begabungsdiagnostik. Die Publikation liefert damit wertvolle Informationen, die den Verantwortlichen helfen können, die geeigneten Testverfahren für jeweils spezifische Fragestellungen auszuwählen und die Testergebnisse auch in Bezug auf das zugrundeliegende Intelligenzmodell richtig zu beurteilen.

Der zweite Band der Publikationsreihe stellt die *Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen* (Kipman, 2013) in den Mittelpunkt. In dieser Publikation werden diagnostische Verfahren zur Messung von Persönlichkeits-

merkmalen wie (Leistungs-)Motivation, Schulangst, Prüfungsangst, Selbstkonzept oder Stressverarbeitung vorgestellt. Diese Merkmale sind wichtige moderierende Faktoren bei der Transformation von Begabung in Leistung (Heller, Perleth & Lim, 2005). Sie können die Begabungsausprägung und auch ihre Entfaltung maßgeblich beeinflussen und sollten daher eine sorgfältige und umfassende Begabungsdiagnostik vervollständigen. Die Beschreibungen der Testverfahren beinhalten u.a. Angaben zur Durchführung, Beispielim, Informationen zu Auswertung und Interpretation (inklusive Testgütekriterien) sowie Kommentare zu den einzelnen Verfahren. Im Anhang finden sich neben einem Überblickskatalog der vorgestellten Verfahren Mustergutachten aus der Praxis. Die Handreichung hilft dabei, geeignete Tests zur Überprüfung von schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen auszuwählen, um Ergebnisse aus Intelligenztests oder Konzentrationstests differenzierter im Hinblick auf die Persönlichkeit des Kindes oder der/des Jugendlichen beurteilen zu können und so zu einem umfassenden Gesamtbild zu kommen.

Der im April 2014 erscheinende dritte Band der Publikationsreihe nimmt die *Psychologische Diagnostik von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Kindergarten- und Schulalter* (Kipman & Fritz, 2014) in den Fokus. In einem einleitenden Kapitel werden Begrifflichkeiten geklärt und Theorien und Modelle zu Aufmerksamkeit und Konzentration beleuchtet. Die beiden Konstrukte stellen speziell im Kontext von Begabung wichtige Faktoren dar. In den Begabungsmodellen werden sie zum Teil als Voraussetzung und zum Teil als Moderatoren jenes Prozesses angesehen, in dem Begabungen zu Leistungen und schließlich zu Leistungsexzellenz transformiert werden. Dennoch ist festzustellen, dass zunehmend häufiger bei Kindern und Jugendlichen das gleichzeitige Vorliegen einer Begabung sowie einer Aufmerksamkeitsstörung vermutet wird (Stapf, 2010). Tatsächlich können bei oberflächlicher Betrachtung manche Verhaltensweisen Begabter denen von Kindern ähneln, bei denen eine Aufmerksamkeitsstörung diagnostiziert wurde. Denn begabte Kinder sind in Kindergärten und Schulen manchmal unterfordert, sodass sie mit Langeweile und in der Folge mit Unaufmerksamkeit bzw. Abschalten, Nebenbeschäftigungen oder Stören reagieren. Daher werden in diesem dritten Handbuch diagnostische Instrumente vorgestellt, die die verschiedenen Komponenten der Aufmerksamkeit und Konzentration erfassen und eine differentialdiagnostische Abklärung erlauben. Im Anhang des Handbuchs finden sich wiederum ein Überblickskatalog über die beschriebenen Verfahren sowie mehrere Mustergutachten und -befunde zur Thematik.

Mit dieser dritten Publikation zur psychologischen Diagnostik von Begabung ist die Publikationsreihe vollständig. Das Anliegen der drei Handreichungen ist es, Personen, die in Diagnostik, Beratung und Förderung von Begabungen involviert sind, eine fundierte Grundlage für ihre Arbeit bieten zu können. Mit den drei Handreichungen wollen wir den handelnden Personen eine *ganzheitliche und dynamische Sichtweise von Begabung* näher bringen, sie bei der Auswahl geeig-



ner Testverfahren für entsprechende Fragestellungen unterstützen und damit eine differenzierte Beurteilung von Begabung ermöglichen.

Die drei Publikationen können kostenlos von der Homepage des ÖZBF heruntergeladen werden:

www.oezbf.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF

Die gedruckte Version ist jeweils für einen Unkostenbeitrag von € 10 unter info@oezbf.at erhältlich.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern der Publikationsreihe eine angenehme und interessante Lektüre!

HANDREICHUNGEN DER PUBLIKATIONSREIHE

Kipman, U., Kohlböck, G. & Weilguny, W. (2012). Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung. Salzburg: ÖZBF. ISBN: 978-3-9502683-8-6

Kipman, U. (2013). Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen. Salzburg: ÖZBF. ISBN: 978-3-9503401-1-2

Kipman, U. & Fritz, A. (2014). Psychologische Diagnostik von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit im Kindergarten- und Schulalter. Salzburg: ÖZBF. ISBN: 978-3-9503401-5-0

LITERATUR

- 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* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- iPEGE. (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Stapf, A. (2010). Differenzialdiagnostik: Hochbegabung und Aufmerksamkeitsstörung (ADHS). In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (S. 293-318). Tests und Trends. Göttingen: Hogrefe.

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

TESTEN ODER NICHT TESTEN...

DIE ROLLE VON TESTPSYCHOLOGISCHER DIAGNOSTIK IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Wenn es um Begabungsförderung geht, taucht in Beratungsgesprächen häufig die Frage auf, ob ein Kind getestet werden sollte und wenn ja, wie dies am besten geschehen könne. Darauf gibt es keine allgemeingültige Antwort, da immer wieder abgewogen werden muss, ob eine Testung im individuellen Fall sinnvoll ist. Daher sollte vorrangig immer erst gefragt werden, welche diagnostischen Informationen für die Begabungsförderung eines Kindes überhaupt benötigt werden. Dies kann auch Testungen (insbesondere Intelligenztests) einschließen, muss es aber nicht. Eine Begabungsdiagnostik, die lediglich Intelligenztests umschließt, vernachlässigt jedoch einen wichtigen Aspekt: Eine Intelligenztestung ist lediglich die objektive Feststellung der intellektuellen Leistungsfähigkeit einer Person – nicht mehr und nicht weniger. Dass damit keinesfalls eine umfassende Begabungsdiagnostik erreicht werden kann, leuchtet angesichts der Vielgestaltigkeit von „Begabung“ schnell ein. Nur in wenigen Begabungsdomänen sind Leistungen durch Tests messbar und somit quantifizierbar. Neben den in den meisten Fällen eingesetzten Intelligenztests kommen in der Begabungsdiagnostik auch Konzentrations- und Leistungstests, Kreativitätstests und Motivationstests zum Einsatz. Intelligenztests und andere Testverfahren bieten verschiedenste Vorteile, bergen aber auch Nachteile.

VORTEILE UND NUTZEN VON TESTVERFAHREN

- *Genauigkeit und Objektivität:* Testverfahren stellen generell die genaueste Methode zur Messung von Leistungen dar und erfüllen zumeist die wissenschaftlichen Gütekriterien für Testverfahren (Objektivität, Reliabilität und Validität). Professionell angewandt und von ausgebildeten Expertinnen und Experten durchgeführt, erlauben Tests eine objektive Erfassung der individuellen Leistung im Vergleich mit der jeweiligen Altersgruppe und erleichtern somit die Bewertung von Verhaltensbeobachtungen und subjektiven Eindrücken. So sind Intelligenztests der exakteste Weg, intellektuelle Leistungsfähigkeit zu messen und weitaus verlässlicher als andere Methoden (Holling & Kanning, 1999).
- *Differenziertes Begabungsprofil* (bei Intelligenzstrukturtests): Abhängig vom gewählten Verfahren bieten Intelligenztests mithilfe eines Begabungsprofils differenzierte Einblicke in verschiedene kognitive Fähigkeitsbereiche und können so auch bisher übersehene Leistungspotenziale aufdecken.
- *Testverfahren als Voraussetzung* für bestimmte Förderungen oder Teil von Differenzialdiagnostik:
 - Differenzialdiagnostik zur Identifikation von Underachievement und zur Abgrenzung von Teilleistungsschwächen (Dyslexie, Dyskalkulie) oder bei dem Verdacht auf hyperkinetische Störungen (AD(H)S; Stapf, 2010) oder Entwicklungsstörungen (z.B. Asperger-Syndrom)
 - vorzeitige Einschulung
 - Überspringen bzw. Teilspringen von Schulstufen (z.B. bei Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrperson bezüglich der Leis-

- tungsfähigkeit des Kindes)
- Zugang zu spezifischen Fördermaßnahmen (z.B. Eintritt in Spezialklassen und -schulen bzw. Begabtenklassen und -schulen etc.)
- fehlende Leistungsmotivation trotz hoher Fähigkeiten
- störendes Verhalten in der Schule bei Unklarheit bezüglich der Potenziale des Kindes
- *Bestätigung:* Testungen können einen eigenen Verdacht bestätigen und bei der betroffenen Person zur Steigerung des Selbstbewusstseins beitragen. Ebenso kann ein testdiagnostischer Befund im sozialen Umfeld Verständnis für spezifische Bedürfnisse wecken und Erziehungsberechtigten und Lehrkräften Klarheit und Sicherheit bieten.

NACHTEILE UND MÖGLICHE PROBLEME BEIM EINSATZ VON TESTS

- *Einsatzspektrum von Begabungsdiagnostik:* Neben der intellektuellen Leistungsfähigkeit können nur wenige Begabungsdomänen durch Tests erfasst werden. Vielfach führt das dazu, dass Begabungsdiagnostik auf eine IQ-Messung reduziert wird. Eine derart eindimensionale Diagnostik lässt jedoch wichtige andere kognitive und nichtkognitive Merkmale außer Acht, die in einer ganzheitlichen Begabungsdiagnostik unverzichtbar sind (Heller, 2001).
- *IQ – ein Name, viele Konzepte:* Aufgrund der Vielfalt der vorhandenen Intelligenztests und der damit verbundenen inhaltlichen Unterschiede können IQ-Werte aus verschiedenen Tests nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden. Die oft gleiche Benennung des Intelligenztestergebnisses als „IQ“ oder „allgemeine Intelligenz“ verleitet dazu, inhaltlich verschiedene Maße miteinander zu vergleichen. Das sprichwörtliche Birne-oder-Apfel-Problem wird besonders dann problematisch, wenn IQ-Werte aus unterschiedlichen Testverfahren unreflektiert miteinander verglichen werden (Preckel, 2003; Preckel & Vock, 2013).
- *Testeignung und Aktualität:* Für die Diagnostik intellektueller Hochbegabung sind nicht alle verfügbaren Intelligenztests gleich gut geeignet. Da viele Verfahren darauf ausgerichtet sind, sehr genau im mittleren Leistungsbereich zu messen, treten Deckeneffekte bei Messungen im überdurchschnittlichen Bereich auf, wenn ein Testverfahren für eine Person zu leicht ist und sie alle Aufgaben (sogar die schwierigsten) lösen kann. In einem solchen Fall differenziert ein Test nicht mehr zwischen leicht überdurchschnittlichen und weit überdurchschnittlichen Leistungen, da er für die betreffende Personengruppe zu leicht ist. In diesem Fall kann die wahre Leistungsfähigkeit der Person nur sehr ungenau geschätzt werden – der resultierende IQ ist mit einem größeren Messfehler behaftet als ein Testwert im mittleren Leistungsbereich. Abhilfe schaffen hier speziell für die Hochbegabungsdiagnostik entwickelte Testverfahren und adaptive Tests, welche abhängig von zuvor gelösten Aufgaben zunehmend schwierigere

Aufgaben auswählen (Preckel & Vock, 2013). Ebenso wichtig ist bei allen Testverfahren die Aktualität und Repräsentativität der zugrunde liegenden Vergleichsnormen. Die Testleistungen der Bevölkerung (und damit die der Vergleichsgruppe) verändern sich im Laufe der Zeit und sind in den letzten Jahrzehnten angestiegen („Flynn-Effekt“). Liegt die Normierung eines Intelligenztests mehr als 10–15 Jahre zurück, muss daher angenommen werden, dass der mit dem Test gemessene IQ-Wert die wahre intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Person überschätzt (Holling, Preckel & Vock, 2004).

- **Statusdiagnostik und Stabilität des IQ:** Tests liefern Aussagen über den aktuellen Leistungsstand einer Person in einem bestimmten Bereich verglichen mit der entsprechenden Altersgruppe. Diese Statusdiagnostik kann nur bedingt für die Prognose der zukünftigen Entwicklung herangezogen werden (Arnold & Preckel, 2011). So zeigt sich in der Intelligenzentwicklung, dass die Stabilität der IQ-Werte über die Lebenszeit zunimmt. Während die IQ-Werte im Kleinkindalter nur eine sehr geringe Stabilität aufweisen, nimmt diese ab dem Schulalter bis in das Erwachsenenalter zu (Schneider, 2008). Zusätzlich führt die rasche und teilweise sprunghafte Entwicklung der Intelligenz im Vorschulalter dazu, dass ein Intelligenztestergebnis sowohl eine normale Entwicklung als auch einen Entwicklungsvorsprung oder -rückstand abbilden kann. Intelligenzmessungen im frühen Kindesalter sind also kaum dazu geeignet, die zukünftige kurz- und langfristige Intelligenzentwicklung zuverlässig vorherzusagen. So ist es wissenschaftlich nicht haltbar, einem im Vorschulalter als intellektuell hochbegabt identifizierten Kind eine dauerhafte intellektuelle Hochbegabung vorherzusagen (Stöger, Schirner & Ziegler, 2008). Zudem vernachlässigt eine derartige Prognose die Tatsache, dass hohes Leistungspotenzial allein noch kein Garant für das Erreichen hoher Leistungen ist, sondern ein förderliches Zusammenspiel von hohem Leistungspotenzial, nicht-kognitiven Personmerkmalen und sozialer Umwelt benötigt. Aus den angeführten Gründen werden Intelligenztestungen generell erst ab dem 5. Lebensjahr empfohlen (Arnold & Preckel, 2011; Stöger, Schirner & Ziegler, 2008) und sollten im Rahmen von diagnostischen Entscheidungen selbst bei Grundschulkindern nicht länger als ein Jahr zurück liegen.
- **Professionalität:** Für Laien ist oft nicht offenkundig, wo sorgfältige und professionelle Diagnostik erwartet werden kann. Testungen dürfen grundsätzlich nur von speziell geschulten Personen durchgeführt werden. Professionelle Testdiagnostik zeichnet sich aus durch die Auswahl eines individuell passenden Testverfahrens, sorgfältige Verhaltensbeobachtung während der Testdurchführung sowie durch ein ausführliches Testgutachten, das neben Angaben zum verwendeten Testverfahren idealerweise ein Begabungsprofil sowie Anregungen für individuell geeignete Fördermaßnahmen enthält. Häufig wird erst nach einer Testung offensichtlich, ob diese Qualitätsansprüche erfüllt wurden.



Foto: Johanna Stahl

- **Soziale Folgen:** Neben positiven Effekten auf das Selbstkonzept einer Person können Testergebnisse bei fehlender Anstrengungsbereitschaft auch eine Entwicklungsstagnation bewirken oder, bei Bekanntwerden des Testergebnisses, zu einer Stigmatisierung im sozialen Umfeld führen.

FRAGEN IM VORFELD

Die Abwägung, ob im Rahmen einer Begabungsdiagnostik Tests eingesetzt werden sollen, hängt neben der Berücksichtigung der angeführten Vor- und Nachteile vor allem davon ab, welche Fragestellung mit Hilfe der Diagnostik beantwortet werden soll. Aus diesem Grund sollten im Vorfeld die folgenden Fragen geklärt werden:

- Welche diagnostischen Informationen werden benötigt, um die im individuellen Fall passende Fördermaßnahme auswählen zu können?
- Welche diagnostischen Verfahren (Testverfahren, Fragebogen, Beobachtungsverfahren, Interview/diagnostisches Gespräch etc.) sind geeignet, die benötigten Informationen zu erfassen?

Diese Überlegungen sind Grundlage für die Auswahl von Diagnostikverfahren, die die jeweils benötigten Informationen erfassen. Insbesondere Eltern und andere Bezugspersonen sollten vor einer Testung überlegen, welche konkrete Unterstützung sie sich von einer Testung erhoffen und ob diese Erwartungen durch einen Test erfüllt werden können. Zudem sollte klar sein, wie dem Kind erklärt wird, worum es sich bei der Testung handelt und warum diese notwendig ist. Auch muss kritisch reflektiert werden, wie man selbst mit einem möglicher-



NEWSLETTER ÖZBF-AKTUELL

*Der Newsletter „ÖZBF-aktuell“ ist eine Ergänzung zu den bewährten Informationsleistungen des ÖZBF und soll in regelmäßigen Abständen allen Interessentinnen und Interessenten aktuelle Informationen aus der Begabungs- und Exzellenzförderung in bestimmten Themenbereichen geben:

- *Elementarpädagogik
- *Schule
- *Hochschule
- *Seminare & Workshops des ÖZBF
- *Neues aus dem ÖZBF


Kurz und informativ bietet Ihnen das ÖZBF einen Überblick zu aktuellen Veranstaltungen, Seminaren, Workshops, Neuerscheinungen, Terminen, etc. Für die Zusendung des Newsletters brauchen wir nur Namen und E-Mail-Adresse.

Alle am Newsletter Interessierten sind herzlich eingeladen, sich unter *info@oezbf.at für einen oder mehrere Themenbereiche anzumelden.

ÖZBF-HOMEPAGE NEW ENGLISH VERSION

*Die englische Version der ÖZBF-Homepage steht überarbeitet und aktualisiert wieder zur Verfügung. Sie leistet so einen Beitrag zur Internationalisierung des Themas und öffnet die Türen für Kooperationen.

*Die englische Homepage bietet Interessentinnen und Interessenten außerhalb des deutschen Sprachraums Informationen über die Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich und unterstützt die zunehmend internationale Vernetzung des ÖZBF.

*www.oezbf.at > English Version 

weise überraschenden Testergebnis umgeht und erwägen, welche Folgen eine Testung haben könnte. Auf diese Fragen gibt es keine allgemeingültigen Antworten, ebenso wenig wie es eine generelle Empfehlung für oder gegen Testungen geben kann. Stattdessen braucht es neben einer professionellen diagnostischen Begleitung eine kritische Abwägung des Nutzens von Tests und anderen Diagnostikverfahren für die im Einzelfall anstehenden Förderentscheidungen. Damit Fördermaßnahmen langfristig wirken können, braucht es – neben punktuellen Statusfeststellungen – eine kontinuierliche Förderung, die nicht nur die Begabungen, sondern auch Motivation, Persönlichkeit sowie das Umfeld einer Person berücksichtigt und sie darin unterstützt, ihr Handlungsrepertoire stetig zu erweitern.

LITERATUR

- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). Hochbegabte Kinder klug begleiten. Ein Handbuch für Eltern. Weinheim: Beltz.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). Intelligenzdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. (2003). Diagnostik intellektueller Hochbegabung. Testentwicklung zur Erfassung der fluiden Intelligenz. Göttingen: Hogrefe.

- Preckel, F. & Vock, M. (2013). Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnose und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (Hrsg.). (2008). Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. Weinheim: Beltz.
- Stapf, A. (2010). Differenzialdiagnostik: Hochbegabung und Aufmerksamkeitsstörung (ADHS). In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), Diagnostik von Hochbegabung (S. 293-318). Göttingen: Hogrefe.
- Stöger, H., Schirner, S. & Ziegler, A. (2008). Ist die Identifikation Begabter schon im Vorschulalter möglich? Ein Literaturüberblick. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 7-24.

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

ZUR AUTORIN

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

WEGE IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

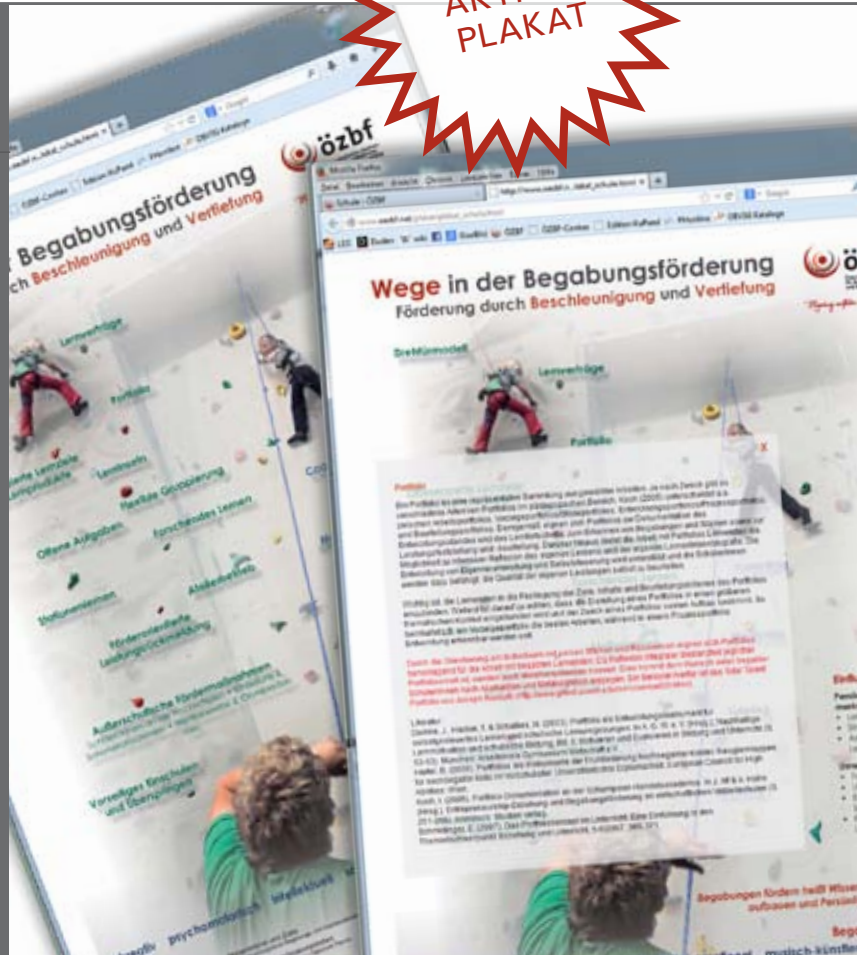
ANREGUNGEN UND INFORMATIONEN IN KOMPAKTER FORM

Sie sind auf der Suche nach Anregungen für einen begabungsfördernden Unterricht? Dann haben wir das Richtige für Sie: ein interaktives Plakat mit Methoden der Begabungs- und Exzellenzförderung im Unterricht.

- Auf www.oezbf.at/plakat > **Schulplakat** finden Sie Erklärungen zu verschiedenen Methoden sowie Materialien zur praktischen Umsetzung.
- Wählen Sie > **Interaktives Schulplakat** und klicken Sie dann auf die jeweilige Methode. Es öffnet sich ein Fenster mit der Beschreibung, dem Nutzen für begabte Schüler/innen und Materialien. Oder Sie laden die Darstellungen aller Methoden als PDF herunter: > **Download Methoden**.
- Dieselben Möglichkeiten finden Sie speziell für den Kindergartenbereich aufbereitet unter www.oezbf.at/plakat > **Kindergartenplakat**.

Wir freuen uns auf zahlreiche Online-Besucher/innen und senden Ihnen die **gedruckte Plakatversion** gerne zu (info@oezbf.at), falls Sie dieses zur Inspiration Ihrer Kolleginnen und Kollegen in Ihrer Schule oder Ihrem Kindergarten aufhängen möchten.

www.oezbf.at/plakat



RE:THINKING GIFTEDNESS. GIFTEDNESS IN THE DIGITAL AGE

14TH INTERNATIONAL ECHA-CONFERENCE IN LJUBLJANA | 17.–20. SEPTEMBER 2014

Unter Betrachtung der gängigen Theorie, Forschung und Praxis soll die Konferenz die Möglichkeiten und Herausforderungen erkunden, die das „digitale Zeitalter“ für die Entwicklung von Begabungen durch alle Altersstufen bereithält. Gegenwärtige Trends in Forschung und Praxis im Hinblick auf bestmögliche Förderung von Begabungen heute und in der Zukunft werden beleuchtet. Darüber hinaus bietet die Konferenz ein weites Spektrum an formellen und informellen Möglichkeiten zur Vernetzung, nicht zuletzt im Hinblick auf das Thema „Giftedness in the Digital Age.“

Registrierung und Informationen: www.echa2014.info

Keynote Speakers

- Prof. Peter Csermely (Semmelweis Universität Budapest)
- Prof. Mihaly Csikszentmihalyi (Claremont Graduate University, USA)
- Prof. Joan Freeman (London, UK)
- Prof. Márta Fülöp (Eötvös Loránd Universität, Budapest)
- Prof. Norbert Jaušovec (Universität Maribor, Slowenien)
- Prof. Albert Ziegler (Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland)

Als Vertreterin Österreichs wird die Geschäftsführerin des ÖZBF, Dr. Claudia Resch, als Invited Speaker einen Vortrag zum österreichischen Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung halten.

ECHA CONFERENCE

ZUR VERWENDUNG DER BEGRIFFE *BEGABUNG*, *TALENT* UND *HOCHBEGABUNG*

ERGEBNISSE EINER KORPUSLINGUISTISCHEN ANALYSE¹

Über die Bedeutung und Verwendung der Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* war man lange Zeit hauptsächlich auf Spekulationen angewiesen. Erst in jüngster Zeit tragen wissenschaftliche Studien zu einem differenzierten Verständnis der Begriffe bei und geben Aufschluss über implizite Theorien sowie kulturelle Unterschiede (Ziegler, 2008; Carman, 2013; Baudson & Preckel, 2013). Der alltägliche Gebrauch von *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* in Printmedien ist bislang jedoch kaum untersucht. Hier bieten die rasante Verbreitung des Internets und die Vielzahl hochgeladener Texte neue, sehr reizvolle Untersuchungsmöglichkeiten. Insbesondere die Methode der Korpuslinguistik (Hunston, 2002) eröffnet neue Horizonte. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, extrem große Sammlungen von Texten nach verschiedenen Kriterien zu analysieren. Beispielsweise kann systematisch untersucht werden, wie oft bestimmte Wörter verwendet werden oder mit welchen anderen Worten sie überzufällig häufig gemeinsam auftreten.

In diesem Beitrag bedienen wir uns der Methode der Korpuslinguistik, um die Verwendungsweise und -häufigkeit der drei Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* in Textstichproben, die aus Printmedien gewonnen wurden, genauer zu untersuchen. Wir nutzen dazu zwei elektronische Textsammlungen, den deutschsprachigen Google-Ngram-Datensatz und das Deutsche Referenzkorpus. Der deutschsprachige Google-Ngram²-Datensatz enthält in der aktuellen Version über 64 Milliarden Wörter (genau 64.784.628.286) (Lin et al., 2012; Michel et al., 2011). Das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) ist die größte deutschsprachige, „linguistisch motivierte“ Textsammlung.³ Es handelt sich um eine 6,1 Milliarden Wörter große Stichprobe aus deutschsprachigen Publikationen und Webseiten, die überwiegend nach 1990 entstanden (Kupietz, Belica, Keibel & Witt, 2010). Sie setzt sich zusammen aus belletristischen, wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen und Zeitungstexten sowie einer breiten Palette weiterer Textarten.

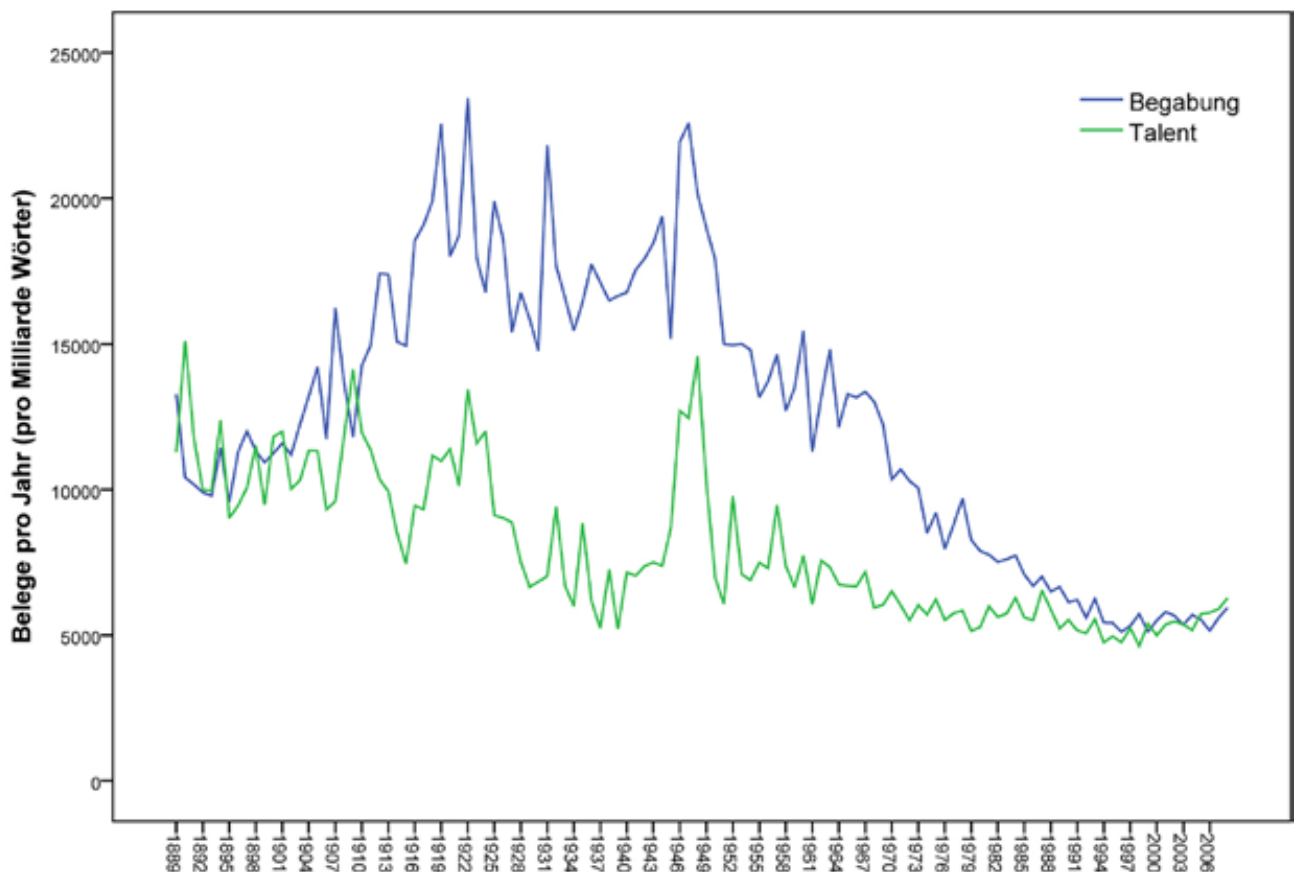


Abb. 1: *Begabung* und *Talent* in deutschsprachigen Büchern (1889 bis 2008)

¹ Eine frühere, jedoch in Einzelaspekten sich teilweise bedeutsam unterscheidende Fassung dieses Beitrags erschien in *Labyrinth* 117(3) unter dem Titel „Die Verwendung von *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* in der deutschen Sprache“ (2013, S. 22–23).

² Ngram: Beim Zerlegen von Texten in Teile, zum Beispiel in einzelne Wörter, entsteht eine Zahl *n* an Fragmenten. Diese wird englisch als „ngram“ zusammengefasst.

³ vgl. www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, welche Bedeutung den Begriffen *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* im zeitlichen Verlauf in den untersuchten Printmedien zukommt. Ferner untersuchen wir, ob die Kontexte, in denen die drei Begriffe auftreten, sich unterscheiden.

METHODE

Im ersten Schritt extrahierten wir die für unsere drei Zielbegriffe relevanten Teildatensätze aus den 1-grams der aktuellen Version des Google-Ngram-Korpus (Lin et al., 2012; Michel et al., 2011)⁴ für den Zeitraum 1889 bis 2008. Wir werteten die jährlichen Häufigkeiten dieser Begriffe aus. Die hierbei gewonnenen Daten geben Aufschluss über den zeitlichen Verlauf der Nutzungsfrequenz der Zielbegriffe.

Im zweiten Schritt sammelten wir Daten über die erwähnten Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo, Version 2013-I). Da das DeReKo überwiegend aus Texten der letzten zwei Jahrzehnte besteht (Kupietz & Keibel, 2009), geben die hier gewonnenen Daten vor allem Auskunft über die gegenwärtige Verwendung der drei Zielbegriffe. Wir werteten die Daten mittels der vom Deutschen Institut für Sprache zur Verfügung gestellten Onlineanalyseinterface Cosmas II⁵ aus. Somit konnten wir mit der korpuslinguistischen Methode (Hunston, 2002) herausfinden, mit welchen weiteren Wörtern die drei Zielbegriffe überzufällig häufig gemeinsam auftreten. Dies ermöglicht es beispielsweise festzustellen, ob das Wort *Talent* häufiger im musikalischen oder im mathematischen Kontext auftritt. Aus solchen Daten lassen sich wiederum Rückschlüsse ziehen, welche Domänen die drei Begriffe stärker prägen.

ERGEBNISSE

Unser erster Befund betrifft die Entwicklung der Häufigkeit des Gebrauchs der drei Zielbegriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* im Google-Ngram-Korpus. Während *Talent* und *Begabung* im Zeitraum von 1889 bis 2008 immer seltener benutzt werden, steigt die Nutzungshäufigkeit von *Hochbegabung* in diesem Zeitraum stark an. Die jährliche anteilige Nutzungsfrequenz von *Begabung* liegt für die

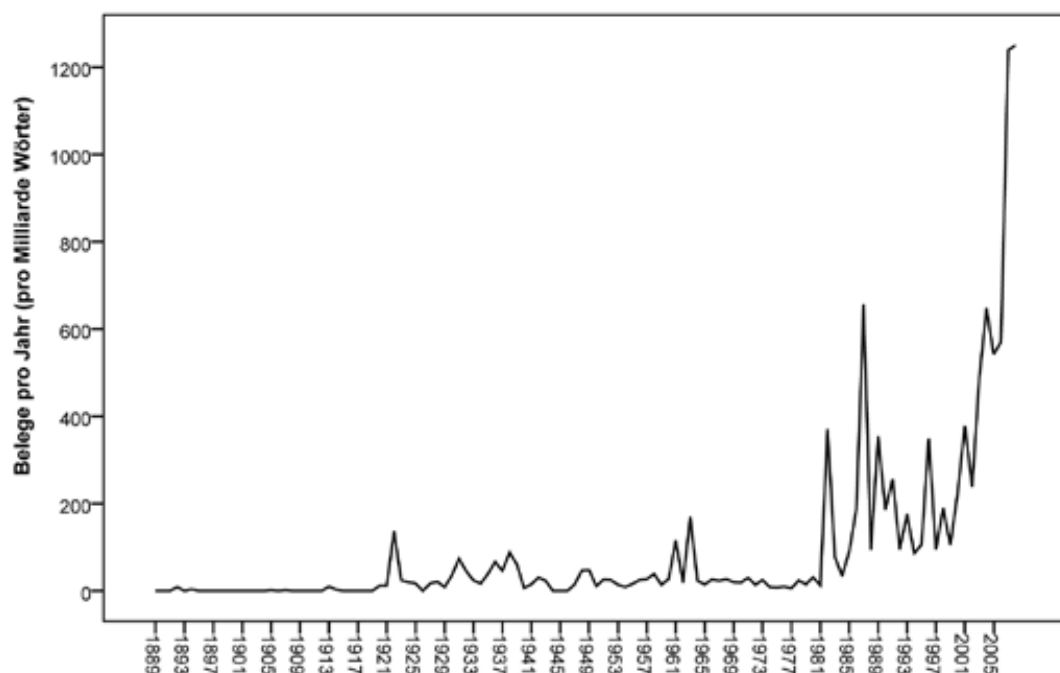


Abb. 2: *Hochbegabung* in deutschsprachigen Büchern (1889 bis 2008)

Jahre 1889 bis 1948 bei 0,0000157253930 und für die Jahre 1949 bis 2008 bei 0,00000948579950. Das heißt der Begriff *Begabung* trat im früheren Zeitraum ca. 1,6-mal so häufig auf. Für den Begriff *Talent* lagen die Werte für dieselben beiden Zeiträume bei 0,000009465485 (1889–1948) und 0,000006102962 (1949–2008). *Talent* kommt damit ca. 1,7-mal so oft im früheren Zeitraum vor (siehe Abb. 1).

Für den Begriff *Hochbegabung* ist der Trend umgekehrt und deutlich stärker. Hatte *Hochbegabung* für den Zeitraum von 1889 bis 1948 lediglich einen Anteil von 0,0000000155515 am Gesamtkorpus (d.h., 249 von 16.013.674.428 Zeichenketten entfallen auf *Hochbegabung*), stieg dieser Anteil für den folgenden Zeitraum (1949–2008) auf 0,0000001669445. *Hochbegabung* war damit im Korpus nach 1948 ca. 10,7-mal so prominent (siehe Abb. 2).

Neben der grundsätzlichen Auftretenshäufigkeit der Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* interessierte uns, mit welchen weiteren Wörtern die drei Zielbegriffe überzufällig häufig gemeinsam auftreten. Solche typischen Kombinationen werden als Kollokationen bezeichnet.

Den Substantiven *Begabung* und *Talent* werden am häufigsten Wörter (überwiegend Adjektive) unmittelbar vorangestellt, die künstlerischen, kreativen oder geisteswissenschaftlichen Domänen zuzuordnen sind. Im Fall von *Begabung* erzielen im Deutschen Referenzkorpus 37 Wortpaare der Form *Wort X + Begabung* einen statistisch signifikanten Wert für die Überzufälligkeit des gemeinsamen Auftretens (Perkuhn & Belica, 2004) und können daher als Kollokationen bezeichnet werden (Hunston, 2002). Führt man verschiedene Schreibweisen (z.B. *grosse* und *große*) sowie Flexionsformen (*musischer* und *mu-*

⁴ Den Datensatz „German, Version 20120701“ findet man unter <http://storage.googleapis.com/books/ngrams/books/datasetsv2.html>.

⁵ vgl. www.ids-mannheim.de/cosmas2.

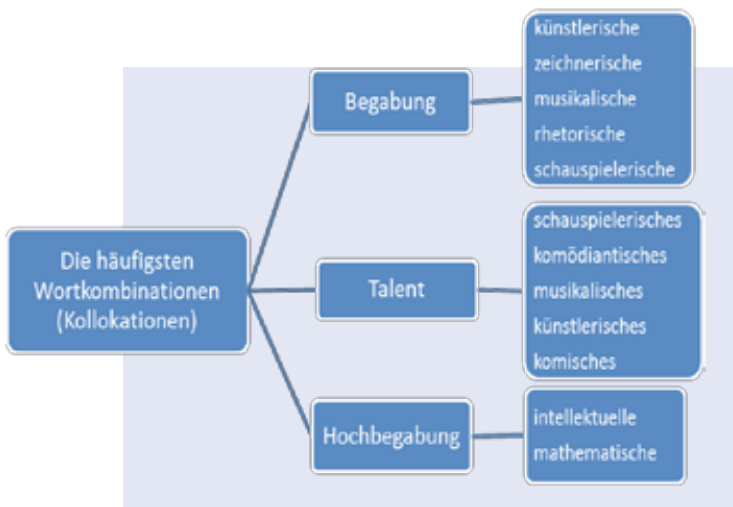


Abb. 3: Die häufigsten Wortpaare mit *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung*

sische) desselben Lexems zusammen, bleiben immerhin noch 25 Kollokationen. Von diesen lassen sich 16 Wortpaare eindeutig als domänenspezifisch (z.B. *dichterische Begabung*) und neun als nichtdomänenspezifisch (z.B. *außergewöhnliche Begabung*) kategorisieren. Von den 16 domänenspezifischen Kollokationen sind 15 künstlerischen, kreativen oder geisteswissenschaftlichen Domänen zuzuordnen. Um drei konkrete Beispiele zu nennen: Gemäß ihren Wahrscheinlichkeitswerten (log-likelihood-ratio-Werte LLR) sind *künstlerische Begabung* (LLR = 1380), *zeichnerische Begabung* (LLR = 607) und *musikalische Begabung* (LLR = 541) die überzufälligsten Kollokationen für *Begabung*.

Die Kollokationen für *Talent* fallen ähnlich aus: Im Deutschen Referenzkorpus liegen 83 Kollokationen der Form *Wort X + Talent* vor, wobei alternative Schreibweisen und Flexionen schon berücksichtigt sind. Davon können 47 Kollokationen eindeutig als domänenspezifisch kategorisiert werden. Von diesen können wiederum 30 Kollokationen den künstlerischen, kreativen oder geisteswissenschaftlichen Domänen zugeschrieben werden und fünf der Domäne Sport.

Ein anderes Bild ergibt sich bezüglich des Begriffs *Hochbegabung*. Er tritt insgesamt seltener überzufällig häufig in Verbindungen mit unmittelbar davor stehenden Wörtern auf.⁶ Tut er dies, stehen intellektuelle Aspekte und Mathematik im Vordergrund. Somit ist die Verwendung von *Hochbegabung* im Vergleich zu *Begabung* und *Talent* weniger stark durch bestimmte häufig auftretende Adjektive determiniert. Eine Zusammenfassung unserer Ergebnisse zu den Kollokationen enthält Abb. 3.

⁶ Während 20,56 % aller im DeReKo vorkommenden Wortpaare der Form Wort X + *Begabung* auf die genannten im obigen Sinn definierten Begabungskollokationen entfallen (in absoluten Zahlen sind 13.112 Wortpaare im DeReKo verzeichnet, bei denen das zweite Wort *Begabung* ist) und 21,29 % aller im DeReKo vorkommenden Wortpaare der Form Wort X + *Talent* auf die genannten Talentkollokationen entfallen (76.296 Wortpaare sind im DeReKo verzeichnet, bei denen das zweite Wort *Talent* ist), machen die Kollokationen mit *Hochbegabung* lediglich 1,63 % aller Wortpaare der Form Wort X + *Hochbegabung* im DeReKo aus (1.778 Wortpaare, bei denen das zweite Wort *Hochbegabung* ist, sind im DeReKo verzeichnet).

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Unsere Befunde legen ein Bild von *Begabung* und *Talent* nahe, das lange Zeit stark an idealistisch-humanistische Bildungstraditionen anknüpfte. Es bestand eine deutliche Tendenz zur Einengung auf künstlerische, geisteswissenschaftliche und somit auf oft finanziell unprofitable Domänen (Ziegler, Stoeger, Harder & Balestrini, 2013). Allerdings nahm die Verwendung der Begriffe *Begabung* und *Talent* im zeitlichen Verlauf seit 1889 deutlich ab. Stattdessen gewann der Begriff *Hochbegabung* an Bedeutung, der insgesamt weniger domänenspezifisch festgelegt, im Falle einer domänenspezifischen Festlegung jedoch stärker intellektuell und mathematisch geprägt ist.

Unseres Erachtens sind bereits diese ersten Befunde so spannend, dass sich unbedingt weitere Analysen anschließen sollten, um ein noch nuancierteres Bild der gegenwärtigen alltäglichen Verwendung der Begriffe *Begabung*, *Talent* und *Hochbegabung* zu zeichnen. In diesem Kontext wären auch Auswertungen anderer Textsammlungen wünschenswert. Denn die beiden herangezogenen Textsammlungen sind zwar sehr groß, verlieren jedoch gerade dadurch an Spezifität. So wären beispielsweise korpuslinguistische Auswertungen der Nachrichtenagenturen, staatlich genehmigter Schulbücher oder von Nutzerstatusmeldungen in sozialen Netzwerken wie Twitter und Sina Weibo hoch aufschlussreich.

LITERATUR

- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37–46.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24, 52–70.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupietz, M. & Keibel, H. (2009). The Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) as a basis for empirical linguistic research. In M. Minegishi & Y. Kawaguchi (Hrsg.), *Working papers in corpus-based linguistics and language education*, no. 3 (S. 53–59). Tokyo: Tokyo University of Foreign Studies.
- Kupietz, M., Belica, C., Keibel, H. & Witt, A. (2010). The German Reference Corpus DeReKo: A primordial sample for linguistic research. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiik, S. Piperidis & F. Peinado (Hrsg.), *Proceedings of the seventh conference on international language resources and evaluation (LREC 2010)* (pp. 1848–1854). Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA).



SELBSTBESTIMMTES LERNEN – SYMPOSIUM MIT GEORGE BETTS

BUNDESWEITE LEHRER/INNENFORTBILDUNG 14.–15. APRIL 2014 AN DER THERESIANISCHEN AKADEMIE IN WIEN


Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems veranstaltet in Kooperation mit dem BMUKK und dem Fachbereich Anglistik und Amerikanistik der Universität Salzburg die bundesweite Lehrer/innenfortbildung „**Selbstbestimmtes Lernen – Symposium mit George Betts (nach dem Autonomous Learner Model)**“.

Prof. George T. Betts, University of Northern Colorado, hat zusammen mit Jolene Kercher das 5-phasige „Autonomous Learner Model“ (ALM) entwickelt. Es ermöglicht Lernenden, ihre Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie ihre leidenschaftlichen Interessen auf Basis ihrer jeweiligen Begabungen und Talente selbstbestimmt leben können.

Das Symposium möchte Lehrer/innen sowie Lehrende und Studierende an Hochschulen und Universitäten mit dem Weg des Selbstbestimmten Lernens vertraut machen. Zudem erhalten Lehrer/innen mit ALM-Erfahrung die Möglichkeit, ihre Erfahrungen auszutauschen und weiterzugeben.

Die Teilnehmer/innenzahl ist begrenzt.

Weitere Informationen

www.kphvie.ac.at/fortbildung/wien.html 



Kontakt

Bei Fragen zur Anmeldung:

Brigitte Fischer | brigitte.fischer@kphvie.ac.at

Bei inhaltlichen Fragen:

Mag. Wolfgang Huber | wolfgang.huber@kphvie.ac.at

- Lin, Y., Michel, J.-B., Lieberman Aiden, E., Orwant, J., Brockman, W. & Petrov, S. (2012). Syntactic Annotations for the Google Books Ngram Corpus. In Proceedings of the 50th annual meeting of the Association for Computational Linguistics (S. 169–174). Stroudsburg: ACL
- Michel, J.-B., Shen, Y. K., Aiden, A. P., Veres, A., Gray, M. K. & Lieberman Aiden, E. (2011). Quantitative analysis of culture using millions of digitized books. *Science*, 331, 176–182.
- Perkuhn, R. & Belica, C. (2004). Eine kurze Einführung in die Kookkurrenzanalyse und syntagmatische Muster. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. Abgerufen unter www.ids-mannheim.de/kl/misc/tutorial.html (23.11.2013).
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt.
- Ziegler, A., Stöger, H., Harder, B. & Balestrini, D. P. (2013). Gifted education in German-speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted* 36(3), 384–411.

DANIEL PATRICK BALESTRINI, M.A.

Universität Regensburg
daniel-patrick.balestrini@ur.de

DR. BETTINA HARDER
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
bettina.harder@fau.de

UNIV.PROF. DR. HEIDRUN STÖGER
Universität Regensburg
heidrun.stoeger@ur.de

UNIV.PROF. DR. ALBERT ZIEGLER
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
albert.ziegler@fau.de

WEG(E) AUS DEM UNDERACHIEVEMENT

UNDERACHIEVERFÖRDERUNG KONKRET IM GANZHEITLICHEN KONTEXT VON SCHULE – EINBLICKE IN EINE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITSTUDIE

1. EINFÜHRUNG

Schülerinnen und Schüler, die in der Schule unter ihren Möglichkeiten bleiben, kennt wohl jede Lehrperson. Bisweilen ist diese Minderleistung (Underachievement) für die Betroffenen und ihr Umfeld mit schwerwiegenden Belastungen und Beeinträchtigungen verbunden.

Als Underachiever werden allgemein Kinder und Jugendliche bezeichnet, bei denen eine manifeste negative Diskrepanz zwischen Potenzial und gezeigter schulischer Leistung auftritt. Underachievement kann sich auf allen Fähigkeitsniveaus zeigen (Preckel & Vock 2013, S. 82f.). In diesem Artikel liegt der Fokus auf hochbegabten Underachievern. Die Schätzungen, wie hoch der Anteil der Underachiever unter den hochbegabten Schülerinnen/Schülern ist, schwanken je nach zugrunde gelegter Definition zwischen 12 % (Rost 2007, S. 8) und 50 % (Ziegler 2008, S. 15). Jungen sind davon doppelt so häufig betroffen wie Mädchen (Preckel & Vock ebd., S. 83). Underachievement wird dabei als komplexes und recht individuelles Phänomen gefasst. Rost bezeichnet Underachiever als echte *Problemkinder*, deren Wohlbefinden durch ein typisches *Underachievementssyndrom* deutlich beeinträchtigt sein kann (ebd.; Rost 2009, S. 9f.). Preckel und Vock stellen dazu die Frage, ob die problematischen Erscheinungsformen Ursache oder eher Folge des Underachievements sind (ebd.). Johansson spricht von einem *Problemsystem Underachievement*, das durch die wechselseitigen Einflüsse in den Problemfeldern Lehrkräfte und Kind, Eltern und Kind, Kind und Selbst sowie Kind und Peers konturiert ist (Johansson 2013, S. 87f.). Diese Aufzählung findet ihre Ergänzung noch durch das Problemfeld Lehrkräfte und Eltern.

Da Underachievement ein eher schulisches Phänomen darstellt (Johansson ebd., S. 83), bedarf es einer aufschlussreichen schulpädagogischen Klärung, was Schulen tun können, um Underachievement zu vermeiden oder zu minimieren. Dies korrespondiert mit einem entsprechenden Forschungsdesiderat, das darin festgemacht wird, dass gegenwärtig Underachievement eher produktorientiert betrachtet wird. Das bedeutet, dieses Phänomen ebenfalls verstärkt prozessual in den Blick zu nehmen. Die Diskrepanzdefinition von Underachievement wird aufgrund der darin willkürlich festgelegten Grenzwerte kritisch gesehen. Erziehungs- und Bildungsprozesse bedürfen neben Intelligenzmessungen weiterer diagnostischer Verfahren pädagogischer Provenienz (Johansson ebd., S. 81; Stamm 2007, S. 14 und S. 24ff.; Rohrmann & Rohrmann 2010, S. 108f.; Zöller 2009, S. 187ff.).

In diesem schulpädagogischen Kontext setzt eine wissenschaftliche Begleitstudie zu einem schulischen Förderprojekt an, die nach den Möglichkeiten und Grenzen einer innerschulischen Förderung für Underachiever im komplexen Feld von Schulentwicklungsprozessen fragt, durch die sowohl die Lernbiografie als auch die Persönlichkeitsentwicklung der betreffenden Heranwachsenden positive Ermöglichtungen erfahren kann (Hagelgans 2014). Dieser Beitrag zeichnet Ausschnitte der Studie aus der ersten Implementationsphase sowohl

hinsichtlich ihres forschungsmethodischen Vorgehens als auch ihrer Ergebnisse nach und gibt parallel exemplarische Einblicke in die Praxis des Förderprojekts.

2. DIE STUDIE: FRAGESTELLUNGEN UND FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN

Die untersuchungsleitende Fragestellung nach den Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Enrichments für Underachiever verweist auf die Komplexität der Studie. Deren Beantwortung macht erstens eine theoriegeleitete Entwicklung eines entsprechenden Förderkonzepts für Underachiever, zweitens die iterative Einführung des Konzepts in die schulische Praxis und drittens die Evaluierung der prozessualen Wirkungsmechanismen in der Schule notwendig. In einer forschungsmethodischen Perspektive folgt die Studie einer *entwicklungsorientierten Bildungsforschung* und gliedert sich demzufolge in die Abschnitte: Problematisierung – Konstruktion eines Entwurfs – Evaluierung der praktischen Erprobung – Reflektierende Auswertung (Reinmann & Sesink 2011, S. 11f.; Reinmann 2013a, S. 75).

Mit einer Entwicklungsforschung ist das Ziel verknüpft, sich Problemen der Praxis zuzuwenden und herauszuarbeiten, welche Innovationen dem Forschungsgegenstand angemessen sind (Schlömerkemper 2010, S. 68ff.). Im Kern geht es um die Entwicklung und Erprobung einer innovativen Lösung für ein bislang ungelöstes Praxisproblem. Diese Entwicklung ist theoriebasiert und erfolgt in Kooperation von Wissenschaft und Praxis. Dabei muss sie von wissenschaftlicher und praktischer Relevanz sein und der wissenschaftlichen Strenge genügen. Ihre Ergebnisse liegen in einer praxistauglichen Lösung und in der Generierung wissenschaftlicher Theorie. Dazu werden mehrere Designzyklen durchlaufen, die nachvollziehbar in ihrer Gesamtheit dargestellt werden (Reinmann 2013b, S. 7ff.). Bildung wird in dieser forschungsmethodischen Perspektive offen und unbestimmt gedacht, so dass auf Zukunft gerichtete Entwürfe immer Entwürfe möglicher Welten mit einer Wirkung im Sinne von Ermöglichtungen darstellen. Die Wirkungen pädagogischer Einflussnahme werden dabei als potenziell (und damit als ermöglichend) gefasst. Der zugrundeliegende Bildungsbegriff betont die Subjektivität, die Fähigkeit des Menschen zu einem selbstständigen Leben, seine persönliche Sinngebung und seine Partizipation an Welt. Pädagogische Innovationen zielen auf potenzielle Wirkungen ab, dass Menschen neue Möglichkeiten wahrnehmen, entdecken und ergreifen können und darin eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten sehen (Reinmann & Sesink ebd., S. 7f.).

Der Studie geht es u.a. um die Beantwortung folgender ausdifferenzierter Fragestellungen:

1. Welches heuristische Modell lässt sich auf unterschiedlichen Abstraktionsstufen für eine optimale innerschulische Förderung von Underachievern herausarbeiten?

2. Wodurch wird die Ausgangssituation, in der es zur Projektteilnahme kommt, im Problemsystem Underachievement hinsichtlich Kind-Schule-Familie skizzierend gekennzeichnet?
3. Wie können Schüler/innen mit Underachievement in der Grundschule und im Gymnasium im Zusammenwirken verschiedener pädagogischer Professionen einer personalen und lebensweltlichen Orientierung im systemischen Kontext so gefördert werden, dass sie ihr Potenzial zur Entfaltung bringen wollen und können?

Die Beantwortung der ersten Frage hat die entsprechende Erarbeitung eines heuristischen Modells gemäß den methodischen Schritten der entwicklungsorientierten Bildungsforschung auf drei Abstraktionsebenen zum Ziel, welches im Anschluss in den Schulen erprobt wird. Auf einer ersten Ebene wird ein theoretisches Arbeitsmodell auf der Basis wissenschaftlicher Theorien konstruiert (vgl. den Ausschnitt in Abb. 1). In einer zweiten (eher konzeptionellen) Ebene erfolgt die Darlegung von Zielen, Inhalten, Methoden und der Klärung der systemischen Dimension für die Förderung von Underachievern in der Schule. Auf einer dritten Ebene erfolgt die Angabe, wie die Förderung der Underachiever in der Schule konkret und praktisch realisiert wird. Für die Erarbeitung des gesamten Modells werden theoretisches, technologisches, empirisches und praktisches Wissen genutzt (Einsiedler 2011, S. 14ff.).

Der zweiten und dritten Fragestellung wird mit einer qualitativen Studie nachgegangen. Diese empirische Studie gliedert sich in die Bereiche *Kontextbeschreibung*, *Einzelfallstudien* und *Experteninterviews*, die im Folgenden beschrieben werden.

Einführend werden im Rahmen einer *Kontextbeschreibung des Projekts* anhand von Dokumentenanalysen gesetzliche Grundlagen und zentrale Konzepte einer schulischen Begabungs- und Begabtenförderung beschrieben, die auf der Makroebene des Schulsystems erlassen bzw. herausgegeben werden. Im Anschluss wendet sich die empirische Studie auf der Mesoebene den beteiligten Projektschulen zu. Deren schulische Dokumente werden hinsichtlich ihrer Aussagen zu Schwerpunkten ihrer Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Begabungs- und Begabtenförderung analysiert. Die Wirkungsweise des Förderprojekts auf der Schulebene wird chronologisch beschrieben. Gleichzeitig erfolgen in diesem Bereich Befragungen der Schüler/innen hinsichtlich ihrer Einschätzungen des Projekts mit verschiedenen Fragebögen.

Den Mittelpunkt der empirischen Studie bilden die *prozessualen Einzelfallstudien* in der Perspektive einer formativen Evaluierung. Mit einer komplexen Forschungsstrategie wird zunächst die Ausgangssituation des je konkreten Erscheinungsbildes von Underachievement analysiert, um die Wirklichkeitskonstruktion in einer systematischen Perspektiventriangulation aus Heranwachsenden, ihren Eltern, ihrer Schule und aus Sicht von institutionalisierten Dokumenten und all-



Die Fotos zu diesem Beitrag zeigen Schüler aus der Projektgruppe von Heike Hagelgans bei einer Präsentation anlässlich des KARG-Preises 2011 für das Projekt „Von Kugeln, Köpfchen und kleinsten Teilchen“.

tagskulturellem Material auf der Mikro- und Mesoebene unter ausgezeichneten Aspekten zu rekonstruieren. Daran schließt sich die Darstellung der Analyse des Wirkens des Projekts im konkreten Einzelfall in der Perspektive des pädagogischen Experiments (Benner 1991, S. 240) an. Dabei werden die Interaktionen des Projekts primär mit den Heranwachsenden, ihren Eltern und ihren Schulen (individuelle und kollektive Akteure) sowie sekundär mit der Region und der Gesellschaft herausgearbeitet.

Die empirische Erhebung schließt mit einer *Experteninterviewstudie* mit schulischen Akteuren sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Projektleitung im Sinn einer semi-summarischen Evaluierung zum Projektverlauf ab. Die Ergebnisse der Teilstudien werden synthetisiert und in einer zusammenfassenden Betrachtung hinsichtlich einer begabungsfördernden Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung einer individuellen Förderung von Underachievern verallgemeinert und reflektiert. Im Folgenden werden ausgewählte Teile der Ergebnisse der Studie (Hagelgans 2014) referiert.

3. DIE STUDIE: AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE – DER KONSTRUIERTE ENTWURF

Ausgangspunkt für die Konstruktion des Fördermodells ist die Wahl der dem Gegenstandsverständnis angemessenen Paradigmen: das systemisch-konstruktivistische und das subjektwissenschaftliche Paradigma. Daran schließt sich die Suche dazu anschlussfähiger theoretischer Grundpositionen in einer soziologischen, bildungstheoreti-

Schulpädagogische Dimension des theoretischen Arbeitsmodells

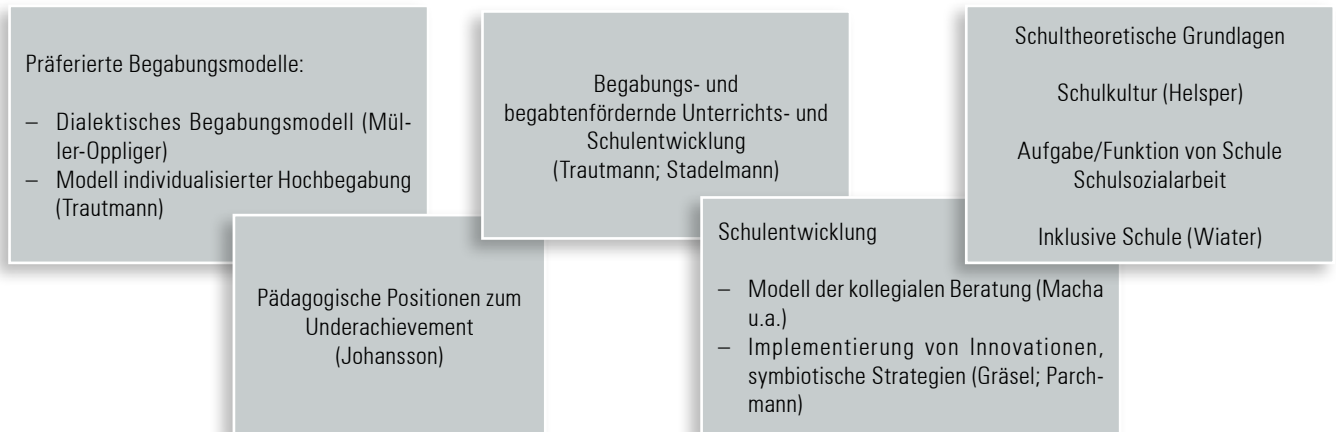


Abb. 1: Ausschnitt aus dem komplexen theoretischen Arbeitsmodell zum Fördermodell Underachievement

schen, lerntheoretischen, systemischen und schulpädagogischen Dimension an. Da die Studie in einer überwiegend schulpädagogischen Ausrichtung steht, wird deren Dimension in Abb. 1 exemplarisch grafisch ausdifferenziert.

Auf der konzeptionellen Ebene werden die Grundelemente des Förderkonzepts hinsichtlich Inhalten, Methoden (methodische Bausteine und Prinzipien) und interdisziplinärem Wirken im inneren und externen Kontext herausgearbeitet und um Aspekte der Förderung (fachlich-inhaltlich, fachmethodisch, sozial, individuelle Lernerfahrung, personale Begleitung, systemische Verknüpfungen) ergänzt. Auf der schulischen Ebene werden die Einbindung sowie organisationale Aspekte fundiert.

Aus dem wissenschaftlichen Diskurs ist der große Einfluss der Subjektiven Theorien und der Einstellungen und Überzeugungen auf das Lehrerhandeln bekannt (u.a. Groeben 1988; Wahl 1991). Erziehungswissenschaftliches und erzieherisches (praktisches) Wissen gehören unterschiedlichen Relevanzsystemen an. Gleichzeitig weiß man um die Veränderungsresistenz Subjektiver Theorien und um die Beschwerlichkeit bzw. Längerfristigkeit von Schulentwicklungsprozessen. Diese Aspekte haben einen entscheidenden Einfluss auf die konkrete Initiierung des Förderkonzepts. Der Einstieg des Förderprojekts in die Einzelschule wird dadurch realisiert, dass zunächst eine separierende Lernwerkstatt durch die Projektleitung aufgebaut wird und darin eine Förderung von Schülerinnen und Schülern, die die Schulen in der Regel nominiert haben, durch Projektmitarbeiter/innen begonnen wird. Diese Art Einstieg ist aufgrund ihres Unterstützungscharakters für die Schulen positiv konnotiert und willkommen. Da die Projektleitung sich aus je einer Schul-, Sozial- und Sonderpädagogin zusammensetzt, ist ein interdisziplinäres Arbeiten möglich. Dazu kommt, dass durch die Zusammensetzung der Projektleitung parallele Tätigkeiten in der Bildungsadministration und im universitären Bereich erfolgen, so dass die unterschiedlichen Relevanzsysteme des Wissens in den Personen verankert sind. Es ist das Ziel der Projektleitung, aus dem Wirken in der Lernwerkstatt sukzessive über eine symbiotische Implementierungsstrategie die individuellen und kollektiven Akteure, Lehrergruppen und die Schule insgesamt für das Thema der Under-

achievementförderung zu sensibilisieren und zu gewinnen. Seit Beginn des Schuljahres 2011/2012 arbeiten wir in den beteiligten Schulen an einer fortschreitenden Implementierung in die jeweilige Einzelschule.

In der Projekt-Lernwerkstatt erhalten die Schüler/innen eine vielfältige individuelle fachliche und personale Förderung in der Einzelbetreuung, im kooperativen Setting und in Schüler/innen-Kleingruppen. Dieses wird durch fortlaufende diagnostische Prozesse ergänzt. Die wesentlichsten Prinzipien der Projektarbeit mit den Heranwachsenden bestehen in einer engen Verknüpfung von fachlichem und personalen Lernen mit breiten Freiräumen, in einem spielerischen, bewegten, forschend-experimentellen Lernen in einem lebensweltlichen Bezug, im Lernen mit Ko-Konstruktionen, in einer wertschätzenden Feedbackkultur, in einer Stärke-, Lösungs- und Ressourcenorientierung, im Lernen durch und mit Erfahrungen und in anerkennenden Verhältnissen durch Empathie, Wertschätzung und Würdigung.

Mit den Eltern erfolgt eine Zusammenarbeit in Form einer dialogischen Erziehungspartnerschaft durch individuelle Beratungen und thematische Veranstaltungen einer schulischen Elternakademie. In der Schule wird das Modell der Kollegialen Beratung für Schulentwicklungsprozesse auf der Ebene des Subjekts, der Gruppe und der gesamten Schule zur Potenzialentfaltung genutzt. Darin sind Projekte zu einer begabungsfördernden Unterrichtsentwicklung gemeinsam von Projektleitung und Lehrkräften eingeschlossen, um das projektspezifische Vorgehen in den Fachunterricht transferieren zu können.

Abb. 2 verdeutlicht die Inhalte und die Beziehungen, die mit dem Förderkonzept intendiert sind.

4. MITTENDRIN: SCHULISCHE FACETTEN DES PRAXISPROJEKTS

Im Folgenden werden anhand von vier ausgewählten Schulbeispielen konkrete Wirkungsmöglichkeiten im Projektsetting zu einem besseren Verständnis skizziert.

FALLBEISPIEL MAX

Max (Hagelgans 2013, S. 46ff.) ist durch die Projektmitarbeiter/innen aufgrund einer heftigen Schulverweigerung in der dritten und vierten Klasse betreut worden. In der Mitte der vierten Klasse erkennt er recht unvermittelt, dass er seine Schullaufbahn am Gymnasium fortführen möchte und fragt, wie es möglich sein könnte, dies zu erreichen. In einem Zusammenwirken von Klassen- und Schulleiterin, von Schulsozialpädagoginnen/-pädagogen und Projektleitung gelingt es Max mit viel Eigeninitiative, die Bildungsempfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Mittlerweile lernt Max am Gymnasium. Seine aktuelle Lernbiografie ist positiv.

FALLBEISPIEL LEA

Lea ist anderthalb Jahre an ihrem Gymnasium durch die Projektleitung – erst in einer Schüler/innengruppe, später in einer Einzelförderung – betreut worden. Mitbedingt durch eine manifeste Teilleistungsstörung und schulische Beziehungskonflikte ist sie in einen Teufelskreis aus generellem schulischem Misserfolg mit zunehmenden Selbstvertrauensdefiziten gerutscht. Durch diese zusätzliche Betreuung im Projektkontext kann sie wieder Selbstvertrauen aufbauen und entschließt sich, die zusätzliche Förderung mit der Option zu verlassen, bei Schwierigkeiten wiederkommen zu dürfen. Auf der Schulebene wird gemeinsam mit ihr parallel ein entsprechender unterstützender Förderplan zwischen den Lehrkräften, der Schulleitung, den Eltern sowie der Projektleitung erarbeitet. Die Eltern nutzen die Beratungsangebote der Projektleitung. Gegenwärtig ist Lea aufgrund einer Versetzungsgefährdung in die Projektwerkstatt zurückgekehrt.

Zum Zusammenwirken von Projekt und Projektschule

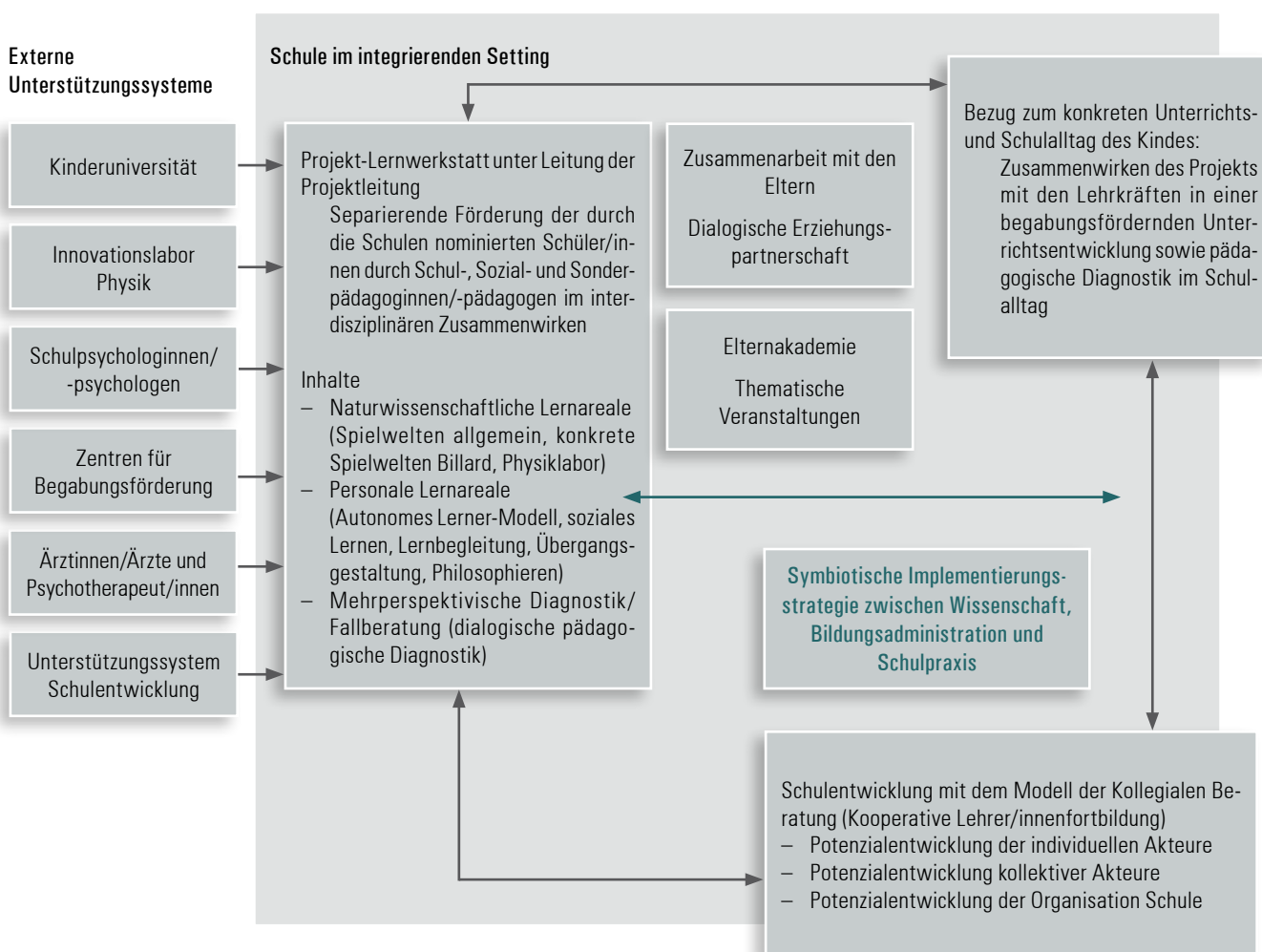


Abb. 2: Das Fördermodell auf der Schulebene (erweiterte Fassung)

FALLBEISPIEL MORITZ

Moritz wird aktuell im dritten Jahr seiner Grundschulzeit durch die Projektleitung betreut. Seine Lehrkräfte wünschen die Projektteilnahme, da er häufig den Unterricht stört, sich oft nicht auf die Unterrichtsinhalte einlassen kann und sozial wenig integriert in die Klasse ist. Er bekommt einmal pro Woche zusätzliche fachliche Förderung mit personalen Elementen in einem kooperativen Setting. Moritz nutzt die Gesprächsmöglichkeiten mit der Projektleitung, um Aspekte aus seinen Lebenswelten zu klären. Seinen Eltern dient der kontinuierliche Kontakt zur Projektleitung, um die schulische und häusliche Situation zu besprechen. Lehrpersonen und Projektleitung halten fortlaufend Kontakt. Von Zeit zu Zeit kommt es aufgrund von Impulsdurchbrüchen zu Krisensituationen, in denen die Eltern durch die Projektleitung Zusage erfahren und Schule, Familie und Projektleitung gemeinsam mit Moritz an einer Entlastung der Situation arbeiten.

FALLBEISPIEL KLASSENPROJEKT DINNER FOR LEARNERS

Neben der gerade skizzierten individuellen Ebene arbeitet die Projektleitung auch im Rahmen von Klassenprojekten mit Schüler/innengruppen zusammen, die sich temporär um ein ausgewähltes Thema gruppieren. Im Rahmen eines personal orientierten Projekts in einer achten Klasse, das eine Expedition zum eigenen Lernen zum Gegenstand hat, besteht für die Heranwachsenden die Möglichkeit, ihr Lernverständnis und sich selbst als Lernende in verschiedenen Experimenten kennenzulernen. Dabei können die Schüler/innen-Portfolios, wie dieses Beispiel zeigt, diagnostischen Charakter für die Weiterarbeit mit den Lernenden haben. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Fragestellungen aus diesem Fragebogen herausgegriffen (N=23):

Schätze ein, inwieweit du aktuell dein Potenzial in der Schule nutzt.



Abb. 3: Einschätzung der Potenzialnutzung durch Schüler/innen einer 8. Klasse¹

¹ Nennungen: sehr häufig: 1; häufiger: 8; mittelmäßig: 12; kaum: 1; gar nicht: 0 (N=23).

² Nennungen: sehr häufig: 2; häufiger: 7; mittelmäßig: 9; kaum: 3; gar nicht: 2 (N=23).

Schätze ein, inwieweit dich die Schule darin unterstützt, dein Potenzial nutzen zu können.

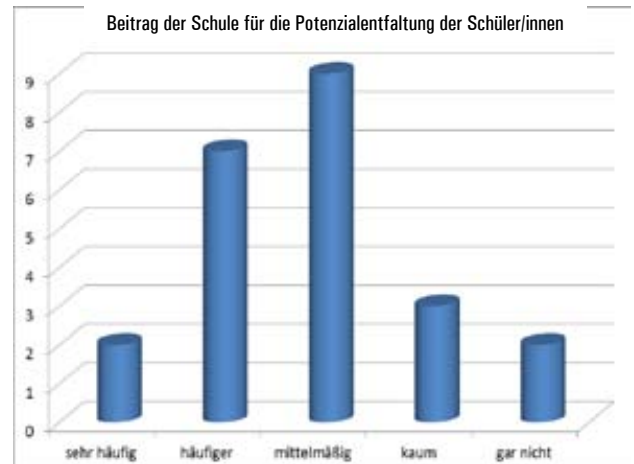


Abb. 4: Einschätzung des Beitrages der Schule zur Potenzialentfaltung²

Diese herausgegriffenen Ergebnisse können für die Schule insofern von Wert sein, da sie verdeutlichen, dass weniger als die Hälfte dieser Klasse einschätzt, ihr Potenzial häufiger und sehr häufig zu nutzen. Der gleiche Wert ergibt sich bei der Frage, inwieweit sie der Ansicht sind, von ihrer Schule in ihrer Potenzialentfaltung unterstützt zu werden. Hier bietet sich die Chance, mit den Heranwachsenden in einen diesbezüglichen Lerndialog zu treten und die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten zu hinterfragen. Insbesondere bedarf es klärender Gespräche und entsprechender Angebote für die 14 Heranwachsenden, die sich von ihrer Schule mittelmäßig, kaum bzw. gar nicht in ihrer Potenzialentfaltung unterstützt fühlen.

5. DIE STUDIE: AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE – EMPIRISCHE FACETTEN

Die beschriebene wissenschaftliche Begleitstudie hat bislang sehr umfangreiches Material zur prozessualen Gestaltung und zum Wirken des Projekts generiert. Dazu zählen Schüler/innenbefragungen mit Fragebögen, Schüler/innen-Portfolios, Interviewtranskripte mit Heranwachsenden, den Eltern, den schulischen Akteuren und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Projektleitung, die Protokolle sämtlicher Projektförderstunden, das begleitende Tagebuch der Projektleitung sowie institutionalisierte Dokumente und alltagskulturelles Material. Bislang sind ein Teil dieser Materialien zu einer Experteninterviewstudie (schulische Akteure [N = 5], Projektleitung [N=2]) und zu fünf prozessualen Einzelfallstudien ausgewertet und verdichtet worden. Auf diese Materialfülle kann in diesem Beitrag kein Bezug genommen werden, so dass

hier nur ein gewisser Einblick in die Experteninterviewstudie im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Förderung von Underachievern im konkreten Projektansatz erfolgt.

Die Schulen schätzen die Akzeptanz des Projekts positiv ein. Sie nehmen für sich eine Entlastung wahr, wenn eine entsprechende fachliche Expertise vor Ort verfügbar ist. Der Wert des Projekts wird in einem externen Unterstützungssystem als zusätzliche Hilfe für die betreffenden Schüler/innen, als Ansprechpartner für die Lehrkräfte und als Vermittlungsinstanz zwischen Lehrpersonen und Eltern gesehen. Konkret wird dieser Delegierungsaspekt gefasst³: „jemand anders fördert diese Kinder“, „dass es der Schule Erleichterung bringt, ihr Unterstützung gibt bei auffälligen Schülern“ oder „wenn jemand da ist, der die Schüler fördert“. In der individuellen Förderung der Heranwachsenden in Form von Kleingruppenarbeit, Einzelbetreuung und der bewussten Abkopplung vom schulischen Unterricht bei gleichzeitigem Zusammenwirken mit den schulischen Akteuren wird ein wesentlicher Erfolgsfaktor benannt. In der überwiegenden Zahl von Projektschulen werden die Kinder und Jugendlichen aus dem parallel laufenden Fachunterricht für die Projektförderung herausgelöst. Damit ist ein Unterrichtsversäumnis nicht zu vermeiden und es kommt immer wieder vor, dass die Schüler/innen aufgrund schulischer Verpflichtungen nicht zu den Projektstunden kommen können. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Etablierung von Strukturen für die individuelle Förderung im Schulalltag, wie es beispielsweise an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum organisiert wird (Rasfeld 2013).

Die schulischen Akteure sprechen von ersten wahrnehmbaren positiven Veränderungen bei den durch das Projekt betreuten Heranwachsenden.⁴ Dazu wird explizit ein Zugewinn in den personalen Kompetenzen der Kinder ausgemacht. Der Wert eines sozialen Lernens wird darin ebenso unterstrichen. Die Kinder erfahren eine Wertschätzung und Stärkung ihrer Person im Projektsetting. Sie können Lernfreude und Lernmotivation zurückgewinnen. Die Schulen sehen in den Aspekten eines Leben-Lernens und eines Lernen-Lernens gemäß der erweiterten Lernauffassung von Göhlich und Zirfas (2007) die Hauptinhalte der Projektförderung. Es wird weiterhin positiv hervorgehoben, dass die Projektschüler/innen ein fachliches Enrichment jenseits der traditionellen Unterrichtsinhalte erhalten. Die schulischen Akteure wünschen für die Eltern eine breitere Beratung durch die Projektleitung, in der sie Möglichkeiten zur Lösungs- und Ressourcenorientierung, für eine konfliktvermeidende Kommunikation (Arnold & Preckel 2011) und auch unterstützendes Wissen für den Umgang mit dem Thema Underachievement erwerben können.

Die beiden Projektmitarbeiter/innen sehen in einer zustimmenden Position sowie unterstützenden Haltung der Schulleitung, in einer



Foto: Dominik Buschardt

kollegialen Zusammenarbeit in den Lehrer/innenkollegien, in einer generell wertschätzenden Schulkultur und in einer positiven Grundhaltung gegenüber den Projektschülerinnen/-schülern die wesentlichen Gelingensfaktoren für das Förderprojekt. Die Hauptstärke der Projektarbeit wird in den Ressourcen, die den Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen und Eltern zur Verfügung gestellt werden, ausgemacht. Im Projektsetting werde auf ganzheitliches Lernen gesetzt, eine einseitige Orientierung an den Inhalten des Lehrplans bzw. an einem rein faktischen Wissen überwunden und die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt in den Blick genommen. Konkret benennen sie Differenzierungsmaßnahmen, eine individuelle Lernpraxis mit der Verschränkung von fachlichem und biografischem Lernen, die Begegnung mit Fachexpertinnen und -experten in der Lernwerkstatt, Lernbegleitung sowie Maßnahmen des sozialen Lernens. Gleichzeitig betonen sie die Stärke des interdisziplinären Ansatzes und das gemeinsame Wirken mit externen Unterstützungssystemen.

Diese Tendenzen werden durch die komplexen prozessualen Einzelfallstudien bestätigt, präzisiert und vor allem aus den Perspektiven der Betroffenen nachgezeichnet. Stellvertretend kommt Max (erstes Fallbeispiel) für die Kinder zum Abschluss zu Wort: *Ich habe hier gelernt, wie das geht, wenn man was erreichen will. Meine Heimat⁵ habe ich benutzt, wenn ich nach Hause gehen wollte. Sie [die Projektleiterin] haben mich in meine Heimat gehen lassen. Irgendwann habe ich die nicht mehr gebraucht.*

³ Ausschnitte aus Interviewtranskripten der schulischen Akteure.

⁴ Der Zeitpunkt der Interviews liegt zwölf bis fünfzehn Monate nach dem Beginn des Projekts in den jeweiligen Schulen.

⁵ Heimat meint für Max eine Kiste, in die er geklettert ist, wenn er den Gruppenkontext in der Projektlernwerkstatt nicht mehr ertragen konnte.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Dieser Beitrag hat einen kurzen Einblick in die wissenschaftliche Begleitstudie zu einem schulischen Praxisprojekt zu den Fördermöglichkeiten von Underachievement in der Schule zum Ziel. Im Mittelpunkt steht die theoriebasierte Ableitung eines entsprechenden Fördermodells für die Schule, das anschließend in die Schulen schrittweise implementiert wird. Diese Implementierung wird evaluiert. In einer schulpraktischen Perspektive geht es gegenwärtig in einem zweiten Implementierungszyklus hauptsächlich darum, das Projekt weiter in die Schulen hineinwachsen zu lassen, so dass neben der Arbeit in der separierenden Lernwerkstatt eine zunehmende Verknüpfung der Projektarbeit mit der schulischen Ebene realisiert werden kann und damit der Delegierungscharakter an die Projektwerkstatt weiter eingegrenzt wird. Dazu gibt es außerdem leichte Modifizierungen im Kurskonzept aufgrund der Erfahrungen des ersten Zyklus. In einer wissenschaftlichen Perspektive besteht das Ziel darin, die empirischen Ergebnisse soweit verallgemeinern zu können, dass im Endergebnis Möglichkeiten und Grenzen für eine innerschulische Förderung von Underachievern im breiten Feld heterogener Lerngruppen und Erfolgsfaktoren für erfolgreiche Implementierungsprojekte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen herausgearbeitet werden können.

Das Schlusswort zu diesem Beitrag möchte den Dank an die Karg-Stiftung für ihre engagierte Unterstützung dieses Projekts und der wissenschaftlichen Studie, insbesondere an Herrn Dr. Ingmar Ahl und Herrn Dr. Olaf Steenbuck, sowie gleichermaßen an das Hochbegabtenzentrum Brühl (Dr. Michael Wolf) zum Ausdruck bringen.

LITERATUR

- Arnold, D. & Preckel, F. (2011). Hochbegabte Kinder klug beraten: Ein Handbuch für Eltern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, D. (1991). Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft: Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verbesserte Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Einsiedler, W. (2011). Was ist didaktische Entwicklungsforschung? In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen von www.wolfgang-einsiedler.de [18.11.2012].
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32. Jahrgang, Heft 3, 196-214. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Groeben, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hagelgans, H. (2014). *Zwischen schulischen Welten: Zur individuellen Förderung von Underachievern im Schulalltag. Eine schulartübergreifende Studie zu Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Enrichments*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Arbeitsbereich Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereiches.
- Hagelgans, H. (2013). *Underachievement ... von der Kriechspur abbiegen und nach den Sternen greifen: Ein Implementationsprojekt zur schulischen Förderung von Underachievern*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr. 34, 46-50.
- Hagelgans, H. (2012). *Dinner for learners – eine Expedition zum eigenen Lernen: Schülerportfolios aus einem Unterrichtsprojekt*. Unveröffentlichtes Unterrichtsmaterial, Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Arbeitsbereich Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereiches.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Johansson, K. (2013). Hochbegabt und dennoch Schulprobleme? Das Phänomen Underachievement. In T. Trautmann & W. Manke (Hrsg.), *Begabung-Individuum-Gesellschaft: Begabtenförderung als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 80-94). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Macha, H., Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2009). *Kollegiale Beratung in der Schule: Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Macha, H. (2001). Bildung. In W. Wiater (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der*



Foto: Dominik Buschardt

Schule von morgen: Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens (S. 188-206). Donauwörth: Auer.

- Müller-Opliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild: Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), Werte schulischer Begabtenförderung: Begabungsbegriff und Werteorientierung, Karg-Hefte – Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 3 (55-68). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). Hochbegabung: Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Rasfeld, M. (2013). Verantwortungslernen an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), Begabung und Verantwortung, Karg Hefte, Nr. 5 (S. 62-68). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Reinmann, G. (2013a). Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn: Eusl. Hier: Reinmann, G. (2013). Reader Entwicklungsforschung. Abgerufen von www.gabi-reinmann.de [9.5.2013].
- Reinmann, G. (2013b). Design Research oder Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Vortrag in der Graduiertenschule der EPB Hamburg April 2013. Vortragsskript. Abgerufen von www.gabi-reinmann.de [11.5.2013].
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Abgerufen von www.uni-leipzig.de/mepaed/dgfe-tagung/programm [30.10.2011].
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2010). Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik-Förderung-Beratung. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Rost, D. (2009). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D. Rost (Hrsg.), Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt, 2. erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.
- Rost, D. (2007). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht: Wie viele hochbegabte Underachiever gibt es tatsächlich? *news&science*. Begabtenförderung und Begabungsforschung. Nr. 15, 8-9.
- Schlömerkemper, J. (2010). Konzepte pädagogischer Forschung: Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadelmann, W. (2006). Begabungsförderung und Schulentwicklung: Erkennungsmerkmale einer begabungsfördernden Schule. *news&science*. Begabtenförderung und Begabungsforschung, Sonderausgabe 2006 für alle Schulen in Österreich, 19-23, abgerufen von www.oezbf.at [27.3.2012].
- Stamm, M. (2007). Unterfordert, unerkannt, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich/Chur: Rüegger.
- Trautmann, T. (2008). Hochbegabt – was n(t)un? Hilfen und Überlegungen zum Umgang mit Kindern. 2. Auflage. Berlin: LIT-Verlag.
- Trautmann, T., Schmidt, S. & Bichtemann, V. (2009). Mehrperspektivische Kinderbeobachtung und diagnostische Fallberatung (MeDiFa) – ein Schritt zu unterrichtlicher Förderung. In T. Trautmann, S. Schmidt, & C. Rönz (Hrsg.), Mittendrin und stets dabei: Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse und Berichte einer Längsschnittstudie an der Grundschule Brecht in Hamburg, Band II: Empirische Ergebnisse (S. 282-307), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Foto: Dominik Buschardt

- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wiater, W. (2012). Theorie der Schule. 5. überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer.
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Zöllner, I. (2009). Underachievement: Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt? Frankfurt am Main: Lang.

DR. HEIKE HAGELGANS

Universität Leipzig

Heike.Hagelgans@uni-leipzig.de

ZUR AUTORIN

HEIKE HAGELGANS, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, unterrichtet als Lehrerin am Immanuel-Kant-Gymnasium Leipzig und ist im Unterstützungssystem Schulentwicklung des sächsischen Schulsystems im Bereich Unterrichtsentwicklung tätig.

BEGABTENFÖRDERUNG DURCH FÄHIGKEITSGRUPPIERUNG

EINE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER SKP-KLASSEN AM WIEDNER GYMNASIUM IN WIEN

1. EINLEITUNG

Hohe Begabung entwickelt sich nicht von alleine; vielmehr ist sie als Potenzial zu begreifen, welches sich unter günstigen Rahmenbedingungen optimal entfalten kann. Die Einrichtung spezieller Förderklassen für besonders begabte Schüler/innen am Gymnasium soll diesen Jugendlichen Lernmöglichkeiten bieten, die ihren Lernbedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen. Empirische Untersuchungen konnten zeigen, dass spezielle Förderklassen für besonders begabte Schüler/innen starke positive Effekte auf die akademische Leistungsentwicklung haben können (Rogers, 2007). Weitgehend unklar ist hingegen die Befundlage zur affektiv-motivationalen Entwicklung. Hier gibt es erste Forschungen zum sogenannten Fischteich-Effekt (siehe unten). Längsschnittliche Forschungen zu Entwicklungsverläufen affektiv-motivationaler Variablen fehlen allerdings fast gänzlich.

Der vorliegende Artikel stellt zentrale Befunde einer wissenschaftlichen Begleitung der Sir-Karl-Popper-Klassen am Wiedner Gymnasium in Wien vor. Diese wurde von der Universität Trier (Abteilung für Hochbegabtenforschung und -förderung; Prof. Dr. Franzis Preckel) in Kooperation mit dem Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) und in Kooperation mit Prof. Dr. Thomas Götz (Universität Konstanz) durchgeführt. Bei den Sir-Karl-Popper-Klassen handelt es sich um spezielle Förderklassen für besonders begabte Schüler/innen. Die wissenschaftliche Begleitung ging dabei konkret der Frage nach der affektiv-motivationalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in diesen Förderklassen nach. Hierzu wurden die Schüler/innen von der fünften bis zur achten Klasse (bzw. 9. bis 12. Schulstufe) begleitet.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 SELBSTWERT UND AKADEMISCHE SELBST-KONZEPTE

Der Selbstwert bezieht sich auf das globale Ausmaß, in dem man sich selbst positiv einschätzt; also mag, was man an sich wahrnimmt (Woolfolk, 2008). Personen mit einem hohen Selbstwert sind mit sich und ihrem Leben relativ zufrieden und berichten insgesamt ein höheres Wohlbefinden. Ein spezifischerer Aspekt der eigenen Sicht von sich selbst ist das akademische Selbstkonzept, das sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Lern- und Leistungskontext bezieht. Neben einem allgemeinen akademischen Selbstkonzept werden das verbale und das mathematische akademische Selbstkonzept unterschieden. Eine Schülerin oder ein Schüler kann durchaus von sich selbst die Überzeugung haben, im Fach Mathematik kompetent zu sein („In Mathe bin ich gut.“), während sie oder er die eigenen sprachlichen Fähigkeiten als eher durchschnittlich einschätzt („Im Fach Deutsch fällt es mir schwer, etwas zu verstehen.“). Selbstwert und akademische Selbstkonzepte sind für das motivationale und emotionale Erleben ei-

ner Schülerin oder eines Schülers und damit für erfolgreiches Lernen, erbrachte Leistungen und Wohlbefinden von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus beeinflussen akademische Selbstkonzepte Kurswahlen und spätere Berufswahlentscheidungen (z.B. Marsh, 2006). Akademische Selbstkonzepte werden vor allem durch die in Lern- und Leistungssituationen erhaltenen Rückmeldungen und Interaktionen geprägt. Sie speisen sich zudem aus sozialen Vergleichen in Lern- und Leistungskontexten: Schüler/innen vergleichen sich mit Mitschülerinnen und -schülern, um ihre eigenen Fähigkeiten abschätzen zu können. Vor diesem Hintergrund werden negative Effekte spezieller Förderklassen für besonders Begabte diskutiert. Der sogenannte Fischteich-Effekt (*big-fish-little-pond effect*; Marsh & Parker, 1984) besagt, dass zwei Schüler/innen mit gleichem Leistungspotenzial je nach Klassenkontext zu unterschiedlichen Wahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten gelangen können. Während z.B. in einer Klasse mit einer unterdurchschnittlichen Leistungsfähigkeit eine durchschnittliche Leistung reichen würde, um zu den Klassenbesten zu zählen, würde die gleiche Leistung in einer Klasse mit einer hohen Leistungsfähigkeit möglicherweise nur dem unteren Drittel der Klasse entsprechen. Gleichfähige Schüler/innen schätzen demnach in leistungsstärkeren Klassen ihre Fähigkeiten signifikant niedriger ein als in weniger leistungsstarken Klassen (sog. Kontrasteffekt). Spezielle Förderklassen für besonders Begabte könnten sich demnach negativ auf das akademische Selbstkonzept der Schüler/innen auswirken. Franzis Preckel und Matthias Brüll (Preckel & Brüll, 2010) haben diese Annahme für das Fach Mathematik überprüft. Sie fanden zwar einen negativ wirkenden Kontrasteffekt in den Förderklassen. Allerdings konnte dieser Effekt durch einen simultan einwirkenden, antagonistischen Effekt auf das Selbstkonzept abgefangen werden. Demnach führt die Zugehörigkeit zu einer Förderklasse auch zu einer Aufwertung des eigenen Selbstkonzeptes (sog. Assimilationseffekt). Zusammengefasst scheint also der Besuch einer Förderklasse für besonders Begabte die negativen Kontrasteffekte der Fähigkeitsgruppierung zu nivellieren. Die Frage ist nun, wie sich der Besuch einer speziellen Förderklasse für besonders begabte Schüler/innen *langfristig* auf die Entwicklung der akademischen Selbstkonzepte und/oder des Selbstwerts auswirkt.

2.2 AKADEMISCHE EMOTIONEN UND KLASSENKLIMA

Neben dem Selbstkonzept spielen auch Emotionen für die schulische Entwicklung der Schüler/innen eine große Rolle. Positive akademische Emotionen wie Freude treten besonders dann auf, wenn eine Passung zwischen den Fähigkeiten der Schüler/innen und dem geforderten Leistungsniveau besteht. Sowohl bei einer Über- als auch bei einer Unterforderung der Schüler/innen kann die Emotion der Langeweile auftreten. Neben der Passung ist hier auch eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung entscheidend (Götz, Frenzel & Haag, 2006). Langeweile sollte möglichst vermieden werden. Sie ist nicht nur Indiz einer mangelnden Passung zwischen der personalen

Leistungsfähigkeit und der Lernumgebung, sondern kann langfristig, wie andere negative Emotionen auch (z.B. das Erleben von Ärger oder Angst), zu weiteren negativen Konsequenzen führen – wie zum Verlust an Interesse. Dies wiederum ist potenziell verbunden mit langfristigen Folgen, wie z.B. der Kurs- und späteren Studienwahl.

Akademische Emotionen werden auf der individuellen Ebene der Schülerin oder des Schülers erfragt. Daneben erleben Schüler/innen aber auch vorherrschende Stimmungen in der gesamten Klasse oder Schule. Diese Stimmung auf Klassen- oder Schulebene wird als Klassen- oder Schulklima bezeichnet, welches wiederum mit den erlebten Emotionen auf individueller Ebene zusammenhängt. Eine separierende Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in speziellen Klassen wirft die Frage auf, ob dies nicht gleichzeitig mit potenziellen Nachteilen für die weitere affektive Entwicklung der Schüler/innen verbunden ist. So ist es denkbar, dass Schüler/innen in Förderklassen mehr Lern- und Leistungsdruck verspüren und dies wiederum mit Einbußen an positiven Emotionen wie Freude oder dem vermehrten Empfinden von Ärger oder Angst verbunden sein könnte. Auf der anderen Seite sollten Lernangebote und -anforderungen besser zu Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden passen und damit Langeweile im Unterricht reduziert und Lernfreude bewahrt werden. Es sind also unterschiedliche Effekte der Fähigkeitsgruppierung Begabter in Spezialklassen auf akademische Emotionen denkbar.

3. DIE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER SKP-KLASSEN AM WIEDNER GYMNASIUM

3.1 FRAGESTELLUNG

Primäres Ziel unserer wissenschaftlichen Begleitung der Sir-Karl-Popper-Klassen am Wiedner Gymnasium war es, die *längsschnittliche Entwicklung* zentraler affektiv-motivationaler Variablen zu untersuchen. Neben den Schülerinnen und Schülern der Sir-Karl-Popper-Klassen wurden auch die Schüler/innen in regulären Klassen des Wiedner Gymnasiums wissenschaftlich begleitet. Im Zentrum stand dabei die Frage, wie sich der Besuch spezieller Förderklassen für besonders Begabte auf deren affektiv-motivationale Entwicklung auswirkt. Gibt es beispielsweise Einbußen im akademischen Selbstkonzept, eine Zunahme von Leistungsdruck oder auch eine Abnahme von Langeweile im Unterricht? Hierzu wurde untersucht, wie sich Schüler/innen in den Förderklassen in ihrem Selbstwert, ihren akademischen Selbstkonzepten (allgemeines, mathematisches und verbales) sowie erlebten akademischen Emotionen (Freude, Langeweile, Ärger und Angst) von der fünften bis zur achten Klasse entwickelten – und ob im selben Zeitraum bedeutsame Unterschiede zu den Schülerinnen und Schülern in den regulären Klassen des Wiedner Gym-



Foto: Christina Klaffinger

nasiums bestanden. Daneben wurde auch das erlebte Klassenklima in beiden Klassentypen (Förder- und reguläre Klassen) untersucht.¹

3.2 STICHPROBE

In den Jahren 2005 bis 2011 wurden drei Schuljahrgänge des Wiedner Gymnasiums mit jeweils zwei Sir-Karl-Popper-Klassen und zwei regulären Klassen wissenschaftlich begleitet. Zur Untersuchung der affektiv-motivationalen Entwicklung (Selbstwert, akademische Selbstkonzepte, akademische Emotionen) wurden die Schüler/innen von der fünften bis zur achten Klasse an vier Messzeitpunkten befragt: zu Beginn der fünften Klasse (Anfang 5), nach den ersten Zwischenzeugnissen (Mitte 5), nach den Zwischenzeugnissen in der sechsten Klasse (Mitte 6) und nach den Zwischenzeugnissen in der achten Klasse (Mitte 8). Insgesamt wurden 338 Schüler/innen befragt (52,69% weiblich), 155 Schüler/innen besuchten Sir-Karl-Popper-Klassen (42,58% weiblich). Das mittlere Alter der Schüler/innen in den regulären Klassen lag zwischen 15,24 (Anfang 5) und 18,56 (Mitte 8), das der Schüler/innen der Förderklassen zwischen 14,73 (Anfang 5) und 17,87 (Mitte 8). Zum Klassenklima wurden die Schüler/innen bei der Klassentypen jeweils in den sechsten und achten Klassen befragt (Mitte 6 und Mitte 8).

3.3 FRAGEBÖGEN

Selbstwert. Das allgemeine Selbstwertgefühl wurde auf der Grundlage einer deutschen Version der Originalskala von Rosenberg (1965) erfasst. Hierfür wurden vier Items eingesetzt (z.B. „Im Großen und

¹ Ein ausführlicher Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung mit detaillierten Angaben zur Stichprobe (inkl. z.B. Intelligenzwerten) sowie zu Auswertungsmethoden und Ergebnissen kann im Internet abgerufen werden: www.oezbf.at > Forschung > Abgeschlossene Forschungsprojekte.

Ganzen bin ich mit mir zufrieden.“). Die Schüler/innen beurteilten die Aussagen auf einer fünfstufigen Ratingskala (höhere Werte stehen für eine höhere Ausprägung im Sinne der Skala).

Allgemeines, mathematisches und verbales Selbstkonzept. Die akademischen Selbstkonzepte wurden auf der Grundlage einer deutschen Version des *Self Description Questionnaire* (SDQ; Kunter et al., 2002) erfasst. Das allgemeine akademische Selbstkonzept wurde mit insgesamt drei Items erfasst (z.B. „Ich bin in den meisten Schulfächern gut.“); das mathematische bzw. verbale Selbstkonzept jeweils mit fünf Items (z.B. „Mathematik/Deutsch ist eines meiner besten Fächer.“). Die Schüler/innen beurteilten jeweils auf einer fünfstufigen Ratingskala die Items (höhere Werte stehen für eine höhere Ausprägung im Sinne der Skala).

Akademische Emotionen. Die akademischen Emotionen Freude, Langeweile, Ärger und Angst wurden jeweils separat für die Fächer Mathematik und Deutsch erfasst: Freude mit jeweils drei Items (z.B. „Ich freue mich auf die Mathe-Stunde/Deutsch-Stunde.“), Langeweile mit jeweils sechs Items (z.B. „Ich finde den Mathe-Unterricht/Deutsch-Unterricht langweilig.“), Ärger mit jeweils vier Items (z.B. „Aus Ärger über den Mathe-Unterricht/Deutsch-Unterricht würde ich am lieb-

sten manchmal gehen.“) und Angst mit jeweils vier Items (z.B. „Wenn ich an den Mathe-Unterricht/Deutsch-Unterricht denke, bekomme ich ein flaes Gefühl im Magen.“). Die Skalen wurden von Thomas Götz an der Universität Konstanz entwickelt (vgl. Pekrun, Götz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011). Die Schüler/innen beurteilten auf einer fünfstufigen Ratingskala die Items (höhere Werte stehen für eine höhere Ausprägung im Sinne der Skala).

Klassenklima. Das Klassenklima wurde mithilfe des „Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima“ (LFSK; Eder, 1998) erfasst. Die zahlreichen Subfacetten des Klassenklimas (durch insgesamt 80 Items abgebildet) können durch vier übergeordnete Dimensionen zusammengefasst werden: (a) der erlebte Sozial- und Leistungsdruck („Sozial- und Leistungsdruck“), (b) der Einbezug der Schüler/innen in den Unterricht – z.B. durch Interaktion mit Lehrerinnen und Lehrern oder der Art der Wissensvermittlung – („Schülerzentriertheit“), (c) der erlebte Zusammenhalt der Klasse („Kohäsion“) und (d) die Haltung der Schüler/innen gegenüber Schule und Lernen allgemein („Disziplin“). Zusätzlich können diese Dimensionen zu einem Globalwert „Gesamtklima“ zusammengefasst werden (siehe Eder, 1998). Der LFSK ist ein normiertes Verfahren (österreichische Eichstichprobe) mit $M = 100$ und $SD = 10$.

3.4 DATENAUSWERTUNG

Die affektiv-motivationale Entwicklung wurde mittels manifester Wachstumskurvenmodelle berechnet (z.B. Bollen & Curran, 2006). Diese Analyse erlaubt die Berechnung von Unterschieden zwischen beiden Klassentypen in ihren Ausgangswerten und Unterschieden in den Entwicklungsverläufen; zudem kann die zugrundeliegende Datenstruktur (fehlende Werte) adäquat in den Analysen berücksichtigt werden. Das Klassenklima wurde mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung ausgewertet.

4. ERGEBNISSE

4.1 SELBSTWERT UND AKADEMISCHE SELBSTKONZEPTE

Abb. 1 verdeutlicht die gefundenen Entwicklungsverläufe. Deskriptiv ähneln sich die durchschnittlichen Werte der Förder- und Regelklassen im Selbstwert. Zwischen den Klassentypen konnte kein bedeutsamer Unterschied im Ausgangsniveau in der fünften Klasse gefunden werden ($p = .483$). In beiden Klassentypen stieg der berichtete Selbstwert über die Zeit bedeutsam an (mit $p < .001$ in den Förderklassen und $p = .043$ in den Regelklassen).

Bezüglich der akademischen Selbstkonzepte (allgemein, mathematisch und verbal) lagen die durchschnittlichen Werte der Förderklassen deskriptiv durchweg über denen der Regelklassen. Die Schüler/

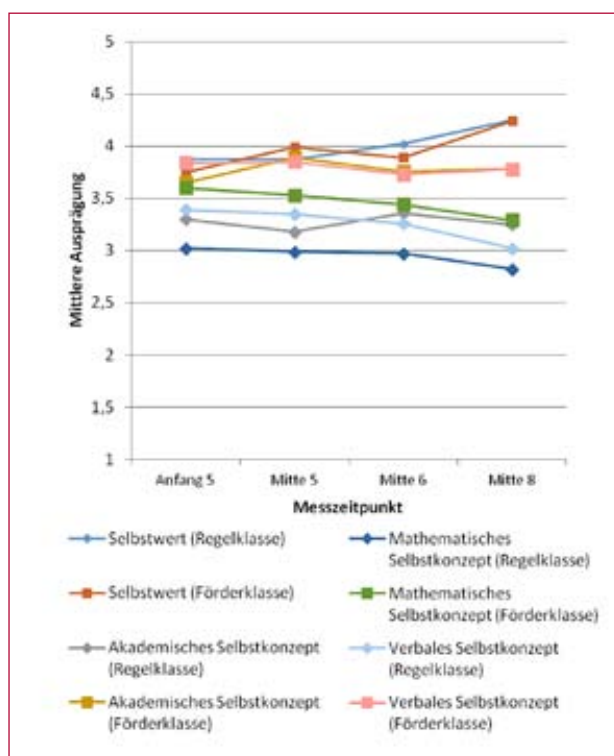


Abb. 1: Mittlere Ausprägungen von Selbstwert und akademischen Selbstkonzepten (allgemein, mathematisch und verbal) nach Klassentyp

innen der Förderklassen wiesen bereits zu Beginn der fünften Klasse höhere Ausprägungen in den Selbstkonzepten auf – dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam (alle mit $p < .001$). Insgesamt kann von einem gleichartigen Entwicklungsverlauf in beiden Klassentypen gesprochen werden. Während sich das allgemeine sowie das verbale Selbstkonzept in beiden Klassentypen nicht bedeutsam über die Zeit veränderten, sank das mittlere mathematische Selbstkonzept in beiden Klassentypen über die Zeit ab ($p = .017$ in den Förderklassen und tendenziell, aber nicht statistisch signifikant, mit $p = .085$ in den Regelklassen).

4.2 AKADEMISCHE EMOTIONEN IM FACH MATHEMATIK

Insgesamt berichteten die Schüler/innen mehr Freude als Ärger oder Langeweile. In den Regelklassen war jedoch auch Langeweile eine prominente Emotion. Abb. 2 illustriert die beobachteten Entwicklungsverläufe der Emotionen Freude, Langeweile, Ärger und Angst im Fach Mathematik separat für beide Klassentypen. Hierbei zeigt sich, dass die negativ zu bewertenden Emotionen Langeweile, Ärger und Angst in den Förderklassen deskriptiv allesamt schwächer ausgeprägt waren als in den Regelklassen (die erlebte Langeweile in der sechsten Klasse ausgenommen), die positiv zu bewertende Emotion Freude hier hingegen etwas stärker ausgeprägt war. Dabei zeigte sich, dass die Ausgangsniveaus der beobachteten Emotionen sich statistisch bedeutsam unterschieden – alle Unterschiede zeigten sich dabei zu-

gunsten der Förderschüler/innen. Über die Zeit nahm die berichtete Freude in den Förderklassen statistisch bedeutsam ab ($p = .002$). Die berichtete Langeweile in den Förderklassen sank tendenziell ab (aber nicht statistisch signifikant; $p = .067$). Ansonsten konnten im Fach Mathematik in beiden Klassentypen keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit für die Emotionen Ärger und Angst gefunden werden.

4.3 AKADEMISCHE EMOTIONEN IM FACH DEUTSCH

Ähnlich wie in Mathematik berichteten die Schüler/innen auch im Fach Deutsch mehr Freude als Angst oder Ärger, die Regelklasslerinnen und -klässler zudem auch höhere Langeweile. Abb. 3 präsentiert die Ergebnisse im Überblick. Die Emotionen Langeweile, Ärger und Angst waren in den Förderklassen deskriptiv allesamt schwächer ausgeprägt, die Emotion Freude stärker. Die Ausgangsniveaus aller beobachteten Emotionen unterschieden sich in den beiden Klassentypen statistisch bedeutsam zugunsten der Schüler/innen der Förderklassen. Über die Zeit nahm die Freude am Fach Deutsch in den Förderklassen tendenziell ab (aber nicht statistisch signifikant; $p = .058$); die Langeweile in den Förderklassen stieg an ($p = .003$). Der berichtete Ärger entwickelte sich in beiden Klassenformen unterschiedlich (tendenzieller Effekt des Klassentyps; nicht statistisch signifikant, $p = .085$) und stieg in den Förderklassen leicht an. Für Angst ergaben sich keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit.

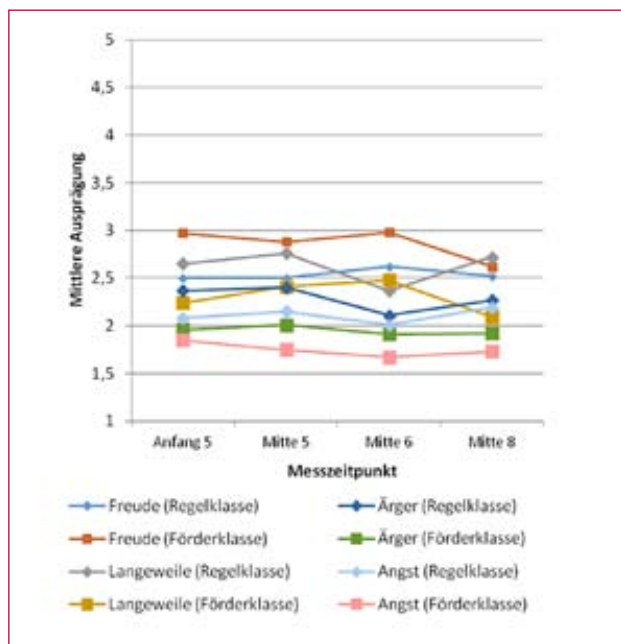


Abb. 2: Mittlere Ausprägungen der akademischen Emotionen im Fach Mathematik nach Klassentyp

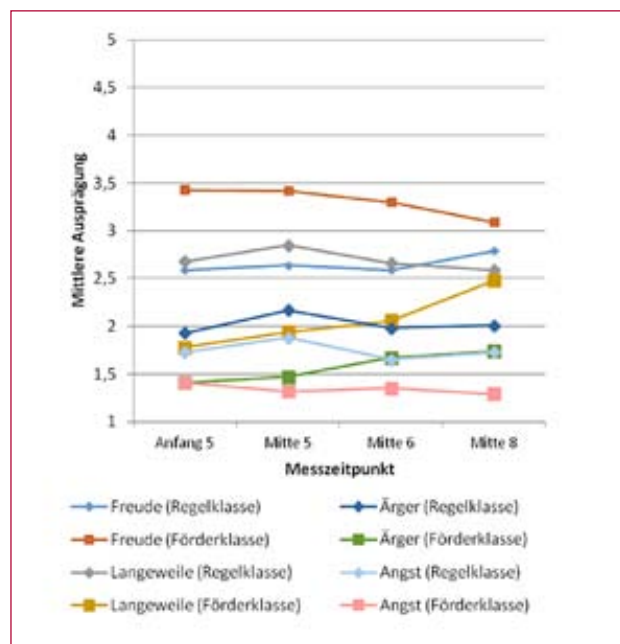


Abb. 3: Mittlere Ausprägungen der akademischen Emotionen im Fach Deutsch nach Klassentyp

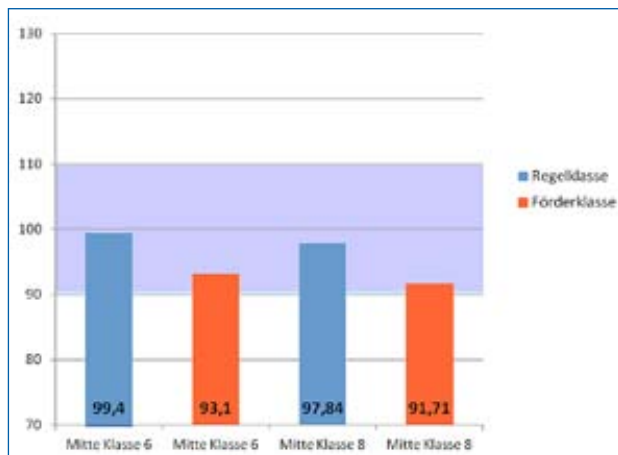


Abb. 4: „Sozial- und Leistungsdruck“ im Vergleich von Regel- und Förderklasse. Der blau unterlegte Bereich markiert den Durchschnittsbereich.

4.4 KLASSENKLIMA

Insgesamt wurden sehr unterschiedliche Elemente des Klassenklimas erfasst (Pädagogisches Engagement der Lehrkräfte, Restriktivität, Mitsprache, Gerechtigkeit, Komparation, Gemeinschaft, Rivalität, Lernbereitschaft, Störneigung, Leistungsdruck, Unterrichtsdruck, Vermittlungsqualität, Schüler/innenbeteiligung, Kontrolle der Schüler/innenarbeit), die für die Auswertung zu vier übergeordneten Dimensionen zusammengefasst wurden: Sozial- und Leistungsdruck (z.B. „Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird“), Schüler/innenzentriertheit (z.B. „Ich glaube, viele Lehrer freuen sich wirklich, wenn sie uns etwas beigebracht haben“), Kohäsion bzw. Lerngemeinschaft und geringe Rivalität (z.B. „Wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler gerne“) und Disziplin bzw. geringe Störneigung und hohe Lernbereitschaft (z.B. „Die meisten Schüler in dieser Klasse lernen gerne und strengen sich für die Schule an“). Zudem wurde ein Gesamtklimawert über alle Elemente gebildet.

Abb. 4 gibt die Ergebnisse für den erlebten Sozial- und Leistungsdruck wieder (vorliegende Daten: in 6. Klassen 62 Regelklassler/innen, 84 Förderklassler/innen; in 8. Klassen 45 Regelklassler/innen, 89 Förderklassler/innen). Die Mittelwertunterschiede zwischen beiden Klassentypen sind zu beiden Messzeitpunkten hoch signifikant (Mitte 6: $F(1,144) = 23.07, p < .001$; Mitte 8: $F(1,132) = 25.53, p < .001$). Sie fielen zugunsten der Förderklassen aus und sind als groß zu bezeichnen (Effektstärke Mitte 6: $\eta^2 = .14$; Mitte 8: $\eta^2 = .16$). Unter Einbezug der Vertrauensintervalle $[\pm 5.4]$ befanden sich die Mittelwerte der Regelklassen im durchschnittlichen Bereich, während sich die der Förderklassen im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich befanden.

Abb. 5 zeigt die Ergebnisse der Dimension „Schülerzentriertheit“ (vorliegende Daten: in 6. Klassen 64 Regelklassler/innen, 88 Förderklassler/innen; in 8. Klassen 49 Regelklassler/innen, 95 Förderklassler/innen). Zu beiden Messzeitpunkten waren die Unterschiede in der „Schülerzentriertheit“ zwischen Regel- und Förderklassen statistisch bedeutsam (Mitte 6: $F(1,150) = 19.19, p < .001$; Mitte 8:

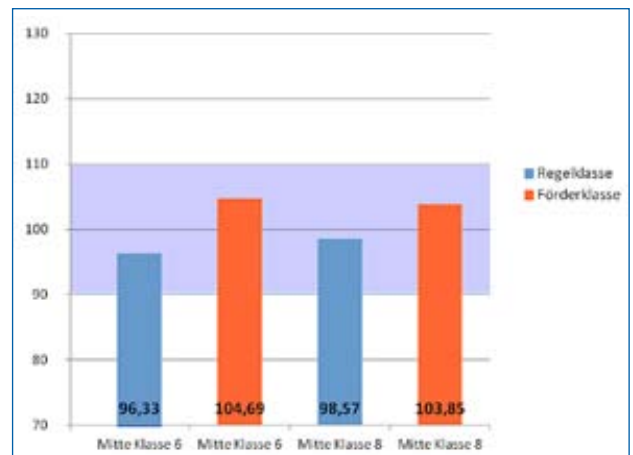


Abb. 5: „Schülerzentriertheit“ im Vergleich von Regel- und Förderklasse. Der blau unterlegte Bereich markiert den Durchschnittsbereich.

$F(1,142) = 11.79, p < .001$). Die Förderklassen schätzten diese im Schnitt jeweils höher ein als die Regelklassen (jeweils moderater Effekt; Effektstärken: Mitte 6: $\eta^2 = .11$; Mitte 8: $\eta^2 = .08$). Die Vertrauensintervalle dieser Skala umfassen ± 6.9 Punkte. Damit lagen die Mittelwerte der sechsten Regelklassen im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich, die der achten Regelklassen im durchschnittlichen Bereich und die der Förderklassen jeweils im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich.

Der Unterschied in der wahrgenommenen Kohäsion bzw. Lerngemeinschaft zwischen den beiden Klassentypen (siehe Abb. 6) war zu beiden Messzeitpunkten statistisch bedeutsam (Mitte 6: $F(1,152) = 14.33, p < .001$; Mitte 8: $F(1,143) = 24.69, p < .001$). Die Schüler/innen der Förderklassen berichteten hier höhere Werte (vorliegende Daten: in den 6. Klassen 66 Regelklassler/innen, 88 Förderklassler/innen; in den 8. Klassen 50 Regelklassler/innen, 95 Förderklassler/innen). Dabei kann die Größe des gefundenen Unterschiedes in den sechsten Klassen als moderat ($\eta^2 = .09$) und in den achten Klassen als groß ($\eta^2 = .15$) bezeichnet werden. Unter Berücksichtigung des Vertrauensbereichs $[\pm 7.5]$ lagen die Mittelwerte der Regelklassen je im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich und die der Förderklassen im durchschnittlichen Bereich.

Abb. 7 zeigt die Ergebnisse auf der Dimension „Disziplin“ bzw. geringe Störneigung und hohe Lernbereitschaft (vorliegende Daten: in den 6. Klassen 67 Regelklassler/innen, 87 Förderklassler/innen; in den 8. Klassen 50 Regelklassler/innen, 94 Förderklassler/innen). Die Unterschiede zwischen den Klassentypen erwiesen sich in beiden Klassenstufen als nicht bedeutsam. Rein deskriptiv lagen die Werte in den Regelklassen jeweils über denen der Förderklassen. Unter Einbezug des Vertrauensbereichs $[\pm 9.8]$ lagen alle Mittelwerte im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich.

Abb. 8 präsentiert die Ergebnisse auf dem Globalwert „Gesamtklima“ (vorliegende Daten: in den 6. Klassen 56 Regelklassler/innen, 73 Förderklassler/innen; in den 8. Klassen 42 Regelklassler/innen, 85 Förderklassler/innen). Der Unterschied zwischen den Klassentypen war sowohl in den sechsten als auch in den achten Klassen

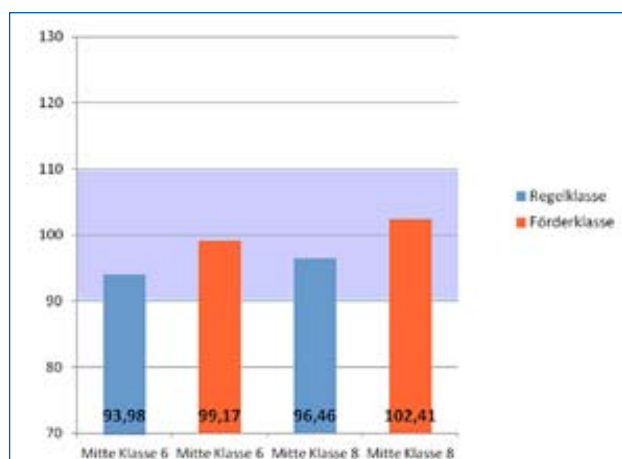


Abb. 6: „Kohäsion“ im Vergleich von Regel- und Förderklasse. Der blau unterlegte Bereich markiert den Durchschnittsbereich.

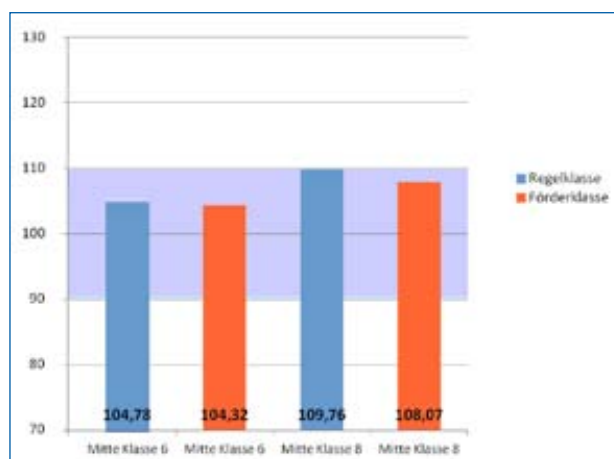


Abb. 7: „Disziplin“ im Vergleich von Regel- und Förderklasse. Der blau unterlegte Bereich markiert den Durchschnittsbereich.

statistisch bedeutsam (Mitte 6: $F(1,127) = 27.58, p < .001$; Mitte 8: $F(1,125) = 19.13, p < .001$) und fiel jeweils zugunsten der Förderklassen aus. Die Größe der gefundenen Unterschiede kann in den sechsten Klassen als groß ($\eta^2 = .18$) und in den achten Klassen als moderat ($\eta^2 = .13$) bezeichnet werden. Unter Berücksichtigung der Vertrauensintervalle $[\pm 7.8]$ lagen lediglich die Mittelwerte der sechsten Regelklassen im durchschnittlichen Bereich, während alle anderen Werte im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich lagen.

5. FAZIT

Unsere Untersuchung der affektiv-motivationalen Entwicklung der Schüler/innen in speziellen Förderklassen für besonders Begabte (Sir-Karl-Popper-Klassen) und regulären Klassen am Wiedner Gymnasium in Wien erbrachte zusammenfassend die folgenden Ergebnisse: Die Schüler/innen in beiden Klassentypen entwickelten von der fünften bis zur achten Klasse allgemein eine positivere Wahrnehmung von sich selbst. Der berichtete Selbstwert stieg erfreulicherweise in beiden Klassentypen an. Bezüglich der absoluten Höhe des Selbstwertes unterschieden sich die Schüler/innen beider Klassentypen im Mittel nicht. Ein differenzierteres Bild liefert die Betrachtung der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten – also des akademischen Selbstkonzeptes. Die Schüler/innen in den Förderklassen berichteten über bedeutsam höhere akademische Selbstkonzepte – allgemein sowie spezifisch bezogen auf das Fach Mathematik und Deutsch. Über die Zeit blieb dieser Vorsprung zugunsten der Förderklassen erhalten. Allerdings sank das mathematische Selbstkonzept über die Zeit bedeutsam ab – dies war in beiden Klassentypen gleichermaßen zu beobachten. Trotz der Einschränkung nicht direkter Vergleichbarkeit beider Klassentypen, stützen diese und weitere Ergebnisse (z.B. Preckel & Brüll, 2010) die Annahme, der Besuch einer speziellen Förderklasse habe (langfristig) besonders negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept einer Schülerin oder eines Schülers, nicht.

Im Hinblick auf das emotionale Erleben der Schüler/innen zeigte sich, dass die beobachteten Unterschiede im Niveau der berichteten akademischen Emotionen Freude, Langeweile, Ärger und Angst allesamt

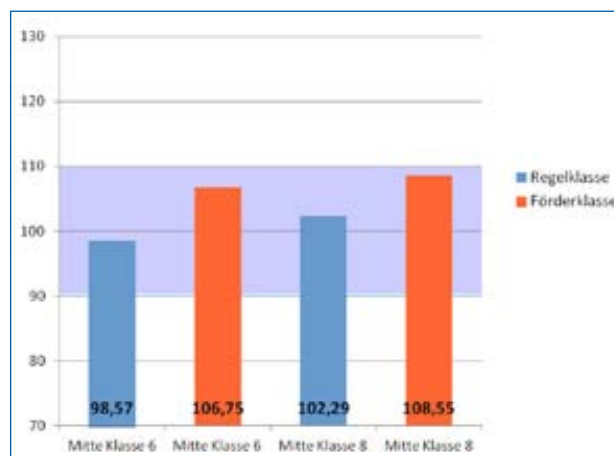


Abb. 8: „Gesamtklima“ im Vergleich von Regel- und Förderklasse. Der blau unterlegte Bereich markiert den Durchschnittsbereich.

zugunsten der Förderklassen ausfielen. Wie oben erwähnt, lassen sich die beiden Klassenformen nicht unmittelbar vergleichen (die Förderschüler/innen sind z.B. im Mittel kognitiv leistungsfähiger, jünger und erleben eine andere Form des Unterrichtens). Im Folgenden werden daher die jeweils beobachteten Entwicklungsverläufe diskutiert sowie die absoluten Werte in Beziehung zu der jeweiligen Skala gesetzt. In den Förderklassen nahm die erlebte Freude in beiden Fächern über die Zeit zwar ab, die mittlere berichtete Freude blieb dabei aber stets im oberen Bereich, d.h. über dem Skalenmittel (Skalenbereich von 1 bis 5). Die erlebte Langeweile im Deutschunterricht der Förderschüler/innen nahm zwar bedeutsam über die Zeit zu, allerdings blieb die berichtete mittlere Langeweile dabei im unteren Bereich der Skala. Ähnlich verhielt es sich mit dem erlebten Ärger im Fach Deutsch: Trotz eines leichten Anstiegs über die Zeit (tendenzieller Effekt des Klassentyps; nicht statistisch signifikant), blieb das mittlere Niveau des berichteten Ärgers doch vergleichsweise gering (d.h. deutlich im unteren Bereich). In Mathematik stieg die berichtete Langeweile der Förderschüler/innen in der sechsten Klasse zwar an, sank dann aber in der achten Klasse wieder ab, sodass insgesamt ein tendenzieller Abfall der Langeweile zu verzeichnen war.

Auch hier blieb die mittlere berichtete Langeweile stets im unteren Bereich der Skalenausprägung. Der erlebte Ärger in Mathematik sowie die erlebte Angst in Deutsch und Mathematik veränderte sich in den Förderklassen nicht bedeutsam über die Zeit. In den Regelklassen ergaben sich sowohl im Fach Mathematik als auch im Fach Deutsch keinerlei statistisch bedeutsame Veränderungen über die Zeit. Die Emotion Langeweile in Mathematik und Deutsch kam dabei in den Regelklassen häufiger vor: Sie erreichte jeweils Werte über dem Skalenmittel.

Bezüglich des Klassenklimas ergaben sich günstige Werte für die Förderklassen. Der in den Förderklassen verspürte Sozial- und Leistungsdruck erreichte lediglich ein durch- bis unterdurchschnittliches Niveau (im Vergleich zur Eichstichprobe; siehe Eder, 1998). Der Einbezug der Förderschüler/innen in den Unterricht („Schülerzentriertheit“) zeigte sich als durchschnittlich bis überdurchschnittlich stark. Der erlebte Zusammenhalt der Klasse („Kohäsion“) erreichte durchschnittliche Werte. Bezüglich einer positiven Haltung gegenüber Schule und Lernen allgemein („Disziplin“ bzw. geringe Störneigung und hohe Lernbereitschaft) ergaben sich durchschnittliche bis überdurchschnittliche Werte. In drei Dimensionen des Klassenklimas (Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit und Kohäsion) fanden sich signifikante Unterschiede zwischen beiden Klassenformen, die allesamt zugunsten der Förderschüler/innen ausfielen. In der Dimension „Disziplin“ konnten keine bedeutsamen Unterschiede gefunden werden. Im Globalwert „Gesamtklima“ zeigte sich ein bedeutsamer Unterschied zugunsten der Förderschüler/innen; insgesamt kann das wahrgenommene Klassenklima in den Förderklassen als durchschnittlich bis überdurchschnittlich gut gelten. Dies ist ein überaus erfreulicher Befund, trägt ein positives Klassenklima doch zu einer positiveren Einstellung gegenüber der Schule, einer verstärkten Mitarbeit im Unterricht, weniger Störneigung und nicht zuletzt zu besseren Schulleistungen bei. Während ein stark wettbewerbsorientiertes Klassenklima bei Schülerinnen und Schülern zu Stress führen kann (Ames, 1992), gehen positive Beziehungen der Schüler/innen untereinander und Akzeptanz innerhalb der Klasse mit einer positiven Einstellung zur Schule, guten Leistungen und Schulerfolg einher (Patrick, Anderman & Ryan, 2002).

Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass eine gesonderte Förderung von leistungsstarken Schüler/innen mit einem entsprechend höheren Unterrichtsniveau keine negativen Konsequenzen für die affektiv-motivationale Entwicklung der Schüler/innen hat. Es fanden sich keine überzeugenden Indizien für negative Konsequenzen einer gesonderten Förderung für die Entwicklung der akademischen Selbstkonzepte oder des Selbstwerts. Weiterhin berichteten die Förderschüler/innen über die beobachtete Zeitspanne hinweg deutlich mehr positive als negative akademische Emotionen. Schließlich zeigen unsere Ergebnisse, dass die Förderschüler/innen ein insgesamt günstiges Klassenklima wahrnahmen.

LITERATUR

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bollen, K. A. & Curran, P. M. (2006). *Latent Curve Models: A Structural Equation Perspective*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8-13). Göttingen: Hogrefe.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Haag, L. (2006). Ursachen von Langeweile im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 20, 113-134.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien aus der Bildungsforschung (Band 72) [PISA 2000: Documentation of assessment tools. Instruments from educational research (Vol. 72)]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Marsh, H. W. (2006). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. Leicester: British Psychological Society.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Patrick, H., Anderman, L. H. & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pekrun, R., Götz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Preckel, F. & Brüll, M. (2010). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 522-531.
- Rogers, K. B. (2007). *Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice*. *Gifted Child Quarterly* 2007, 51, 382-396.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.

DR. CHRISTOPH NIEPEL
Universität Trier
niepel@uni-trier.de

MARION BRICKWEDDE
Universität Trier

PROF. DR. FRANZIS PRECKEL
Universität Trier
preckel@uni-trier.de



MASTERSTUDIENLEHRGANG „BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG“

LEHRGANG MIT FOKUS AUF HETEROGENITÄT UND INKLUSION AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH (120 EC-PUNKTE)

Der berufsbegleitende Masterstudienlehrgang wird für alle pädagogischen Tätigkeitsfelder angeboten. Der Lehrgang dauert 6 Semester, ist modular aufgebaut und umfasst 120 EC-Punkte. Die Präsenzphasen finden geblockt statt und werden durch Online-Arbeitsaufträge, Online-Diskussionsforen, selbstständiges Literaturstudium und Peergruppen ergänzt. Die Online-Module werden in Kooperation mit den Partnerinstitutionen (FH Nordwestschweiz und University of Connecticut, USA) angeboten, die Reflexionsphasen finden als Präsenzveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule OÖ statt.

Vortragende (u.a.):

Prof. Ewald Feyerer, Dr. Kurt Haim, Prof. Ernst Hany, Prof. Victor Müller-Oppliger, Prof. Christoph Perleth, Dr. Sebastian Renger, Prof. Willi Stadelmann, Prof. Albert Ziegler



Foto: Christina Kaffinger

Modulübersicht

- | | |
|----------|--|
| Modul 1 | Besonderheiten der Begabungs- und Begabtenförderung |
| Modul 2 | Spezielle Methoden und Didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung |
| Modul 3 | Kreativität in Lernprozessen |
| Modul 4 | Entwicklung und Umsetzung schulischer Förderprogramme und Schulkonzepte |
| Modul 5 | Soziale und emotionale Aspekte und Phänomene der Begabungs- und Begabtenförderung |
| Modul 6 | Heterogenität im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung aus soziokultureller Sicht |
| Modul 7 | Pädagogische Forschung und Evaluation im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung |
| Modul 8 | Heterogenität im Kontext Begabungs- und Begabtenförderung im Hinblick auf Sprache, Denken und Lernen |
| Modul 9 | Identifikation von Potenzialen und pädagogische Diagnostik |
| Modul 10 | Heterogenität im Kontext Begabungs- und Begabtenförderung in der Berufsbildung |
| Modul 11 | Masterthesis |

Abschluss: Master of Arts (M.A.)

Anmeldung bis 31. Mai 2014

Beginn: August 2014

Kosten: 6900 Euro

Ort: Präsenzphasen in der Regel an der Pädagogischen Hochschule OÖ

Information und Anmeldung

Judith Ascher (PH Oberösterreich)

judith.ascher@ph-ooe.at

Weitere Informationen

www.ph-ooe.at > Fort-/Weiterbildung > Lehrgangsangebote 2014 

ANSPRECHPARTNER/INNEN IN FRAGEN ZU BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

BUNDESLANDKOORDINATORINNEN UND -KOORDINATOREN IN ÖSTERREICH

Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen können sich in allen österreichischen Bundesländern mit Fragen rund um die Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung an die jeweiligen Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren wenden. Diese sind an den jeweiligen Landesschulräten bzw. am Stadtschulrat Wien angesiedelt. Auf diesen Seiten stellen wir sie Ihnen mit Kontaktmöglichkeiten vor.

Jene Koordinatorinnen und Koordinatoren, die ihr Amt erst seit dem Schuljahr 2013/14 innehaben, haben wir gebeten, sich mit Foto und einem Motto oder auch einer kurzen Stellungnahme vorzustellen.

Auf der Website des ÖZBF finden Sie stets die jeweils aktuelle Übersicht über die Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren unter www.oezbf.at > Kooperationen > Nationale Partner > Bundeslandkoordinationsstellen.



Burgenland

Mag. Christina Schlaffer

+43 (0)2612 / 42747 (SPZ Oberpullendorf)

+43 (0)2682 / 710-309 (dienstags im LSR Burgenland)

christina.schlaffer@lsr-bglld.gv.at

Ich sehe meine neue Aufgabe als Bundeslandkoordinatorin darin, im Burgenland das Bewusstsein für die Begabungs- und Begabtenförderung zu sensibilisieren. Wichtige Ansatzpunkte meiner Arbeit sind:

- die Lehrer/innenfortbildung,
- die Schaffung von Netzwerktreffen aller an Begabungsförderung interessierten Pädagoginnen und Pädagogen sowie
- die Weiterführung und -entwicklung der Sommerakademie.

Aufgrund der sehr beschränkten Ressourcen ist dies eine große Herausforderung, der ich mich trotzdem gerne stelle.

Kärnten

Dr. Dagmar Zöhrer

+43 (0)463 / 5812-408 (Tel.)

+43 (0)463 / 5812-423 (Fax)

dagmar.zoehrer@lsr-ktn.gv.at

Niederösterreich

Dipl. Päd. VOL Petra Summer, MSc

+43 (0)2742 / 280-458 (Tel.)

+43 (0)2742 / 280-111 (Fax)

petra.summer@lsr-noe.gv.at



Oberösterreich

Dipl.-Päd. Wolfgang Lanzinger

+43 (0)676 / 898430330

w.lanzinger@buchzeit.at

Mein Name ist Wolfgang Lanzinger. Neben meiner Geschäftsführertätigkeit bei Buch.Zeit / Lesekompetenzzentrum OÖ gestalte ich als Generalsekretär der Stiftung Talente seit 7 Jahren die Begabtenförderung in Oberösterreich mit.

Seit September 2013 bin ich nun Bundeslandkoordinator für Oberösterreich und sehe es als meine vordringliche Aufgabe, die vorhandene Organisationsstruktur weiter auszubauen und bereits in der Grundstufe begabtenfördernde Modelle zu implementieren. Meine Ziele sind vor allem:

- eine bestmögliche Beratung für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern
- eine optimale Förderstruktur vom Kindergarten bis zur Matura

Ich hoffe viele weitere Ideen in meiner neuen Funktion umsetzen zu können.



Salzburg

Mag. Beate Landl

+43 (0)662 / 8083-4031
begabungsforderung@lsr-sbg.gv.at

Mein Anliegen ist es, das bestehende Netzwerk für Begabungsförderung in Salzburg gemeinsam mit Lehrpersonen, Eltern und Gemeinden auszubauen und Angebote und Maßnahmen für eine begabungsfördernde Lernkultur zu stärken.

Begabungsförderung muss sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, um ihren Potenzialen und Stärken die besten Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Binnendifferenzierung und Individualisierung sollte in jedem Schulprofil verankert sein, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen.

Steiermark

Mag. Christa Bauer

+43 (0)316 / 8067-1311 (Tel.) (MI 09:00 bis 11:00 Uhr)
+43 (0)316 / 8067-1399 (Fax)
christa.bauer@phst.at



Tirol

Mag. Johanna Kopp

+43 (0)512 / 52033-131
j.kopp@lsr-t.gv.at

Begabungen sind Zukunftsversprechen – Möglichkeiten, die angeregt und aktiviert werden wollen.

Vorarlberg

Mag. Verena Chlumetzky-Schmid

+43 (0)664 / 8109353
verena.chlumetzky-schmid@lsr.snv.at
vcs@lsr-vbg.gv.at



Wien

Mag. Angelika Engel

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

VOBl Brigitte Palmstorfer, MSc

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

So wie der Begabungsbegriff ein dynamischer ist, wollen wir in unserer Funktion agieren: freudvoll, flexibel und auf die neuesten Erkenntnisse gestützt!



FLIPPING THE CLASSROOM

ONLINE-UNTERRICHT ZUHAUSE SCHAFFT ZEIT FÜR GEMEINSAMES LERNEN IN DER KLASSE

DIE GESCHICHTE

Vor etwa fünf Jahren kamen an einer High School in Colorado zwei Chemielehrer auf eine Idee: Da sie nicht genügend Zeit fanden, um abwesenden Schülerinnen und Schülern den verpassten Stoff näher zu bringen, zeichneten sie die Chemiestunden kurzerhand auf und stellten die Videos online (Bergmann & Sams, 2012). Zu ihrer Überraschung nutzten nicht nur die in den Schulstunden abwesenden Schüler/innen das Lernvideo, sondern auch viele derjenigen, die eigentlich in der Stunde gewesen waren. Schüler/innen verwendeten das zur Verfügung gestellte Material, um den Stoff zu wiederholen und zu festigen.

Bald realisierten die beiden Chemielehrer, dass sie eine Möglichkeit gefunden hatten, die Zeit in der Klasse radikal anders zu nutzen: Anstatt in der Schulstunde den Lernstoff zu vermitteln, wird dieser von den Schülerinnen und Schülern selbstständig zuhause gelernt – und zwar im Vorfeld der Unterrichtsstunde. In der Klasse entsteht somit genügend freie Zeit, um sich gemeinsam durch Probleme zu arbeiten, komplexeren Stoff zu besprechen und zu üben.

DIE IDEE

Die Idee dieses „umgedrehten Unterrichts“ – „flipped classroom“ ist nicht neu. Beispielsweise werden im Deutschunterricht literarische Werke in der Regel alleine zuhause gelesen, damit die Unterrichtszeit für die Besprechung der zugrundeliegenden Symboliken, Motive und Intentionen bleibt. Dennoch ist die *Flipping-the-classroom*-Bewegung eher in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) angesiedelt (Berrett, 2012), in denen der Lehrstoff traditionell während des Unterrichts vermittelt wird. Es sei aber keineswegs gesagt, dass dieser Frontalunterricht grundsätzlich schlecht wäre – Studien zeigen, dass es ein effektiver Weg ist, um Schülerinnen/Schülern Wissensinhalte zu vermitteln (Hattie, 2008; Schwerdt & Wupperman, 2010). Das Problem liegt eher im Tempo der Wissensvermittlung. Manchen Schülerinnen und Schülern mag die Stoffvermittlung zu langsam erscheinen oder sie deckt Inhalte ab, die die Schüler/innen bereits kennen. Lernenden kann die Vermittlung zu rasch vorkommen oder es kann sein, dass ihnen grundlegendes Wissen fehlt, das notwendig wäre, um die präsentierten Inhalte zu erfassen. Im Anschluss an die Inhalte der Unterrichtsstunde werden klassischerweise Hausaufgaben aufgegeben, die für manche Schüler/innen in Frustration und Konfusion enden können (Goodwin & Miller, 2013).

DIE VOR- UND NACHTEILE

Angesichts dieser Überlegungen erscheint eine Umkehrung des herkömmlichen Lehrprinzips durchaus überlegenswert. Tatsächlich eröffnet der umgedrehte Unterricht einige neue Möglichkeiten (Herreid & Schiller, 2013). Zum einen können Schüler/innen den Lernstoff selbst-

bestimmt lernen: Sie entscheiden (mit Einschränkungen) wo, wann und in welchem Tempo sie lernen. Beispielsweise kann ansonsten oftmals vergeudete Anfahrtszeit (z.B. Schulweg oder Anfahrt zu extracurricularen Angeboten) sinnvoll genutzt werden. Hier ergeben sich, speziell auch für begabte Schüler/innen, viele Möglichkeiten. Zudem kann der Online-Lernstoff beliebig oft wiederholt und unterbrochen werden – etwas, das bei normalem Unterricht natürlich nicht möglich ist, ohne auch die Mitschüler/innen zu beeinträchtigen.

Im Klassenzimmer ermöglicht der umgedrehte Unterricht vor allem eines: Zeit. Zeit zum gemeinsamen Üben, Interagieren und Rückmelden, denn gerade beim Erarbeiten von Übungsaufgaben ergeben sich für Lehrer/innen viele Interaktions- und Feedback-Möglichkeiten. Soziale Interaktion und Echtzeit-Feedback sind beides wichtige und wirkungsvolle Bedingungen schulischen Lernens (Hattie, 2008). Die direkte Interaktion gibt den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, etwaige Lernschwierigkeiten der Schüler/innen zu erkennen und auf einzelne Schüler/innen und deren Lernstile einzugehen. Auf dem zuhause selbst erarbeiteten Stoff aufbauend können komplexe und herausfordernde Probleme gemeinsam in der Stunde angegangen werden. Und mehr Zeit bedeutet auch, dass Material oder Ausrüstung, die nur in der Schule vorhanden sind, ausgiebig genutzt werden können.

Allerdings ergeben sich durch den umgedrehten Unterricht auch einige Nachteile und Probleme. Lehrer/innen berichten, dass, zumindest anfangs, viele Schüler/innen dem neuen Unterrichtskonzept ablehnend gegenüberstehen und nicht im gewünschten Ausmaß mitarbeiten. Dies liegt wohl daran, dass neuer Lernstoff selbstständig zuhause erarbeitet werden muss, anstatt ihn von der Lehrerin/dem Lehrer in der Klasse „serviert“ zu bekommen. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, Begleitaufgaben zum Lernstoff bereitzustellen. Durch gut auf den Lernstoff abgestimmte Aufgaben kann verhindert werden, dass Lernende den vorgelagerten Inhalt ziellos konsumieren. Diese Aufgaben können im einfachsten Fall bestimmte Aspekte oder Leitfragen sein, denen beim Bearbeiten des Stoffs besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Auch kurze Quiz-Fragen (online oder in der Klasse) oder offene Aufgabenstellungen eignen sich sehr gut, um die Vorbereitung der Schüler/innen sicherzustellen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Motivation der Schüler/innen umso größer ist, je besser die Lernsequenzen auf die Schüler/innen der Klasse zugeschnitten sind. Damit ist jedoch ein hoher Vorbereitungsaufwand seitens der Lehrer/innen verbunden – vor allem dann, wenn die Online-Lernsequenzen selbst erstellt werden.

DIE MATERIALIEN

Dieser hohe Aufwand ist jedoch nicht zwingend notwendig. Ein weiterer Grund, warum „flipping the classroom“ immer mehr Verbreitung findet, liegt wohl an der ständig wachsenden Auswahl und besseren Zugänglichkeit von Audio- und Videoressourcen im Internet – vor allem im englischsprachigen Raum. Nicht nur immer mehr Lehrer/



Foto: Christina Klaffinger

innen stellen ihre Unterrichtsmaterialien im Internet zur Verfügung, sondern auch die Zahl der Lernplattformen vergrößert sich stetig.

Eine der größten Plattformen ist die

- *Khan Academy* (www.khanacademy.org).

Auf dieser nicht-kommerziellen Website sind mittlerweile über 4.000 Lehrfilme (in Englisch, teilweise mit deutschen Untertiteln) und 100.000 Übungsaufgaben zu verschiedenen Themengebieten kostenlos zugänglich. Ebenfalls einzigartig ist die Geschichte dieser Lernplattform:

Salman Khan, damals Hedgefond-Manager, begann 2004 Mathematikutorials für seine Cousinen und Cousins auf YouTube zu posten.¹ Die Videos erlangten solche Berühmtheit, dass u.a. Google und Bill Gates auf den US-Amerikaner (mit Eltern aus Indien und Bangladesch) aufmerksam wurden und ihn großzügig unterstützen. Heute arbeiten an die 50 Personen an dieser frei zugänglichen Lern-Website. Weitere große englischsprachige Lernplattformen sind

- *Ted-Ed* (<http://ed.ted.com>),
- *Bozeman Science* (www.bozemanscience.com),
- *Learners TV* (www.learnerstv.com),
- *Academic Earth* (www.academicearth.org) und
- *Free Video Lectures* (www.freevideolectures.com).

Im deutschsprachigen Raum gibt es ein von den Lehrern Felix Fähnrich und Carsten Thein initiiertes Projekt des Flipped Classroom in Mathematik:

- *Flip the Classroom* (<http://fliptheclassroom.de>).

Einen größeren Themenbereich mit Lernvideos von Mathematik und Naturwissenschaften über Sprachen bis hin zu geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten behandelt das kostenlose Video-Lernportal

- *Vilogo* (<http://vilogo.tv>).

Den Vorteil dieser Lernplattformen gegenüber beispielsweise YouTube-Videos stellen die Vorauswahl und die damit verbundene Qualitätskontrolle der Videos dar.

DIE EVIDENZEN

Wie wirksam ist nun dieser umgedrehte Unterricht? Die Datenbasis dazu ist noch dünn, aber einzelne erste Studien stellen der Methode ein gutes Zeugnis aus: Eine Studie, die zeigen konnte, dass die umgedrehte Unterrichtsmethode zu signifikanten Lernzuwächsen führt, wurde sogar in der renommierten Fachzeitschrift *Science* veröffentlicht. DesLauriers, Schelew und Wieman (2011) konnten in einem ausgeklü-

¹ Sehenswert ist Salman Khans TED-Vortrag, bei dem er von den Ursprüngen der Khan Academy erzählt und Lehrer/innen motiviert darüber nachzudenken, den üblichen Klassenaufbau umzudrehen: die Schülerinnen und Schüler zu Hause Lernvideos anschauen zu lassen, und die „Hausaufgaben“ im Klassenzimmer zu machen, wo eine Lehrerin/ein Lehrer helfen kann. Zu finden unter www.ted.com/talks/lang/de/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html – oder einfach nach „Khan TED“ suchen.

gelten Kontrollgruppendesign ($n_1 = 267$, $n_2 = 271$) eines Physikkurses des Grundstudiums in nur einer Woche (3 Unterrichtsstunden) mittels der umgedrehten Unterrichtsmethode außergewöhnlich gute Lernergebnisse der Studierenden bei einem abschließenden Test erreichen (Effektstärke Cohens $d = 2,5$). Die Experimentalgruppe wurde dabei einer Kontrollgruppe gegenübergestellt, die vergleichbare Ausgangsvoraussetzungen und Testwerte erreichte und von einem sehr erfahrenen und überdurchschnittlich gut bewerteten Lehrenden der Physik-Fakultät unterrichtet wurde. Erstaunlich ist in dieser Studie auch, dass nicht nur die Lernerfolge so herausragen, sondern dass auch die Studierenden selbst die Unterrichtsmethode sehr positiv bewerteten. In einer abschließenden Befragung gaben 90 % der Studierenden an, die umgedrehte Unterrichtsmethode genossen zu haben und 77 % waren der Meinung, dass sie mehr gelernt hätten, wenn die gesamte Physiklehrveranstaltung in dieser interaktiven Form stattgefunden hätte.

Doch die Einschätzungen der Schüler/innen bzw. Studierenden ist nicht immer so positiv. In einer Ausbildungseinrichtung für Krankenpfleger/innen in Texas wurde ebenfalls der umgedrehte Unterricht evaluiert (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013). Die Teilnehmer/innen der flipped-classroom-Gruppe ($n = 186$) erreichten zwar statistisch signifikant höhere Werte in einem Abschlusstest als die Teilnehmer/innen, die einen herkömmlichen Unterricht ($n = 130$) bzw. eine gemischte Unterrichtsform mit frontalen und interaktiven Elementen ($n = 129$) besuchten, allerdings zeigten sich die flipped-classroom-Teilnehmer/innen weniger zufrieden mit der Unterrichtsmethode als die Teilnehmer/innen der beiden anderen Bedingungen. Die Teilnehmer/innen berichteten, dass der Unterricht im flipped-classroom-Prinzip mehr Arbeitsaufwand für sie bedeuten würde. Der Nutzen der interaktiven Lernbedingung wurde von den Lernenden dabei nicht wahrgenommen.

DAS FAZIT

Grundgedanke der flipped-classroom-Methode ist es, die lernende Person aus einer passiven in eine aktive Rolle zu versetzen, in der sie selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernimmt. Umgedrehter Unterricht kann dieses Ziel erreichen, so wie es aber auch viele andere schülerorientierte Unterrichtsmethoden (forschendes Lernen, projektorientierter Unterricht, Arbeit an offenen Aufgabenstellungen etc.) können.

Das Entscheidende am umgedrehten Unterricht ist die effektive Nutzung der wertvollen Unterrichtszeit. Wenn Lehrpersonen das Gefühl haben, dass durch die engen Vorgaben des Lehrplans zu wenig Zeit für Interaktion und gemeinsames Üben bleibt, so könnte hier eine zumindest teilweise Auslagerung der Lerninhalte tatsächlich Abhilfe schaffen. Denn das simple Ziel vieler Lehrer/innen, die die umgedrehte Unterrichtsmethode anwenden, ist: mit jeder Schülerin und jedem Schüler in jeder Unterrichtsstunde in direkte Interaktion zu treten (Bergmann & Sams, 2012).

Eine Auslagerung dieser Lerninhalte in den schier unendlichen Wissenspool des Internets erscheint dabei naheliegend. Es ist spannend (und oftmals auch sehr unterhaltsam), wenn Expertinnen und Experten mit Enthusiasmus und Herzblut Themen ihres Fachgebietes erklären. Somit liegt in der Nutzung digitaler Medien im flipped-classroom-Ansatz eine Chance, aber auch eine nicht zu unterschätzende Gefahr. Immerhin impliziert die Methode, dass Kinder und Jugendliche noch mehr Zeit vor einem Bildschirm, sei es nun vor PC, Tablet oder Handy, verbringen. Auch für diese Unterrichtsmethode gilt wohl das bewährte Prinzip: „mit Maß und Ziel“, d.h. vernünftig, zielgerichtet und ausgewogen verschiedene Unterrichtselemente zu verbinden.

LITERATUR

- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. Washington, D. C: ISTE.
- Berrett, D. (2012, 19. Februar). How ‚flipping‘ the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Abrufbar unter http://moodle.technion.ac.il/file.php/1298/Announce/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf [16.12.2013].
- Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332, 862-864.
- Goodwin, B. & Miller, K. (2013). Research Says / Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Technology-Rich Learning*, 70 (6), 78–80. Abrufbar unter www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Evidence-on-Flipped-Classrooms-Is-Still-Coming-In.aspx [16.12.2013].
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Herreid, C. F. & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 62-66.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L. & Gosselin, K. (2013). Flipping the Classroom to Improve Student Performance and Satisfaction. *The Journal of nursing education*, 52(10), 597-599.
- Schwerdt, G. & Wupperman, A. C. (2010). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review*, 30(2), 365-379.

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

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.

VOLKSSCHÜLER/INNEN ZUM INDIVIDUELLEN ERFOLG BEGLEITEN

POTENZIALFOKUSSIERTER PÄDAGOGIK – EIN PRAXISBERICHT

Meine Schüler/innen der 2. Klasse in der Volksschule Itter in Tirol kommen morgens in die Klasse, begrüßen mich und beginnen sogleich selbstständig an ihren Aufgaben zu arbeiten. Nacheinander bitte ich sie zu mir nach vorne, um uns gemeinsam anzusehen, was sie am Vortag bzw. zuhause erledigt haben und wie sie nun weiterarbeiten wollen. Auf diese Weise arbeitet jedes Kind in individuellem Tempo und an unterschiedlichsten Aufgaben. Manchmal helfen Kinder einander oder sie gehen zu zweit oder zu dritt in einen Nebenraum, um sich dort ihren selbstgewählten Aufgaben zu widmen. Es ist ständig Bewegung in der Klasse und doch herrscht eine konzentrierte Atmosphäre, denn alle achten darauf, dass man im Raum gut arbeiten kann. Beginnen wir ein neues Thema, so besprechen wir dies in der Gesamtgruppe, worauf wieder eine selbsttätige Arbeitsphase folgt.

Lernen ist kein Zuschauersport! Studien belegen, dass „nachhaltiges Lernen“ beim Selber-Denken und v.a. beim Selber-Tun stattfindet und nur sehr wenig beim Zuhören und Zuschauen (Liebermann & Hoody, 1998; Baltes, Hofer & Sliwka, 2007). An der Volksschule Itter wird gerade auch deshalb das Motto von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ganz groß geschrieben, ohne dass die Methode „Montessori“ im Mittelpunkt steht. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht das individuelle Lernen und die potenzialfokussierte Pädagogik.

Seit Beginn des neuen Jahrtausends verschreibt sich auch die österreichische Schule den Prinzipien der Individualisierung. Diese haben bereits in vielen Schulen Einzug gehalten. Schüler/innen arbeiten nicht mehr lehrerzentriert, also nach den alleinigen Planungen der Lehrperson, sondern werden in ihrem Entwicklungs- und Lernprozess maßgeblich miteinbezogen. Der Vergleich der Schüler/innenleistungen untereinander steht nicht mehr im Fokus der Leistungsbeurteilung, sondern der Unterschied der persönlichen Leistungen, spricht die subjektive Bezugsnorm. Denn: „Das einzig Konstante im Universum ist die Veränderung“, wie Heraklit von Ephesus schon vor 2500 Jahren treffend formulierte.

Aufgabe der Schule muss es demnach sein, diese Unterschiede sichtbar zu machen und mit positiven Veränderungen zu arbeiten. Jedes Kind ist anders, jede Schülerin und jeder Schüler in einer Klasse arbeitet auf einem anderen Entwicklungs- und Leistungsniveau.

EINE NEUE LERNKULTUR BRAUCHT EINEN VERÄNDERTEN ORDNUNGSRAHMEN

Lehrpersonen der potenzialfokussierten Schule achten darauf, dass die Schüler/innen in einem wenig gestörten Ordnungsrahmen arbeiten können. Der Schultag beginnt deshalb bei uns damit, dass alle in Ruhe ihre Schultasche ausräumen, ihren Arbeitsplatz leise gestalten und selbstständig mit individuell ausgesuchten Übungen beginnen. Da die Kinder ohne Anweisungen der Lehrperson und ohne auf etwas warten zu müssen – auch nicht auf das Läuten der Schulglocke – ihre Arbeiten finden, bleibt keine Zeit für unpassende Beschäftigungen.

Besonders wichtig ist hierfür die Flüsterkultur. Sie hilft meinen Schülerinnen und Schülern, sich ungestört untereinander auszutauschen und Aufgaben gemeinsam zu bearbeiten, ohne dass sich die anderen bei ihrer Arbeit gestört fühlen. Dadurch entsteht ein rücksichtsvolles Lernklima. Die Wahrscheinlichkeit von Störungen wird reduziert und auch das Beseitigen von Störungen immens erleichtert.

Mit dennoch auftretenden Störungen im täglichen Unterrichtsbetrieb wird potenzialfokussiert umgegangen, was bedeutet, dass darauf fokussiert wird, was passieren muss, damit es besser wird und nicht darauf, was nicht passieren soll (vgl. Bäschlin & Bäschlin, 2008). Hört man in vielen Schulen oft die Phrasen „Du darfst nicht“, „Du sollst nicht ...“, wird an der Volksschule Itter von gewünschtem Zukunftsverhalten gesprochen und versucht, gemeinsam mit den Kindern Wege zu finden, wie dieses Verhalten oder das gewünschte Ergebnis einfacher und rascher erreicht werden kann. Als sehr wirksam zeigt sich dabei, wenn die Lehrpersonen von unerwünschten Verhaltens- oder Arbeitsweisen eher in der Vergangenheit sprechen, sie die momentanen Beobachtungen kurz, wertungsfrei und somit objektiv beschreiben und danach ganz konkret die gewünschte Zukunft formulieren.

SINNVOLLE INDIVIDUELLE BESCHÄFTIGUNG DER SCHÜLER/INNEN

In einer Klasse mit zwanzig Schulkindern unterscheiden sich die Potenziale und Entwicklungs- und Leistungsstände ebenso oft. Daher ist es nicht wirksam, für alle 20 Schüler/innen die gleichen Lernangebote zur selben Zeit anzubieten, sondern es ist besser, die einzelnen Arbeitsschritte und Beschäftigungen individuell mit jeder/jedem einzelnen Lernenden abzusprechen.

Jene Kinder meiner Klasse, die eindeutige Merkmale selbstorganisierten Arbeitsverhaltens zeigen, dürfen nach Klärung der nächsten Arbeitsschritte alleine oder in Kleingruppen andere Lernräume aufsuchen, um dort weiter ihren persönlichen Beschäftigungen nachzugehen. Die Lernenden arbeiten dabei oft alters- und leistungsgemischt.

Eine klassische Schul- bzw. Hausübungsbesprechung am Beginn und auch während des Vormittages orientiert sich an folgendem Ablauf:

Schritt 1: Was hast du heute in Deutsch/Mathematik/Sachunterricht gearbeitet?

Was ist dir dabei gut gelungen? Was noch?

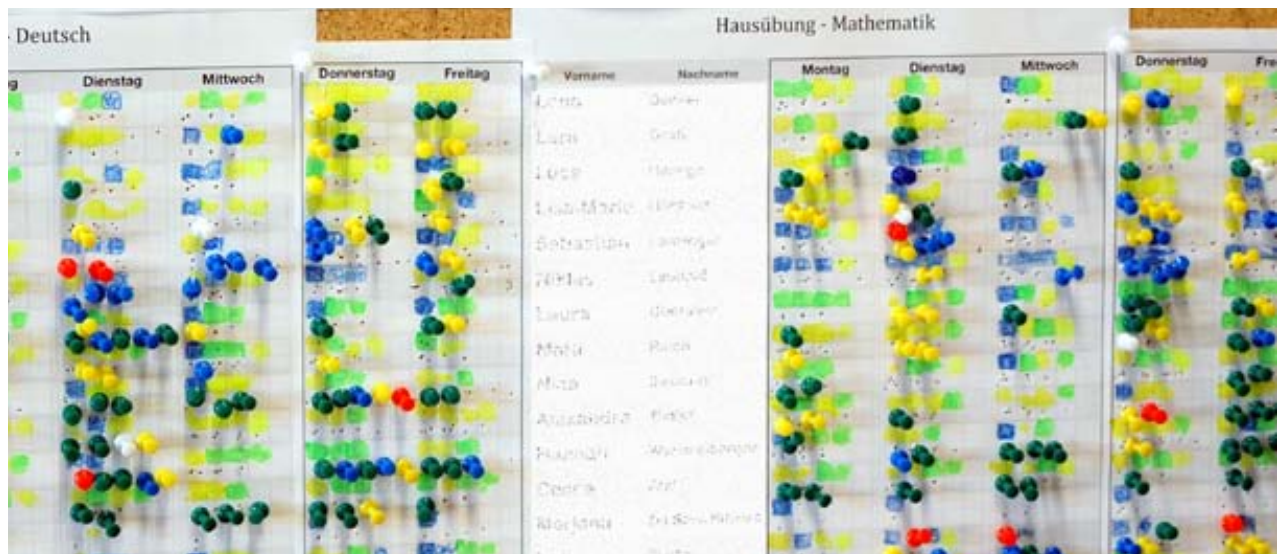
Wie ist es dir gelungen?

Was hat dir dabei geholfen?

Welche Farbe würdest du dir geben? (s. Abschnitt „Potenzialfokussierte Leistungsbewertung“)

Schritt 2: Was könntest du bei der nächsten Übung noch besser machen?

Woran genau würde das jemand merken, dass du es besser gemacht hast?



Schritt 3: Was wirst du jetzt als nächstes machen?
 Was genau wirst du dabei lernen/üben?
 Wie wirst du das genau machen?
 Was oder wer könnte dir dabei helfen?
 Welche Farbe willst du bei dieser Übung erreichen?
 Was könnte dir dabei noch helfen?
 Wie werden wir erkennen, dass du diese Farbe wirklich erreicht hast?

POTENZIALFOKUSSIERTER LEISTUNGSBEWERTUNG

Klassische Vorgehensweisen bei der schulischen Leistungsbeurteilung werden oft zu sehr mit Vergleichen und damit Selektionsdynamiken verbunden. Die Lernenden werden untereinander verglichen und in Skalenwerten von 1 bis 5 „schulpladiert“. Die Bewertung und das Urteil „verkündet“ dabei meist die Lehrperson. Der Notenwert gibt allerdings zu wenig Informationen darüber, welche Inhalte schon gut und welche erst weniger gut beherrscht werden. Daher wird auch oft kritisch angemerkt, dass der „Reiz“wert einer Note den Aussagewert weit übersteigt (vgl. Müller, 2006).

Potenzialfokussierte Pädagogik setzt den Fokus auf die *Bewertung* von Leistungen – und zwar potenzialfokussiert. Das bedeutet, dass Leistungen vor allem hinsichtlich ihrer intrasubjektiven Unterschiede bewertet werden. Erst dies ermöglicht die Visualisierung positiver Unterschiede in der persönlichen Leistung und Potenziale werden sichtbar (vgl. Lueger, 2014).

Das transparente und dynamische Leistungsbewertungssystem in unserer Klasse basiert auf vier Farben und darauf, dass es ständig derartige Unterschiede gibt. Diese Differenzen werden durch die Pinnadelfarben, die auf einem großen Namens- und Fächerplakat angebracht sind, visualisiert (siehe Foto):

- grün (Dieses Ziel habe ich erreicht.),
- gelb (Ich stehe kurz davor.),
- blau (Da habe ich bereits etwas gelernt/verstanden.) und
- rot (Das kann ich noch nicht.).

Der Fokus der Bewertungsgespräche liegt auf dem positiven subjektiven Unterschied. Jedes Kind bespricht die einzelnen Haus- und Schulaufgaben kurz mit mir und bewertet dabei sein Leistungsniveau anhand der vorher angeführten vier Kategorien (mit den unterschiedlichen Farben). Dadurch entsteht ein vielfältiges und differenziertes Ergebnis von unterschiedlichen Leistungen, über welches die Lehrperson als Lernbegleiter/in gemeinsam mit den Lernenden neue Ziele und nächste Schritte formulieren und planen kann.

Die potenzialfokussierte Pädagogik ermöglicht Begabtenförderung, da sie die Lernenden in die Entscheidungsprozesse einbindet, ständig Potenziale/Erfolge hervorhebt und damit das eigenständige, eigenverantwortliche Handeln der Schüler/innen fördert.

LITERATUR

- Baltes, A., Hofer, M. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2007). Studierende übernehmen Verantwortung – Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz.
- Bäschlin, M. & Bäschlin, M. (2008). Einfach, aber nicht leicht: Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. Winterthur: Schriftenreihe des ZLB.
- Lieberman, G. A. & Hoody, L. L. (1998). Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study. San Diego: State Education and Environment Roundtable.
- Lueger, G. (2014). Potenzialfokussierte Bewertung in Schulen. In M. Vogt (Hrsg.), WOWW – lösungsfokussiertes Arbeiten in Schulen. In Druck.
- Müller, A. (2006). Eigentlich wäre Lernen geil. Bern: h.e.p.

DIPL.-PÄD. VD ANDREAS WURZRAINER, BED
 Direktor der Volksschule Itter, Tirol
 a.wurzrainer@tsn.at

3-PHASEN-PLAN MIT KUHGLOCKE

EIN OPTIMIERTES KONZEPT FÜR DIE ARBEIT MIT WOCHENPLÄNEN IN DER VOLKSSCHULE

Im Folgenden wird ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das die Arbeit mit Wochenplänen im Volksschulbereich verbessert und somit ein motiviertes, eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen bes-
ser ermöglicht.

Der 3-Phasen-Plan (mit Kuhglocke) ist ein Wochenplan, der im Unterricht an einigen Volksschulen in Wien und Umgebung zum Einsatz kommt. Dieser Wochenplan ist in 3 Phasen unterteilt, welche die Schüler/innen nacheinander absolvieren.

Konkret sieht der 3-Phasen-Plan folgendermaßen aus: Die Lehrerin/der Lehrer wählt Unterrichtsbereiche, an denen die Lernenden während einer Schulwoche arbeiten sollen, so z.B. Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch etc. Die Unterrichtsbereiche können je nach Lernzielen variieren. In jeden dieser Bereiche werden Aufgaben eingeteilt, die von der Schülerin/dem Schüler erledigt werden. Erst, wenn das Kind alle Aufgaben in allen Fächern der Phase 1 erledigt hat, darf es in die nächste Phase (Phase 2) springen. In Phase 2 wird wieder eine Reihe von Aufgaben in den jeweiligen Bereichen erledigt, um in die Phase 3 zu gelangen. Jeder Wechsel in eine neue Phase wird visuell und auditiv unterstützt. Wenn die Schülerin/der Schüler Phase 3 erreicht und alle darin befindlichen Aufgaben bewältigt hat, ist sie/er mit dem 3-Phasen-Plan fertig.

Die Kinder können wählen, wo sie arbeiten möchten, ob an ihrem Tisch, auf dem Teppich in der Klasse oder auch am Gang vor der Klasse. Sie können sich entscheiden, ob sie lieber alleine oder teilweise auch in Teams lernen möchten.

Die Schüler/innen haben in jeder Schulwoche mehrere Unterrichtseinheiten Zeit, um an den Aufgaben ihres 3-Phasen-Plans zu arbeiten. Die Lehrerin/der Lehrer legt bei der Planung die Erarbeitungsstunden und jene Stunden, in denen am 3-Phasen-Plan gearbeitet werden soll, fest. Diese Stunden werden in der Volksschule aus dem Gesamtunterricht geschöpft. Im hier gezeigten Beispiel für einen Wochenraster (siehe Abb. 1) ist eine Stundenverteilung an einer verschränkten Form einer Ganztagesvolksschule zu sehen. Der Wochenplanarbeit sind in diesem Fall 12 Unterrichtseinheiten gewidmet.

ENTSTEHUNG DES 3-PHASEN-PLANS

Üblicherweise beinhalten Wochenpläne Pflicht- und Zusatzaufgaben (oder freiwillige Aufgaben), die die Lernenden, wenn sie mit dem Pflichtbereich fertig sind, zu erledigen haben. In der Literatur zur Arbeit mit Wochenplänen wird immer wieder das Konzept von Pflicht- und Wahlaufgaben angeführt, das die Basis für ein gesichertes Lernniveau einer Klasse darstellt (Claussen, 1993). Konkret wird beschrieben, Schüler/innen könnten „...sich auch für eine andere sie interessierende Aufgabe entscheiden, müssen dann jedoch die Pflichtaufgaben zu Hause erledigen.“ (Kleinert, 1993, S. 15)

Begründet wird dieser Aufbau von Wochenplänen damit, dass eine Unterteilung in Grund- und Zusatzanforderungen unerlässlich ist, um schwächeren Schülerinnen und Schülern eine überschaubare Aufgabenmenge vorzugeben, die diese tatsächlich bewältigen können. Für

Abb. 1: Beispiel für einen Wochenraster mit eingeplanten Unterrichtseinheiten für den 3-Phasen-Plan (3PP)

Planung					4. a			
Woche: 27		vom: 5. - 2. März			Thema: Vindobona IV			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Montag	Erarbeitung: M:Zeitpunkt/ Zeitdauer MB S 74	Arbeit am 3PP			Mittag	E:booklet-Dog alone ME: Tina & das Orchester	D/Lesen: neues Buch aus der Bibliothek	Religion
Dienstag	Vertiefung: Zeitpunkt/ Zeitdauer MB S 74 - 75	Arbeit am 3PP	BuS	Arbeit am 3PP	Mittag	Aktiver Nachmittag		
Mittwoch	D/VvT: Gedankenreise: Familie		Werkerziehung		Mittag	BE: Bleistift- zeichnung altes Wien	Arbeit am 3PP	
Donnerstag	Arbeit am 3PP				Mittag	KONFERENZ		
Freitag	3PP abschließen	Lesepatin	Lesefertig- keit steigern: Arbeitsheft blau	BE Schwerpunkt		Mittag	SU/Lesen: Sagen aus dem alten Wien	BuS gem. mit La



3 - Phasen - Plan von			
Thema:		WO	Zeit
Deutsch: Wortstamm, Wortarten			
Mathematik: Rechnen im 100er, IxI			
Ich hab's bis in die Phase geschafft und dort Aufgaben erledigt!			
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 2px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: black; color: white;">Phase 1</div> → <div style="border: 2px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: black; color: white;">Phase 2</div> → <div style="border: 2px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; background-color: black; color: white;">Phase 3</div> </div>			
Deutsch	Sprachkasten	_____	_____
Mathematik	Kartei _____ Kartei _____	Kartei _____ Kartei _____	_____ _____
Deutsch Wortstamm	_____	_____	_____
Englisch Computer	Wortstammtraining Stufe 1 a - 5	1 Verb/1 Adjektiv/1 Nomen: schreiben und ausdrücken	_____
Englisch	Lasso Buch S. 16		

Abb. 2: Beispiel für einen 3-Phasen-Plan am Wochenbeginn

die leistungsstärkeren Schüler/innen bieten die Zusatzaufgaben eine Ergänzung. (Kleinert, 1993)

Meiner Erfahrung nach erledigen leistungsstärkere Schüler/innen diese Zusatzaufgaben oft ungern und verlieren rasch die Motivation, schnell und ehrgeizig an den Aufgaben des Wochenplanes zu arbeiten. Ich habe auch bemerkt, dass Schüler/innen ihr Tempo beim Arbeiten bewusst so gewählt haben, dass sie am Ende der Schulwoche mit den Pflichtaufgaben fertig waren, um keine Arbeiten aus dem Zusatzbereich wählen zu müssen. Diese bieten keinen Anreiz für Schüler/innen. Schwächere oder langsamer arbeitende Schüler/innen schaffen es nur selten, mit den Pflichtaufgaben fertig zu werden. Somit haben diese Kinder auch wenig positive Erfahrung mit ihrer Wochenplanarbeit. Als Lehrerin musste ich ständig darauf achten, dass schwächere Schüler/innen sowohl Mathematik- als auch Deutschaufgaben erledigten. Oftmals wurden Aufgaben, die mir wichtig waren, gar nicht erledigt.

Ein Wochenplan, der aus Pflicht- und Zusatzaufgaben besteht, erscheint mir nicht zielführend und zu wenig motivierend für Lernende im Volksschulbereich. Darum habe ich einen Wochenplan entwickelt,

der eine Steigerung der Lernmotivation, der Eigenverantwortung und auch der Freude am Lernen ermöglichen kann, und der für alle Schüler/innen einer Schulklasse geeignet ist, gleich welches Begabungspotenzial bei den einzelnen Kindern vorliegt.

„Das Kind braucht nicht den Erwachsenen, der es ständig dirigiert und kommandiert, vielmehr muss es das Gefühl haben, dass es selbst den Weg bestimmt. Wenn das Kind spürt, dass es selbst etwas zustande bringen kann, aus eigener Kraft und aus eigenem Bemühen heraus, so wächst nicht nur seine Selbstsicherheit, sondern vor allem auch sein Selbstwertgefühl. Das Kind wählt aus, bestimmt sein Tempo und kann stolz sein auf Erfolge.“ (Montessori, 1999, S. 148)

ZUR DURCHFÜHRUNG

Abb. 2 zeigt einen 3-Phasen-Plan, an dem meine Schüler/innen in einer Schulwoche arbeiten. Unterhalb des Wochenthemas finden die Kinder die Themen für die Fächer Deutsch und Mathematik, an denen über mehrere Wochen gearbeitet wird. Im Fach Deutsch sind dies die Themen „Wortstamm“ und „Wortarten“. Das heißt, dass die Schüler/innen sich zu diesen Themen Aufgaben suchen. Diese finden sie in ihrem Schulbuch, in Karteien, in Lernspielen oder auch mit Hilfe von Montessori-Material. Die leeren Striche bedeuten, dass die Schüler/innen selbstständig aufschreiben, was sie in dem jeweiligen Unterrichtsbereich gearbeitet haben. Vorgegeben ist nur die Anzahl der Aufgaben (gekennzeichnet durch die Striche) in den jeweiligen Phasen. In manchen Wochen ist mir eine Übung oder eine Aufgabe besonders wichtig, dann schreibe ich sie ausdrücklich in die jeweilige Phase. Beim 3-Phasen-Plan in Abb.2 ist das zum Beispiel die Deutschaufgabe in Phase 1.

Mit diesem 3-Phasen-Plan ist es für die Lehrerin/den Lehrer nicht mehr notwendig, unterschiedliche Wochenpläne je nach Lernstand zu gestalten, um alle Schüler/innen einer altershomogenen Volksschulklasse fordern zu können. Es genügt ein Plan, denn die Themen, an denen die Klasse während einer Woche arbeiten soll, wählt die Lehrerin/der Lehrer aus. Lernende, die im Stoff schon weiter sind, füllen ihre Pläne in Absprache mit der Lehrperson ganz oder teilweise selbst aus.¹

Abb. 3 zeigt einen ausgefüllten 3-Phasen-Plan eines Kindes. Ein Gesichtspunkt, der bei der Arbeit mit diesem 3-Phasen-Plan wesentlich ist, ist die Steigerung der Eigenverantwortung. Die Schüler/innen lernen sich selbst und ihr Können einzuschätzen. Sie wissen, welche Lernziele sie erreicht haben und welche noch nicht, die sie daher noch üben müssen. Deshalb wählen sie ihre Aufgaben zu den Themen selbst aus. Natürlich ist es wichtig, dass ich als Lehrerin weiß, welche

¹ Für Schüler/innen, die in einem Fach eine deutliche Begabung zeigen und im Stoff schon fortgeschritten sind, empfehle ich eine eigene Jahresplanung in diesem Schulfach. Diese erarbeite ich mit dem Kind gemeinsam am Anfang des Schuljahres. Dabei werden Lerninhalte, die es interessieren oder die gemäß dem Lehrplan noch offen sind, über das Schuljahr verteilt. So hat das Kind auch eine Übersicht über seine individuellen Lernziele.

Lernziele meine Schüler/innen schon erreicht haben, und sie anleite, auch an anderen zu arbeiten, wenn sie diese noch nicht erfüllt haben.

Zusätzlich ermöglicht der 3-Phasen-Plan ein Erreichen eines höheren Lernniveaus innerhalb des Klassenverbandes. Schüler/innen können sich in Stoffgebiete vertiefen. Ich habe beobachtet, dass manche meiner Schüler/innen mit dem Thema Brüche so motiviert und ehrgeizig gearbeitet haben, dass sie schwierige Bruchrechnungen lösen konnten, obwohl das über die Anforderungen des Volksschullehrplanes hinaus geht. Genau darum soll es bei der Lernmotivation gehen, dass das Kind „... von der sekundären zur primären Motivierung, also vom Lernen um des Lehrers willen zum Lernen um des Lernen willens...“ gelangt. (Eher, 1969, S. 49)

Der Individualität der Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, vor allem bei Kindern, die eine Begabung in einem Unterrichtsfach zeigen, kommt dieser 3-Phasen-Plan sehr entgegen. Das zeigt Abb. 4, ein ausgefüllter 3-Phasen-Plan eines Schülers, der eine auffällige Begabung im Fach Mathematik zeigt. Dieser Schüler hat in diesem Fach eigene Themen, an denen er arbeitet. In der fraglichen Schulwoche waren dies „Kreis und Quadrat“ und zusätzlich ein Projekt, das den Titel „Das kleine blaue Quadrat“ trägt. Dieses Beispiel zeigt, wie es möglich ist, mithilfe des 3-Phasen-Plans auch besonders begabte Kinder zu fordern.

VISUELLE UND AUDITIVE UNTERSTÜTZUNG

Der Name dieses soeben beschriebenen Wochenplanes lautet „3-Phasen-Plan mit Kuhglocke“. Zusätzlich zu dem Plan, den die Schüler/innen in die Hand bekommen und mit dem sie arbeiten, soll im Klassenraum visuelle und auditive Unterstützung für die Arbeit am 3-Phasen-Plan vorhanden sein. Die Art und Weise dieser Unterstützung kann unterschiedlich aussehen.

Ich habe in meinem Klassenzimmer eine Wand schwarz abgedeckt, ein Startfeld und 3-Phasen-Schilder befestigt und darüber bunte Bänder gespannt (siehe Fotos auf der folgenden Doppelseite). Jedes Kind bekommt eine Kluppe mit einem kleinen Schild, auf dem sein Name steht. Die Kluppe des Kindes befindet sich zu Beginn der Woche im Startfeld. Wenn es mit den Aufgaben in Phase 1 beginnt, „kluppt“ es sich in Phase 1. Dort bleibt die Kluppe dann so lange hängen, bis das Kind alle Aufgaben dieser Phase erledigt hat. Wenn es dann Phase 1 fertig ist, gibt es seine Kluppe in die nächste Phase und läutet zusätzlich mit einer kleinen Kuhglocke. Die anderen Schüler/innen

Abb. 3 (oben): Ausgefüllter 3-Phasen-Plan eines Kindes, das über die wesentlichsten Aufgaben (Phase 1) hinaus weitere Leistungen zeigen konnte.

Abb. 4 (unten): Ausgefüllter 3-Phasen-Plan eines Kindes, das eine hohe mathematische Begabung zeigt und daher in diesem Fach seinem persönlichen Plan folgt.

3 - Phasen - Plan von			
Thema: Erdzeitalter	WO 6	Zeit: 10 Eh	
Deutsch: Wortstamm, Wörterarten			
Mathematik: rechnen im ZR 100, Lxl			
Gemeinsam: Geschichte, Kosmisch, Englisch, Sprachkasten			
Ich hab's bis in die Phase 2 geschafft und dort 4 Aufgaben erledigt!			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Deutsch	Sprachkasten ✓ Juhuu! Fertig!	Sprachkasten ✓ Juhuu! ✓	Sprachkasten
Mathematik	Kartei: <u>Brüche</u> ✓ Kartei: <u>Abbruch</u>	Kartei: <u>Ende</u> ✓ Kartei:	
Wortstamm	<u>Wortstamm</u>	Wortstamm <u>Präfix</u> Wortstamm ✓ <u>stand</u> ✓	
Computer	Morpheus Stufe 1a - 5 ✓	Nomen, Verb, Adjektiv ✓ Fertig ✓	
Englisch	<u>Wörter</u>		

3 - Phasen - Plan von			
Thema: Erdzeitalter	WO 6	Zeit: 10 Eh	
Deutsch: Wortstamm, Wörterarten			
Mathematik: rechnen im ZR 100 <u>Kreis und Quadrat</u>			
Gemeinsam: Geschichte, Kosmisch, Englisch, Sprachkasten			
Ich hab's bis in die Phase 3 geschafft und dort 3 Aufgaben erledigt!			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Deutsch	Sprachkasten ✓	Sprachkasten ✓	Sprachkasten ✓
Mathematik	Kartei: Kartei: <u>2 Kreise</u> ✓ ✓ ✓ Das <u>Quadrat</u> ✓ ✓ ✓	Kartei: Kartei: <u>das Quadrat</u> <u>Üben</u>	<u>Kreis</u>
Wortstamm	<u>Logica</u> ✓ ✓ ✓ ✓	<u>Logica</u>	<u>Logica</u>
Computer	Morpheus ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Stufe 1a - 5 ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	Nomen, Verb, Adjektiv ✓	
Englisch	Lasso 5 <u>Wörter</u>		

applaudieren. Nun arbeitet das Kind in Phase 2, wenn diese erledigt ist, darf es wieder mit der Glocke läuten und seine Kluppe in Phase 3 hängen. Sollte ein Kind alle Aufgaben der Phase 3 erledigt haben, darf es mit einer sehr großen Glocke läuten und ist für diese Schulwoche mit seinen Arbeiten fertig. Das bedeutet, dass dieses Kind selbst bestimmen darf, was es in der restlichen Arbeitszeit gerne machen möchte. Manche Kinder lesen oder zeichnen gerne. Wichtig ist, dass diese Kinder keine weiteren „Zusatzaufgaben“ erledigen sollen, denn sie haben ihr Pensum an Aufgaben erfüllt.

LEISTUNGSRÜCKMELDUNG

Mein Konzept beinhaltet keine negative Rückmeldung für die Schüler/innen oder deren Eltern. Üblicherweise wird bei Wochenplänen mit Smileys (traurig, neutral, lachend) oder mit Sätzen wie „Du hast diese Woche langsam/zu langsam/flott...“ gearbeitet. Von dieser Art der Rückmeldung habe ich im Zuge meiner Arbeit mit dem 3-Phasen-Plan Abstand genommen, weil negative Bewertungen nicht motivierend sind.

Ich leite die Lernenden an, selbstverantwortlich mit ihren Aufgaben umzugehen. Sie sollen lernen einzuschätzen, welchen Lernstoff sie gut beherrschen und welchen sie noch üben sollen. Ein bewusster Umgang mit den Lernzielen wird angebahnt. Dieses Vertrauen, das den Kindern

Der Junge, dessen Wochenplan in Abb. 4 zu sehen ist, auf seinem individuellen Weg zum Quadrieren.



hier entgegengebracht wird, soll auch von den Eltern unterstützt werden. Sie sollen die individuellen Leistungsfortschritte ihrer Kinder beachten und schätzen. So können auch Eltern ein leistungsmotiviertes Verhalten ihrer Kinder unterstützen (Buschmann, 2007).

Die Schüler/innen schreiben am Ende der Schulwoche auf ihren 3-Phasen-Plan, in welcher Phase sie zuletzt gearbeitet und wie viel sie dort geleistet haben. Ich bespreche mit jeder einzelnen Schülerin/jedem einzelnen Schüler die Leistung dieser Schulwoche: „Was kannst du mir über deine Woche sagen? Bist du zufrieden mit deiner Leistung?“ Die Kinder antworten auf meine Fragen und schätzen ihre Leistungen ein, meist sind sie zufrieden, manchmal höre ich auch Antworten wie: „Nächste Woche möchte ich flotter sein, ich hab mich diese Woche nicht so angestrengt.“

Nicht erledigte Aufgaben des 3-Phasen-Plans gibt es und diese sollten nicht zu Hause von den Schülerinnen/Schülern nachgearbeitet werden müssen, weil ihnen sonst vermittelt wird, dass sie nicht rasch genug gearbeitet haben. Ein solches Nachholen von Aufgaben zerstört meiner Meinung nach die Motivation. Jedes Kind arbeitet entsprechend seinen Fähigkeiten und sollte dafür volle Anerkennung erhalten.

NUTZEN DES 3-PHASEN-PLANES

Das Ziel dieses Wochenplanes ist es, die Motivation und die Eigenverantwortung bei den Schülerinnen/Schülern im Umgang mit dem zu erlernenden Lernstoff zu steigern.

- Die Schüler/innen erfahren, dass sie genug leisten. Dadurch sind sie motivierter und zielstrebig und arbeiten eigenverantwortlich und selbstbestimmt an ihren Aufgaben.
- Durch die Sichtbarmachung der individuellen Lernfortschritte wird das Klassenklima verbessert und die Kinder begreifen sich als Lerngemeinschaft.
- Kinder mit besonderen Stärken werden in diesen Bereichen angemessen gefordert und gefördert, ohne dass sie in anderen Bereichen unbemerkt zurückfallen können.

VORTEILE FÜR DIE LEHRPERSON

- Differenzierung: Dieser Wochenplan erleichtert die Differenzierungsarbeit für die Lehrerin/den Lehrer, denn ein Gestalten von mehreren Wochenplänen für begabtere, aber auch schwächere Schüler/innen fällt weg.
- Visuelle Aufbereitung: Es ist für die Lehrerin/den Lehrer auf einen Blick ersichtlich, wo welches Kind gerade arbeitet und wie gut es voran kommt.
- Mehr Freiraum für die Lehrerin/den Lehrer: Durch diesen 3-Phasen-Plan ist es mir in meiner Praxis möglich geworden, auch begabtere Schüler/innen ohne zusätzlichen Mehraufwand zu



Visuelle Unterstützung: die Namensschilder der Kinder am Beginn der Arbeitswoche und mittendrin

fördern und zu fördern. Ich kann mich während der Wochenplanarbeit auch einzelnen Schülerinnen und Schülern widmen, die mit Aufgaben der Phase 3 beschäftigt sind. Früher, bei konventioneller Wochenplanarbeit, war das nicht möglich: Ich war ständig damit beschäftigt, die langsamer Lernenden zu fördern.

- Motivation: Die Arbeit mit dem 3-Phasen-Plan bestätigt mir jede Woche, dass die Schüler/innen motivierter, ehrgeiziger und flotter arbeiten. Sie wollen unbedingt läuten, Applaus bekommen, ihre Kluppe weiterhängen und mit ihrer Arbeit vorwärts kommen – das erhöht auch meine Motivation als Lehrerin.

OFFENE FRAGEN

Die auditive Unterstützung des 3-Phasen-Plans mittels der Kuhglocke wurde von einer Kollegin, die ebenfalls mit der Methode arbeitet, als störend kritisiert. Es stimmt, das Arbeiten und die Konzentration der Schüler/innen werden kurz unterbrochen, wenn andere Lernende, die in die nächste Phase wechseln, mit der Glocke läuten. Ein Gespräch mit meiner Klasse hat mir jedoch gezeigt, dass die Kinder diesen Applaus als sehr wichtig erachten und Wert darauf legen, dass er reichlich ausfällt. Das Läuten der Glocke häuft sich an manchen Tagen, dann läutet es alle paar Minuten, nämlich dann, wenn bereits mehrere Unterrichtseinheiten Arbeitszeit vergangen sind und die Kinder schon einige Aufgaben erledigt haben. Meiner Erfahrung nach wird dieses Läuten nach kurzer Zeit als normal und nicht störend von den Schülerinnen/Schülern wahrgenommen, weil es zum Arbeiten mit dem 3-Phasen-Plan dazu gehört und für das läutende Kind ein entscheidender Punkt ist. Es holt sich von der Gruppe sein Lob ab und ist motiviert, weiterzuarbeiten und das motiviert wiederum auch die anderen Kinder.

In einem Klassenverband finden sich auch Lernende, die als Außenseiter gelten, oder auch Schüler/innen, die schwächer begabt sind. Meiner Erfahrung nach werden auch diese Kinder für ihre Arbeit belohnt. Sie erhalten ebenso viel Applaus wie andere, denn die Schüler/innen freuen sich für schwächer begabte Kinder ganz besonders und applaudieren ihnen sehr heftig, wenn sie eine Phase geschafft haben.

ZUSAMMENFASSUNG

Der 3-Phasen-Plan mit Kuhglocke ist ein Unterrichtskonzept, das einen neuen, motivationsfördernden Wochenplan hervorbringt. Mit Hilfe dessen lernen die Schüler/innen im Volksschulbereich ihre Leistungen einzuschätzen, aber auch sie zu steigern. Dieser Wochenplan nimmt auf die unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen Rücksicht und verschafft der Lehrerin/dem Lehrer Freiraum für die individuelle Betreuung Einzelner.

LITERATUR

- Buschmann, I. (2007). Der geniale Faulpelz: Warum Kinder lernen – manche aber nicht. Wien: Ueberreuter.
- Claussen, C. (1993). Wochenplanunterricht in der Grundschule. In C. Claussen (Hrsg.), Wochenplan- und Freiarbeit (S. 54-96). Braunschweig: Westermann.
- Eher, A. (1969). Leistungssteigerung in der Volksschule: einige Möglichkeiten. Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Heft 239 – 245. Wien: Pädagogischer Verlag Ketterl.
- Kleinert, I. (1993). Mein Weg zur Freiarbeit. In C. Claussen (Hrsg.), Wochenplan- und Freiarbeit (S. 7-22). Braunschweig: Westermann.
- Montessori, M. (1999). Kinder richtig motivieren. Freiburg im Breisgau: Herder.

MAG. DANIELA LINDENTHAL
daniela.lindenthal@gmx.at

DANIELA LINDENTHAL, MAG., arbeitet seit 15 Jahren als Volksschullehrerin an einer verschränkt geführten Ganztagesvolksschule in Wien 22. Sie ist Lerntherapeutin am Institut für Lerntherapie Mag. C. Roman in Wien.

JKU YOUNG SCIENTISTS

EIN TALENTFÖRDERPROGRAMM FÜR SCHÜLER/INNEN DER SEK. II AN DER JOHANNES KEPLER UNIVERSITÄT LINZ (JKU) IN KOOPERATION MIT DEM VEREIN STIFTUNG TALENTE

DAS YOUNG SCIENTISTS-PROGRAMM

DIE ENTSTEHUNG – „YOUNG POLYMER SCIENTISTS“

Um interessierten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II die vielfältigen Forschungsbereiche, die sich mit dem Thema Kunststoffe beschäftigen, vorzustellen, startete der Fachbereich „Chemie und Kunststofftechnik“ der JKU in Linz in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für Oberösterreich und Partnerfirmen aus der Industrie (vor allem Borealis Polyolefine GmbH, Linz) 2009 das Projekt „Young Polymer Scientists“.

An 12 Nachmittagen im Sommersemester erhalten die Teilnehmer/innen an der JKU einen Einblick in die theoretischen und experimentellen Grundlagen von Kunststoffsynthese, -charakterisierung und -verarbeitung. Das in den Vorlesungen erworbene Wissen kann im unmittelbar darauf folgenden Praktikum umgesetzt werden. Im Anschluss an das Programm besteht zusätzlich die Möglichkeit, das erworbene Wissen in einem einschlägigen Ferialpraktikum in der oberösterreich-

Gruppenbild Young Scientists während einer Labor-Pause



chischen Industrie umzusetzen und im Rahmen der Reifeprüfung in einer Fachbereichsarbeit (bzw. einer vorwissenschaftlichen Arbeit) entsprechend zu dokumentieren.

DIE AUSWEITUNG – „YOUNG PHYSICS SCIENTISTS“ UND „YOUNG MECHATRONICS SCIENTISTS“

Das Projekt „Young Physics Scientists“ wurde im Schuljahr 2009/10 anlässlich des „Jahres der Naturwissenschaften“ nach dem Vorbild des Projekts „Young Polymer Scientists“ vom Landesschulrat für OÖ, der Johannes Kepler Universität und der Wirtschaftskammer OÖ gemeinsam mit Partnerfirmen aus der Industrie ins Leben gerufen. An der Abteilung für Atom- und Oberflächenphysik der Johannes Kepler Universität Linz wird interessierten Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II ein Einblick in ausgewählte Methoden der Oberflächenphysik und der Nanotechnologie geboten.

Die Jugendlichen erhalten an der JKU einen Überblick über die theoretischen und experimentellen Grundlagen der Oberflächenphysik. Die theoretischen Vorlesungen werden an jeweils vier Freitagnachmittagen abgehalten, an den darauf folgenden Samstagen können die Schüler/innen das zuvor erworbene Wissen bei Experimenten in die Praxis umsetzen. Wie „dick“ ist eigentlich eine Oberfläche und wo fängt das Volumen an? Wie schaut die atomare Struktur an der Oberfläche aus und wie hängt diese wiederum mit den physikalischen und chemischen Eigenschaften zusammen? Um diese Fragen zu klären, erhalten die Schüler/innen die Möglichkeit, Oberflächen mit speziellen Messmethoden und unter extremen Vakuumbedingungen zu untersuchen. Dabei erfolgt die Arbeit sowohl am Teilchenbeschleuniger als auch an Spezialmikroskopen. Anschließend besteht auch bei diesem Projekt die Möglichkeit, das erworbene Wissen in einem einschlägigen Ferialpraktikum in der oberösterreichischen Industrie und in einer Fachbereichsarbeit im Rahmen der Reifeprüfung umzusetzen.

Im Schuljahr 2009/10 meldeten sich 20 interessierte Schüler/innen für das Programm, im Schuljahr 2010/11 waren es bereits 67. Leider mussten 44 Schüler/innen abgewiesen werden, da nur 23 Praxisplätze an der Universität und gleich viele Ferialpraxisplätze zur Verfügung standen. Im Schuljahr 2011/12 mussten von 48 Schülerinnen und Schülern 22 abgewiesen werden.

Im Schuljahr 2012/13 musste aufgrund eines Finanzierungsproblems das Projekt ausgesetzt werden.

Das Projekt „Young Mechatronics Scientists“ wurde mit einem Pilotprojekt für 15 Schüler/innen im Schuljahr 2012/13 vom Institut für Mikroelektronik und Mikrosensoren der Johannes Kepler Universität Linz in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für OÖ, der Wirtschaftskammer OÖ und industriellen Partnerfirmen gestartet. Die Schüler/innen erhalten an sechs Freitagnachmittagen im Winterse-

mester an der JKU einen Überblick über die theoretischen und experimentellen Grundlagen der Mechatronik. Theorie und Praxis zu Bereichen wie z.B. Medizintechnik, Robotik, Luft- und Raumfahrt, Elektroantriebe, rechnerunterstützte Methoden (CAD-CAM), Regelungstechnik, Elektronik und Funktechnik stehen in einem ausgewogenen Verhältnis auf dem Programm.

Auch bei diesem Projekt besteht die Möglichkeit, das erworbene Wissen in einem einschlägigen Feriapraktikum in der oberösterreichischen Industrie und in einer Fachbereichsarbeit im Rahmen der Reifeprüfung umzusetzen.

ERFAHRUNGSBERICHTE

Die von den Schülerinnen und Schülern eingeholten Erfahrungsberichte sowohl den Theorie- und den Praxisteil an der Universität als auch die Feriapraxisstellen betreffend waren durchwegs positiv:

„Mein Praktikum bei der Firma MAN war sehr interessant und vor allem abwechslungsreich. Zwar hatte meine Arbeit nicht direkt mit dem zu tun, was wir in „Young Physics Scientist“ gelernt haben, jedoch konnte ich mir neues Wissen über Farbmessung und die Beschaffenheit von Lacken aneignen. Sehr gut gefallen hat mir die gute Betreuung. Man ging auf meine Fähigkeiten ein und versuchte, mir Arbeit zuzuteilen, die ich am besten umsetzen kann. Zum Beispiel konnte ich ein Tool zum Einlesen und Auswerten von Oberflächenmessdaten erstellen.“

„Ich habe mein Praktikum in der voestalpine stahl / Kaltwalzwerk absolviert. Die Betreuer waren alle sehr nett und ich habe wirklich viel gesehen. Neben den Laboren wurden mir auch viele andere Einrichtungen in der voestalpine gezeigt und erklärt. Die Arbeit selbst hat mir auch viel Freude bereitet, da ich wirklich Dinge zu tun bekam, die mich auch interessierten – z.B. an einem REM arbeiten und anschließend die Bilder bewerten und auswerten.“

Ich persönlich würde es jedem, der bei den Young Scientists teilnimmt, empfehlen, auch das Praktikum zu machen, weil man die einzigartige Möglichkeit erhält, in genau dem Bereich zu arbeiten, in dem man später einmal arbeiten könnte, wenn man Physik studiert. ... Mir persönlich hat es die Studienwahl sehr erleichtert und ich bin mir auch wegen des Praktikums jetzt sicher, dass ich Physik studieren werde.“

JKU YOUNG SCIENTISTS – DAS UMFANGREICHSTE TALENTFÖRDER- PROGRAMM OBERÖSTERREICHS

Beginnend mit dem Schuljahr 2013/14 wurden nun von Seiten der JKU die aus Einzelinitiativen der jeweiligen Institute bestehenden Pro-

gramme zu einem Talentförderprogramm unter Leitung der Abteilung „Universitätskommunikation“ zusammengefasst.

JKU YOUNG SCIENTISTS setzt sich das Ziel, talentierte Schüler/innen der Sekundarstufe II in den MINT-Fächern zu fördern und Einblicke in die universitäre Forschung einerseits und den Studienbetrieb andererseits zu gewähren.

In Kooperation mit dem Landesschulrat für OÖ, der Wirtschaftskammer OÖ und industriellen Partnern ist die Technisch-Naturwissenschaftliche Fakultät der JKU in Linz mit den Fachbereichen Informatik, Chemie/Kunststofftechnik, Physik, Mathematik, Mechatronik und Informationselektronik an diesem Programm beteiligt.

Je nach Interesse und Talent können die Schüler/innen aus folgenden Programmen wählen:

- Young Computer Scientists
- Young Mechatronic Scientists
- Young Polymer Scientists
- Young Physics Scientists
- Informationselektronik
- Woche der angewandten Mathematik
- SchülerInnenseminar Mathematik

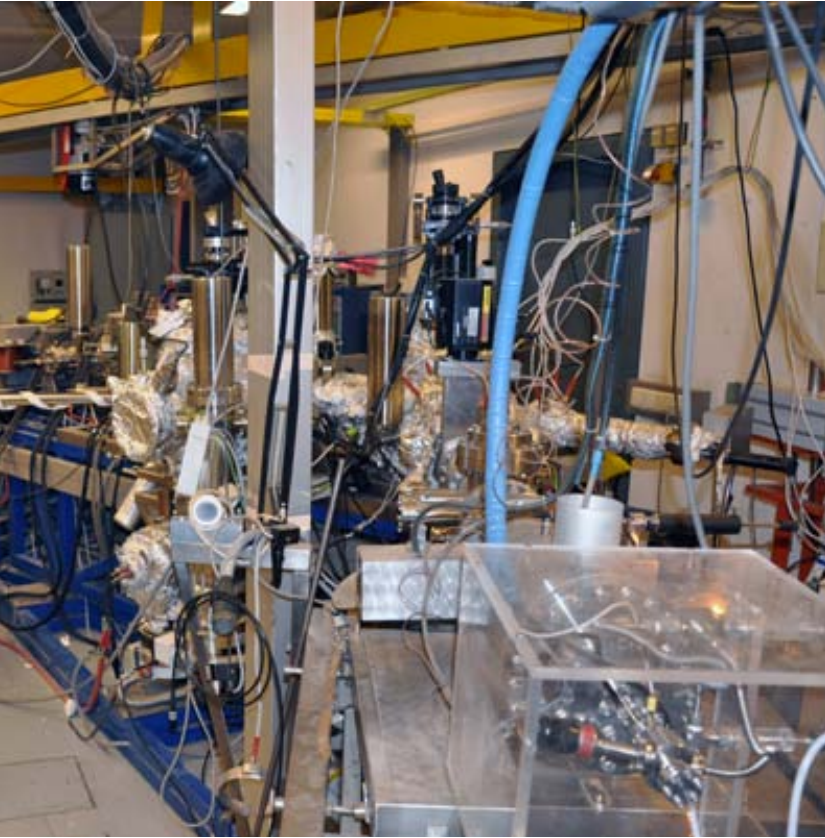
Bei den „Young Scientists“-Programmen absolvieren die Schüler/innen ein Programm, das auf 7–8 Halbtage aufgeteilt einen ausgewogenen Mix aus Theorie und Praxis zu spannenden Fragestellungen der Fachbereiche bietet.

Die „Woche der angewandten Mathematik“ wird disloziert in einer fünftägigen Klausur angeboten.

Das „SchülerInnenseminar Mathematik“ richtet sich an Schüler/innen der 11. bis 13. Schulstufe und wird an vier jeweils vierstündigen Terminen im Wintersemester abgehalten. Die Schüler/innen werden von Diplomandinnen/Diplomanden bzw. von Dissertantinnen/Dissertanten zu mathematischen Fragestellungen begleitet. Die Schüler/innen werden zwischen den einzelnen Präsenzphasen mit mathematischen Problemen und Fragestellungen konfrontiert. Das Seminar soll die Fähigkeiten zum Analysieren komplexer logischer Probleme und zur Lösung mathematischer Aufgabenstellungen, entweder durch neue Ideen oder durch Zurückführen auf bekannte Resultate, schulen.

Die einzelnen Angebote können unter www.jku.at/youngscientists bzw. www.facebook.com/jku.edu aufgerufen werden.





DER VEREIN STIFTUNG TALENTE

Der Verein Stiftung Talente betreut in Oberösterreich derzeit rund 1500 Schüler/innen. Beginnend mit einem Testverfahren in der 3. Schulstufe werden die diagnostizierten Kinder auf ihrem weiteren Bildungsweg begleitet. Dies geschieht vor allem durch ein umfangreiches Kursangebot, das von eintägigen Kursen in den einzelnen Bezirken über mehrtägige Kursangebote an der Talenteakademie OÖ im Schloss Traunsee bis zu einwöchigen Kursen in der Sommerakademie reicht. Gleichzeitig wird am Aufbau eines kontinuierlichen Betreuungsweges gearbeitet, der es besonders begabten Schülerinnen und Schülern in Zukunft ermöglichen soll, sich während des Schuljahres mit bestimmten Themenbereichen je nach vorhandenen Zeitressourcen gezielt auseinanderzusetzen. Dies soll durch entsprechende Angebote im Bereich des Blended-Learnings und durch die Entwicklung eines eigenen sozialen Netzwerkes, das nur den begabten Schülerinnen und Schülern für den internen Austausch, zur Bearbeitung spezieller Fragestellungen und Interessensgebiete zur Verfügung steht, erreicht werden.

Für begabte Schüler/innen der Sekundarstufe II wird seit dem Schuljahr 2002/03 ein einwöchiger Kurs „Woche der angewandten Mathematik“ in Zusammenarbeit mit dem Landesschulrat für OÖ und

CONCLUSIO

JKU YOUNG SCIENTISTS ist das derzeit umfangreichste Talentförderprogramm Oberösterreichs für Schüler/innen der Sekundarstufe II. Es soll dazu beitragen, besonders begabten Schülerinnen und Schülern einerseits einen Einblick in einzelne Studienrichtungen, andererseits erste Kontakte zu einem eventuellen Arbeitsplatz zu ermöglichen. Dieses Programm setzt sich zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern eine optimale Unterstützung in der Studienwahl zu bieten.

Im Gegenzug eröffnet dieses Programm der JKU und der oberösterreichischen Wirtschaft die Möglichkeit, begabte Schüler/innen für ein Studium an der JKU zu begeistern und diesen die Chance, die ersten Kontakte zu einem möglichen Arbeitgeber in Oberösterreich zu knüpfen.

LSI HR MAG. GÜNTHER VORMAYR
Geschäftsführer Verein Stiftung Talente
LSR für Oberösterreich
guenther.vormayr@liwest.at

MAG. (FH) SIMON PFALLER
Universitätskommunikation
Johannes Kepler Universität Linz
simon.pfaller@jku.at

der JKU veranstaltet. Diese Woche bietet etwa 60 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II die Gelegenheit, sich eingehend mit einer von fünf aktuellen Anwendungen von Mathematik zu befassen, die ihr zugrunde liegende Mathematik zu ergründen und für eine konkrete Fragestellung eigenständig eine Lösung zu finden. Begleitet werden die einzelnen Projekte von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der JKU, sodass die Schüler/innen nicht nur Einblicke in die laufende mathematische Forschung erhalten, sondern zugleich in Kontakt mit den in diesen Forschungszweigen tätigen Personen kommen.

Begabte Schüler/innen der Sekundarstufe II erhalten nun parallel zu den beschriebenen Angeboten die Möglichkeit, für die spätere Berufs- und Studienwahl neben dem Angebot in Mathematik einen vertieften Einblick in einzelne Studienrichtungen und die dazu gehörigen Berufsfelder zu erhalten. Dies wird durch ein speziell auf die Schüler/innen abgestimmtes Angebot an Theorie- und Praxisunterricht an der Universität und durch ein daran anschließendes Feriapraxisangebot im Bereich Forschung und Entwicklung in einem oberösterreichischen Betrieb erreicht.

Als Partner konnte in Oberösterreich die Johannes Kepler Universität Linz (JKU) gewonnen werden.

LAND NIEDERÖSTERREICH SETZT AUF BEGABTENFÖRDERUNG

TALENTEHAUS STARTET AUSBILDUNGSSCHIENE

Mit einem international hochkarätig besetzten Kongress startete das NÖ Talentehaus sein innovatives Angebot der Begabtenförderung für Niederösterreich. Geplant sind kontinuierliche, außerschulische Angebote zur Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern. Eine erste Ausrichtung hat das Talentehaus auf das Thema MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) gesetzt. Weitere Themen sind geplant. Als Schirmherr begleitet Univ.-Prof. Dr. Markus Hengstschläger das NÖ Talentehaus.

ROBOTERPROGRAMMIERUNG

Im MINT-Bereich wird als erstes Pilotmodul die Roboterprogrammierung angeboten. In einer 3-semesterigen Ausbildung werden die Schüler/innen anhand verschiedener Robotiksysteme mit den unterschiedlichen Programmierparadigmen (graphisch und textuell, imperativ und objektorientiert) vertraut gemacht. Den Auftakt bildet der Einstieg in das ingenieurmäßige Arbeiten. Dabei sollen die Schüler/innen in den technischen Engineering-Prozess und in die Grundlagen der Informatik und der Robotik eingeführt werden, ehe die graphische Programmierung von Lego Mindstorms-Robotern unternommen wird.

Die mathematischen Grundlagen für Techniker/innen sowie Algorithmen und Datenstrukturen kommen nicht zu kurz. Anhand von Arduino-basierenden Robotern und der Sprache „C“ erfolgt danach der Einstieg in die imperative Programmierung. Durch das selbstständige Lösen verschiedener Aufgabenstellungen vertiefen die Jugendlichen ihre Programmierkenntnisse.

Das laufende Programm in der Roboterprogrammierung ist anspruchsvoll: Es umfasst monatlich einen Tag Präsenzzeit und rund 10 Wochen E-Learning. Zur Aufnahme in die Ausbildung absolvierten die Jugendlichen einen eintägigen Workshop, der sowohl aus der Bewertung fachlicher Inhalte als auch aus Verhaltensbeobachtungen bestand. Mit Sommersemester 2014 wurden 17 Jugendliche aufgenommen.

MODELL FÜR NIEDERÖSTERREICH

Das NÖ Talentehaus an der NÖ Landesakademie setzt an dem Recht aller Kinder und Jugendlichen an, ihr Potenzial bestmöglich verwirklichen zu können. Die Begabungsförderung soll so früh wie möglich beginnen, denn die Forschung zeigt, dass die Entfaltung von Begabung sowohl von den Genen als auch von Umweltfaktoren abhängig ist. Interessanterweise zeigte sich, dass vor allem in der Kindheit die Umwelt eine größere Rolle für die Begabungsentwicklung spielt, während in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter den Genen eine höhere Bedeutung zukommt (Davis, Arden & Plomin, 2008). Auch in fast allen Begabungsmodellen (z.B. Gagné, 2005; Mönks, 1992) wird der wesentlichen Rolle der Umweltfaktoren Rechnung getragen. Demnach sind z.B. ein lernförderliches Umfeld, geeignete Mentorinnen/Mentoren und andere Umweltfaktoren genauso wichtig für die Entwicklung hoher Leistungen wie die angeborenen Begabungen und Persönlichkeits-



Foto: NÖ Landesakademie

Konzentrierte Arbeit im Programm für Roboterprogrammierung

merkmale des Kindes. Genau hier setzt die NÖ Landesakademie mit ihrem Konzept des Talentehauses an und bietet aufbauende Kurse für besonders Begabte an. Die Erfahrungen der Landesakademie in der Diagnostik und der Beratung zeigen, dass gerade diese Kinder oft noch zusätzlich zu den schon vorhandenen schulischen und außerschulischen Angeboten Förderungsbedarf aufweisen.

**TA
LE
NT
E
HAUS**
LANDESAKADEMIE

LITERATUR

- Davis, O. S. P., Arden, R. & Plomin, R. (2008). g in middle childhood: Moderate genetic and shared environmental influence using diverse measures of general cognitive ability at 7, 9 and 10 years in a large population of twins. *Intelligence*, 36, 68-80.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DGMT as a Development Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2. Aufl. (pp. 98-119). Cambridge: University Press.
- Mönks, F. J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 17-22). Bern: Huber.

DI BERNHARD LÖWENSTEIN
Talentehaus-MINT
MAG. DR. SYLVIA OPRIESSNIG
NÖ Landesakademie
office@talentehaus.at

„ICH. DER EINZELNE IN SEINEN NETZEN“ – PHILOSOPHICUM LECH

BEGABTENFÖRDERUNG PHILOSOPHIE: BG BREGENZ/BLUMENSTRASSE

Seit etwa zehn Jahren führen wir an unserer Schule Begabungsförderung in Philosophie durch. In etwa 24 Stunden, die mittels Drehtürmodell organisiert werden, erfahren die Schüler/innen Theorie und Praxis der „Liebe zur Weisheit“. Neben der Argumentationslehre stehen ethische Fragen wie „Was ist das Gute?“, politische Fragen nach der gerechten und gleichen Verteilung und erkenntnistheoretische Fragen, ob bestimmte Dinge existieren und wenn ja, wie, im Mittelpunkt der Überlegungen. Ausgewählt werden jeweils etwa zehn Schüler/innen der 11. und 12. Schulstufen. Diese bekommen damit die Möglichkeit, zwei Jahre lang Philosophie lebendig und aktuell kennenzulernen. Arbeit am Text – so sieht der „Alltag“ des Drehtürmodells aus.

Das Philosophicum Lech ist natürlich das absolute „Zuckerl“ des Kurses – wo sonst haben wir die Gelegenheit, direkt in Kontakt zu treten mit bekannten (echten und lebenden!) Philosophen! Im Rahmen dieses Kurses durften wir heuer bereits zum dritten Mal auf Einladung der Gemeinde Lech am Philosophicum teilnehmen.

Thema der über viertägigen Veranstaltung war „Ich. Der Einzelne in seinen Netzen.“ Die wichtigsten Vorträge fanden am Freitag und am Samstag statt – beide Tage waren prall gefüllt mit Debattenbeiträgen. Deshalb wählten wir die beiden Tage für unseren Besuch aus.

„Wer bin ich – und wenn ja wie viele?“ lautet der Titel des Bestsellers und des aktuellen Vortrags von Richard David Precht. Er gibt darin einen historischen Abriss der Entwicklung des Ich. Damit wurde am Freitag die Debatte eröffnet. Sie gipfelte in der These, dass die moderne Hirnforschung acht verschiedene „Ichs“ unterscheiden kann und bis heute kein „Zentralkomitee“, kein „Ich-Zentrum“ ausfindig machen konnte. Peter Strasser thematisierte mit seinem Vortrag „Die

Bürgermeister Ludwig Muxel, Mag. Verena Chlumetzky-Schmid, Prof. Dr. Robert Pfaller, Mag. Stephan Schmid und die Philosophinnen/Philosophen des BG Blumenstraße (darunter die fünf Gewinner/innen der Philosophie-Olympiade-Ausscheidung Vorarlberg)



eigenen Angelegenheiten“ die Fragen: Wie sorgen wir uns um unser Ich, kann das Selbst vom Ich unterschieden werden?

Stand die philosophische Theorie am Freitag im Zentrum, so widmete man sich am Samstag der Praxis, durchaus auch der alltäglichen. Robert Pfaller diagnostizierte narzisstische Auflösungserscheinungen des Ichs in der Gegenwart und Miriam Meckel ging dem „Ich im Netz“ auf den Grund. Was bedeutet es heute für uns, wenn wir von Identität sprechen? Wir orientieren uns an der Umgebung und glauben dennoch, unheimlich individuell zu sein, so ein kurzes Fazit.

Philosophie stellt in Frage, analysiert und denkt die Dinge anders und neu, verschafft Überblick. Diese Kompetenzen brauchen alle Menschen, egal, in welchen Berufen sie später arbeiten. Jeder Mensch hat philosophische Gedanken: „Wer lernt, aber nicht denkt, ist verloren; wer denkt aber nicht lernt, ist in Gefahr.“ (Konfuzius).

Ganz in diesem Sinne führt dieses Projekt die Schüler/innen an die für sie fremde Welt der Wissenschaft heran. Zum ersten Mal sehen sie Philosophinnen und Philosophen auf einer Bühne und erleben den Diskurs und die Debatten im Anschluss an die Vorträge – und diese Debatten gehen natürlich weiter, in den Pausen, am Abend und nachts... So kann diese Veranstaltung als gelungene Hinführung in die Welt der Wissenschaft und der Philosophie betrachtet werden.

„Ich. Der Einzelne in seinen Netzen“ – mit diesem Thema durften wir uns zwei Tage lang intensiv beschäftigen. Wir besaßen anfangs noch kaum philosophische Kenntnisse – umso mehr Neues lernten wir in diesen zwei Tagen! Interessante Vorträge von Richard David Precht, Miriam Meckel oder Robert Pfaller ermöglichten uns spannende Einblicke in die Welt der Philosophie – wir sind nächstes Mal wieder gerne dabei!“

Eva-Maria Schneider und Isabel Mayr, 7. Klasse AHS

„Als die fleißigen Denker, die wir sind, bot sich uns bereits zum zweiten Mal die Gelegenheit beim Philosophicum Lech über die Grenzen unseres Ichs hinauszudenken. Somit lässt sich in kurzen, aber nicht so klaren Worten zusammenfassen: Ich – oder wer auch immer – bin dankbar für diese außergewöhnliche Möglichkeit, das Philosophicum besuchen zu können! Lech regt nicht nur zum Denken an, sondern erweitert vor allem auch den Horizont!“

Katharina Klein und Alexandra Höfle, 8. Klasse AHS

Zu Jahresbeginn 2014 haben unsere Schüler/innen bei der Vorarlberg-Ausscheidung der Philosophie-Olympiade bereits Lorbeeren eingeharbt: Siegerin ist Vera Weithas und auch die weiteren 4 Plätze gingen an die Blumenstraße!

MAG. STEPHAN SCHMID
BG Bregenz-Blumenstraße
stephan.j.schmid@gmail.com

TIMSS UND IGLU ZEIGEN: POTENZIALE WERDEN NICHT AUSGESCHÖPFT

BILDUNGSFORSCHER WILFRIED BOS IM ICBF-FORSCHUNGSKOLLOQUIUM

„Wir schöpfen die vorhandenen Potenziale nicht aus. Das ist wie bei einer Pflanze, der man nicht genug Wasser gibt“, sagte Prof. Dr. Wilfried Bos (TU Dortmund) im Forschungskolloquium des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF). Der Bildungsforscher referierte auf Einladung des ICBF und der ICBF-Stiftung zu dem Thema *Ausreichend geförderte Talente?* und nutzte für seine Argumentationslinie die aktuellen Forschungsergebnisse der internationalen Vergleichsstudien TIMSS¹ und IGLU². Diese Studien erfassen die Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im Bereich Lesen (IGLU), Mathematik und Naturwissenschaften (TIMSS).

Deutschland sei insgesamt im oberen Drittel der Vergleichsstudien zu finden. Im Bereich Lesen erreicht Deutschland insgesamt ein Ergebnis von 541 Punkten und ist damit auf einer Stufe mit Italien oder Schweden. Österreich liegt einige Punkte darunter (529). Ein differenzierter Blick zeige jedoch, dass die Leistungsspitze in Deutschland nur schwach ausgeprägt sei. Lediglich 1,5 % der Viertklässler/innen erreichen in allen drei Bereichen die höchste Kompetenzstufe. Bezogen auf die Begabungsforschung bedeutet das: „Inselbegabungen konnten wir nicht ausmachen.“ Vielmehr seien die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler „Allrounder auf verschiedenen Ebenen.“ Lediglich ein Anteil von unter einem Prozent weise eine so genannte Inselbegabung auf. Für Österreich liegen vergleichbare Daten bislang nicht vor.

„Beim Lesen schaffen 9,5 % den Sprung in Kompetenzstufe 5“, sagte Bos, der IGLU und TIMSS für Deutschland leitet. Seit der ersten IGLU-Studie 2001 habe sich wenig getan: „Damals waren es 8,6 %.“ Österreich liegt hier im Bereich von 5 %. In Mathematik schaffen in Deutschland nur 5,2 % die Anforderungen dieser Kompetenzstufe. In Österreich liegt der Wert bei 2 Prozentpunkten. Zum Vergleich: England liegt bei 18 %, Singapur bei über 24 %.

In den Naturwissenschaften liegt der Anteil in der Spitzengruppe in Deutschland bei 7,1 %, ein Rückgang seit 2007 um 2,5 %. Dies sei wenig verwunderlich: „In der Grundschule gehen die naturwissenschaftlichen Inhalte im Fach Sachunterricht deutlich zurück“, sagte Bos. Österreich liegt hier vor Deutschland mit insgesamt 8 % in Kompetenzstufe 5.

Im oberen Drittel der Vergleichsstudien finden sich neben einigen europäischen Ländern wie England oder den Niederlanden vor allem asiatische Staaten. Studienprimus im Lesen ist Hongkong vor der Russischen Föderation und Finnland. In den Naturwissenschaften liegen Südkorea, Singapur und Finnland vorne. Ähnlich der Bereich Mathematik: Erster ist Südkorea, gefolgt von Singapur und Hongkong. „In konfu-



Podiumsdiskussion beim ICBF-Forschungskolloquium

zianisch geprägten Kulturen weiß man seit Jahrhunderten, dass sozialer Aufstieg nur durch Bildung gelingen kann“, sagte Bos. Im deutschsprachigen Raum sei dies erst seit 150 Jahren so „und ist immer noch nicht einfach.“ In der Spitzengruppe finden sich mehr Jungen als Mädchen. Allerdings gelte dies auch für die unteren Kompetenzbereiche.

Zwar seien die Mittelwerte für Deutschland insgesamt hoch. Aber: „Wir verschenken unsere Potenziale.“ Der Ruf nach homogenen Lerngruppen greife zu kurz. „Je heterogener die Klasse, desto besser das Leseverständnis“, sagte Bos bezogen auf die KESS-Studie³, die in Hamburg durchgeführt wurde. Lernen leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gemeinsam, dann würden aber vor allem die leistungsschwächeren profitieren. Hieraus leitete er Überlegungen für die Inklusion ab. „Wenn man Inklusion vernünftig macht, dann schadet es nicht.“ Allerdings müsse geprüft werden, welche Auswirkungen für die oberen und die unteren zwei Prozent zu erwarten seien. Konzepte wie *Lernen durch Lehren* erscheinen ihm zielführend für die Begabungsförderung. „Je mehr man anderen etwas erklärt, desto besser wird man.“ Ein Mittel zur besseren Förderung aller sei die Ganztagschule. „Hier wird man viel erreichen können.“ Der Schlüssel zum Erfolg liege in der Individualisierung des Unterrichts. Hierfür bedürfe es entsprechender Konzepte. Sein Vorschlag: „Professoren sollten an Schulen unterrichten.“

In der Podiumsdiskussion stellte sich die Frage nach Konsequenzen. Gemeinsam mit Bos diskutierten der NRW-Landtagsabgeordnete

¹ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) testet im Abstand von vier Jahren die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Schulstufe.

² IGLU ist die deutsche Abkürzung für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Die internationale Bezeichnung ist PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

³ Die KESS-Studie untersuchte die Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern und wurde flächendeckend in Hamburg durchgeführt (2003 für Jahrgangsstufe 4, 2005 für Jahrgangsstufe 7).



2. SALZBURG SUMMER SCHOOL „MENSCHEN MACHEN SCHULE“

KOOPERATION PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE SALZBURG, SCHOOL OF EDUCATION (PARIS-LODRON-UNIVERSITÄT SALZBURG)
UND UNIVERSITÄT MOZARTEUM SALZBURG

Auch im heurigen Sommer findet wieder eine große gemeinsame und bundesweite Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten in Salzburg statt. Die Veranstaltung steht auch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Studierenden kostenlos offen.

Das umfangreiche Programm der Salzburg Summer School, das heuer in Richtung Kunst und Musik erweitert wurde, steht unter dem Motto „Menschen machen Schule!“ und gliedert sich in Hauptvorträge sowie Workshops.

An allen 3 Tagen werden je 14 Workshops angeboten. Dabei werden möglichst viele Fächer abgedeckt sowie aktuelle allgemein-pädagogische Themenbereiche behandelt, etwa Inklusion, Diversität, Individualisierung, Differenzierung etc.


Auch das ÖZBF ist wieder mit einem Workshop zu Begabungs- und Exzellenzförderung dabei.

1.–3. September 2014
für Pädagoginnen und Pädagogen für alle Altersstufen
Anmeldung: 12. Mai – 1. Juni 2014

Veranstaltungsorte

Unipark Nonntal, Pädagogische Hochschule Salzburg, Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg und Mozarteum Salzburg

Informationen

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

Prof. Dr. Dr. Thomas Sternberg (CDU), Staatssekretär a.D. Wolf-Michael Catenhusen (SPD) und Prof. Dr. Hans-Uwe Erichsen, Hochschulrat-Mitglied der Universität Münster. Die Moderation übernahm Prof. Dr. Christian Fischer (ICBF).

Erichsen verwies darauf, dass das Lern- und Schulklima nicht allein dafür ausschlaggebend sei, dass Schüler/innen mit entsprechenden Begabungen nur unzureichend gefördert würden. Er sah vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Problem: „Hervorhebungen durch Leistungen sind nicht erwünscht, da wird man stigmatisiert.“ Das Streberphänomen gelte es zu bekämpfen. „Leistungen müssen sich lohnen“, sagte Erichsen.

Mit Blick auf das gegliederte Schulsystem verwies Catenhusen darauf, dass vor allem die soziale Herkunft entscheide, wo man zur Schule gehe. Er fokussierte die individuelle Förderung, die „bislang verdrängt worden“ sei. Die Ausbildung von Lehrpersonen sei noch nicht gut genug aufgestellt. Es bedürfe der wissenschaftlichen Absicherung von Angeboten in Lehrer/innenbildung und Schulpraxis.

Sternberg machte deutlich, dass Inklusion eine „individuelle Förderung in besonderer Schärfe“ bedeute. In diesem Kontext spiele die Wahrnehmung von Begabungen eine besondere Rolle. „Begabungen sollten nicht als Privileg, sondern als Auftrag verstanden werden“, sagte Sternberg. Es müsse darum gehen, dass alle ihre Begabungen entwickeln könnten, um der Gesellschaft etwas zurückgeben zu können. „Und das ist keine Frage der Schulform.“ Vielmehr müsse es darum gehen, Begabungen in ihren ganzen Facetten wahrzunehmen. Eine Beschränkung auf die Kognition greife zu kurz.

Bos pflichtete Sternberg bei und verwies auf die Bedeutung der individuellen Förderung. Ebenso Catenhusen: „Wir müssen es den Kindern und Jugendlichen erleichtern, ihre Potenziale ausschöpfen zu können.“ Ansatzpunkt sei die Schule. „Im bestehenden Schulsystem gibt es hierfür viele Chancen“, sagte Catenhusen. Die Fördermaßnahmen müssten intensiviert werden. „Ich habe das Gefühl, dass Intellekt in der Schule runtergedrückt wird.“

Erichsen verwies auf die Bildungsforschung, die erst langsam zu einer Entideologisierung der Diskussionen um Schule und Bildung beitragen könne. Wichtig sei, dass die Schüler/innen nicht auf ein „Humankapital“ reduziert würden. Vielmehr sei der Faktor der Sozialkompetenz entscheidend, wenn das gesellschaftliche Zusammenleben gelingen solle. Erichsen nahm noch einmal die Lehrpersonen in den Blick. „Lehrer müssen besser auf ihren Beruf vorbereitet werden“, sagte Erichsen. Begabungsförderung müsse auch an der Hochschule ein Thema sein. „Bislang haben wir hier aber noch kein Konzept“, sagte Erichsen.

UNIV.-PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER
Westfälische Wilhelms-Universität Münster und ICBF
ch.fischer@uni-muenster.de

DAVID ROTT
Internationales Centrum für Begabungsforschung (ICBF)
david.rott@uni-muenster.de

INTELLIGENZ – GROSSE UNTERSCHIEDE UND IHRE FOLGEN

REZENSION

ELSBETH STERN & ALJOSCHA NEUBAUER (2013).
INTELLIGENZ – GROSSE UNTERSCHIEDE UND IHRE FOLGEN.

München: Deutsche Verlags-Anstalt [304 Seiten, ISBN 978-3-421-04533-1, € 19,99]

Die beiden Psychologen Elsbeth Stern und Aljoscha Neubauer lehren an der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich) bzw. an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie haben zwei Arbeitsschwerpunkte: Lehr- und Lernforschung sowie differenzielle Psychologie in Verbindung mit neurophysiologischen Grundlagen.

In acht Kapiteln behandelt das Buch die Themenbereiche

- Intelligenz und Intelligenzmessung
- Umweltfaktoren und genetisches Potenzial
- Intelligenz und Hirnphysiologie
- Entwicklungsbedingungen und -chancen
- Intelligenz und die Frage nach dem Zusammenhang mit Fleiß, Disziplin, Motivation und Kreativität
- Bessere Begabungsförderung in der Schule

Intelligenz wird in diesem Buch als Startkapital betrachtet, mit dem jede Gesellschaft arbeiten muss. Intelligenz ist eine individuelle Ressource, die sich in der Gemeinschaft entwickeln kann. Die biologischen Voraussetzungen der Intelligenz (im Genom und im Gehirn) treffen auf die jeweiligen Angebote der Umwelt (Elternhaus, Schule, Hochschule und Gesellschaft). Es gibt dabei förderliche und hinderliche Wechselwirkungen.

Drei Faktorenbündel sind für die Argumentation der Autorin und des Autors entscheidend:

- die ungefähr gleichanteiligen Einflüsse von Anlage (Genetik) und Umwelt auf die Intelligenz, insbesondere die hohe Stabilität der Intelligenz im Laufe einer Biografie,
- die Veränderbarkeit des Gehirns durch Lernen, Übung und Training und
- die Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Gehirnnutzung.

Im Hinblick auf die Bewertung von Intelligenz- und Begabungstests stellen die beiden Verfasser/innen nachdrücklich fest: „Die hohe Vorhersagbarkeit von Intelligenztests bzw. kognitiven Begabungstests bedeutet, dass die mit ihrer Hilfe erfassten Merkmale, also die einzelnen Facetten der Begabung, hoch mit bedeutsamen Indikatoren des realen Verhaltens von Menschen korrelieren. Für keine anderen sozialwissenschaftlichen Messverfahren bzw. Tests lassen sich so hohe und konsistente Korrelationen mit dem aktuellen und vor allem auch dem zukünftigen Verhalten von Menschen beobachten“ (S. 178). US-amerikanische Studien haben ergeben, dass Intelligenz nicht nur einen positiven Effekt auf schulische und berufliche Leistungen, sondern auch auf den Lebenserfolg insgesamt hat.



Informativ sind darüber hinaus die Ausführungen zur Emotionalen Intelligenz (= EI). Die EI kann als Ergänzung zum IQ gesehen werden. Allerdings sollte man eher von „Emotionaler Kompetenz“ anstatt von „Emotionaler Intelligenz“ sprechen.

Eine wichtige Schlussfolgerung lautet: „Intelligenz ist durch nichts zu ersetzen. Kognitive Fähigkeiten, gemessen mittels Intelligenztests, haben eine große Bedeutung für Erfolge in Schule, Ausbildung, Studium und Beruf“ (S. 228). Stern und Neubauer sind der Auffassung, Intelligenztests gehörten zum Seriösesten, was die Psychologie geschaffen habe. Die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft hänge davon ab, wie sie mit den Intelligenztesten und mit der Intelligenz umgehe. Intelligenztests sollten daher bei Bildungsentscheidungen herangezogen werden, um Versäumnisse in der Schullaufbahn auszugleichen. Es hänge von der Bildungsgerechtigkeit eines Bildungssystems ab, welche Rolle Intelligenztests bei Bildungsentscheidungen spielen könnten.

Wenn wir Verbesserungen im Bildungssystem erreichen wollen, müssen wir aus Sicht der Intelligenzforschung die Unterrichtsqualität verbessern. Eine gute Basis dafür besteht in der Überlegung, bereits bei der Konzeption der Grundschulbildung die Normalverteilung der Intelligenz bei Schülerinnen und Schülern im Auge zu haben und die Lernangebote darauf abzustimmen. Wichtig ist das Bewusstsein dafür,

EMPFEHLUNG DES ÖZBF

UNTERFORDERT, UNERKANNT, GENIAL. RANDGRUPPEN UNSERER GESELLSCHAFT

MARGRIT STAMM (2007).

Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft
Zürich: Rüegger Verlag. [80 Seiten, ISBN 978-3-7253-0872-9, € 15,50]

Die Autorin beschäftigt sich in diesem Buch mit drei Randgruppen der Gesellschaft: Minderleistern, besonders leistungsfähigen Kindern aus bildungsfernen Milieus und Wunderkindern. Sie hinterfragt die gängigen Konzepte kritisch und gibt einen Einblick in die internationale Forschung sowie die Alltagstheorien zu diesen Themen.

Auch wenn es zahlreiche Versuche gibt, Underachiever zu typisieren, so lässt sich seriöserweise als gemeinsamen Tenor nur feststellen, dass dies ein multikausales Phänomen unseres Bildungssystems ist, dessen Indikatoren sich vor allem aus Persönlichkeit, Schule und Familie ableiten.

Die Frage, ob frühes Lese- und Rechenvermögen schon als ein Hinweis auf hohe Begabung gesehen werden können, beantwortet die Autorin in ihrem zweiten Aufsatz anhand einer Längsschnittstudie, in der die Schullaufbahn Jugendlicher aus bildungsnahen und bildungsfernen Milieus miteinander verglichen werden, die zu Schuleintritt auf akzeleriertem Niveau lesen und/oder rechnen konnten.

Der dritte Aufsatz beschäftigt sich mit einer Gegenüberstellung der Begriffe „Wunderkind“ und „Hochbegabung“. Es geht dabei um eine differenzierte Sichtweise des Mythos „Wunderkind“ und eine Erklärung dafür, dass sich außergewöhnlich begabte Kinder nicht zwangsläufig zu herausragenden Erwachsenen entwickeln müssen, denn „überdurchschnittliche Intelligenz und ein förderliches Umfeld sind keine hinreichenden Erfolgsgaranten“ (S. 75).

Die drei Aufsätze des schmalen Bandes stellen einen systematischen Zusammenhang zwischen Kompetenz, Begabung, sozialer Herkunft und Leistungsentwicklung her und sollen so den Blick auf einen sozial gerechten Begabungsbegriff richten. Dieses Buch sollte zur Pflichtlektüre all jener Menschen gehören, die mit Begabten zu tun haben!



MAG. ULRIKE KEMPTER
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
ulrike.kempter@ph-ooe.at

dass Intelligenz sich nur über Wissen auf Leistung auswirken kann. Und welche Lernziele mit vertretbarem Aufwand erreicht werden können, hängt vor allem von der individuellen Intelligenz ab.

Unterrichtsqualität hängt entscheidend von den Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern ab. Das Niveau der Lehrer/innenbildung steht somit in enger Beziehung zur Unterrichtsqualität.

Unter Berufung auf die Lehrer/innenstudie Uwe Schaarschmidts (Potsdam) betonen Verfasserin und Verfasser, dass eine Gesellschaft, die ihre Intelligenzpotenziale ausschöpfen möchte, intelligente Lehrerinnen und Lehrer braucht.

Es ist fraglich, wie häufig besonders intelligente junge Menschen den Lehrer/innenberuf wählen. Erforderlich sind eine positive Einstellung zum Lehren und Lernen und eine Freude an geistiger Herausforderung bei Lernenden und Lehrenden gleichermaßen. Nur so kann sich eine Schulkultur entwickeln, in welcher die Ressource Intelligenz optimal in geistige Kompetenzen transformiert wird.

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

TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE

REZENSION

HEIDRUN STÖGER, ABDULLAH ALJUGHAIMAN & BETTINA HARDER (EDS.). (2012). TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE.

Reihe: Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, hrsg. von K. A. Heller und A. Ziegler, Band 11

Berlin: LIT-Verlag [280 Seiten, ISBN 978-3-643-90230-6, € 34,90]

Die vorliegende Publikation enthält Beiträge zu neueren Erkenntnissen aus der Talentförderung und Exzellenzforschung mit Rekurs auf Zieglers mittlerweile sehr populär gewordenes Aktiotopmodell (Ziegler 2005)¹. Dieses eröffnet erstmals eine systemische Sicht auf Begabung; es sind nun nicht mehr die individuellen Anlagen, Persönlichkeitsmerkmale oder Umfeldfaktoren, welche (Hoch)Begabungen oder Exzellenz ausprägen, sondern ein systemisches Miteinander von Person, Handlungsoptionen und Umfeld.

Die Veröffentlichung setzt sich aus vier thematisch strukturierten Teilen zusammen und die Beiträge befassen sich mit theoretischen Grundlagen, deren empirischer Untermauerung sowie Evaluationen von Fördermodellen und Interventionen.

Zunächst stellt Bettina Harder nach einem kurzen historischen Abriss zu Begabungsmodellen Zieglers Aktiotopmodell und die systemische Sicht auf Begabung und Hochbegabung vor, quasi die Grundlage für die folgenden Beiträge dieses Abschnitts. Es folgt von derselben Autorin eine empirische Studie mit 350 Schülerinnen/Schülern, in der Konstruktvalidität und Vorhersagekraft des Aktiotopmodells untersucht wurden.

Weiters präsentieren Xiaoju Duan und Anjoulie Arora eine empirische Studie mit 476 Unterstufenschülerinnen/-schülern aus Deutschland und Indien, in der versucht wurde, den notorischen Mangel an Frauen in den sogenannten STEM-Domänen (*Science, Technology, Engineering* und *Mathematics*) mit Hilfe des Aktiotopmodells zu modellieren. In der Tat lassen sich einige geschlechterabhängige Unterschiede bezüglich Interesse, Selbstvertrauen oder Berufswahl besser verstehen, aber der Beitrag macht auch deutlich, dass das Modell das Mangelphänomen nicht wirklich erklären könne.

Magdalena Kist hat in ihrem Beitrag die Rolle des Umfeldes, verstanden als Soziotope, von Lernerinnen/Lernern für den Zweitspracherwerb Englisch untersucht. Regressionsmodelle über Daten von 96 Oberstufenschülerinnen/-schülern scheinen empirisch zu belegen, dass sowohl Soziotope (die Kontextbedingungen für individuelles Handeln) als auch Aktiotope signifikante Prädiktoren für fremdsprachliche Leistungen sein können.



Es folgt ein Beitrag von Katharina Schnurr zum Thema Lernberatung basierend auf dem Aktiotopmodell. In einer Fallstudie über eine ca. 6 Jahre alte Schülerin kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die systemische Beratung und Förderung nach dem Ulmer ENTER-Modell² bestens dazu geeignet ist, Potenziale zu fördern.

Den interessanten Abschluss des ersten Teils bildet eine kritische Zusammenfassung der vorausgegangenen Beiträge durch Shane N. Phillipson, welche nochmals die Wichtigkeit der empirischen Forschung in diesem Bereich unterstreicht.

Der zweite Teil des Bandes legt einen Schwerpunkt auf Entwicklungs- und Förderaspekte sowie Frühförderung und rekuriert nur noch teilweise auf das Aktiotopmodell. Zunächst beschreibt Marion Porath eine altersabhängige Wahrnehmung von Sozialverhalten bei 42 begabten Grundschulkindern in Kanada. Während die jüngeren Teilnehmer/innen Sozialverhalten mehrheitlich aktionsbasiert wahrnehmen, bedenken ältere Kinder auch Intentionen bzw. sogar Persönlichkeitsmerkmale der beteiligten Personen. Im nächsten Beitrag zeigt Wilma Vialle

¹ Ziegler, A. (2005). The Actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.

² ENTER: Explore (Erkunden), Narrow (Einengen), Test (Testen), Evaluate (Bewerten) und Review (Nachprüfen). Siehe: Ziegler, A. & Stöger, H. (2003). ENTER - ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 8-21.



MAUSWIESEL

EINE PLATTFORM ZUM SELBSTSTÄNDIGEN LERNEN FÜR GRUNDSCHÜLER/INNEN

Kinder lernen am liebsten und effektivsten, wenn sie eigenständig entdecken können. Deshalb hat der hessische Bildungsserver die Selbstlernplattform Mauswiesel geschaffen:

Maus ... da die Plattform für die Grundschule ist;

Wi = Wissen; **e** = einfach; **se** = selbstständig; **l** = lernen

Die Bildungsserver Hamburg, Niedersachsen, Hessen und Saarland betreuen und füllen die Plattform. Kinder finden dort ausgewählte Links zu den Bereichen:

- Wissen (Sachunterricht, Sport – Kunst/Musik
- Religion, Allgemeinwissen) – Englisch
- Deutsch – Logik/Spiel
- Mathematik



Alle Bereiche sind auf mehreren Ebenen gegliedert: Die Plattform ist so angelegt, dass man sich zu den Themen durchklicken oder das Suchfeld benutzen kann. Der wichtigste Link steht an oberster Stelle, meist ein Webquest (Suche im Netz) oder ein Lernpfad (festgelegter Lernweg). Die Zahl der Sterne bezieht sich auf das empfohlene Schuljahr.

Grundschüler/innen finden sich erfahrungsgemäß schnell auf der Plattform zurecht und kommen zu guten Rechercheergebnissen.

 www.mauswiesel.info

Der „Bruder“ von Mauswiesel für die Sekundarstufe mit dem Namen „select“ (<http://select.bildung.hessen.de>) ist derzeit im Aufbau.

anhand zweier Fallstudien mit australischen Vorschulkindern auf, dass Eltern von besonders begabten Kindern eine frühe Einschulung immer wieder ablehnen, da diese Intervention bei Vorschulpädagoginnen/-pädagogen negativ besetzt zu sein scheint.

Mit Bezug auf Zieglers Aktiotopmodell expliziert der darauf folgende Artikel eines Autorenteam um Albert Ziegler und Heidrun Stöger den Zusammenhang zwischen feinmotorischen Fähigkeiten und kognitiver Entwicklung. Danach präsentiert Marianne Nolte eine Studie zur mathematischen Begabung bei Kindergartenkindern. Den Abschluss des zweiten Teils bildet eine Studie zur Förderung von selbstregulierenden Lernstrategien und Selbstwirksamkeit bei Kindergartenkindern unter Berücksichtigung des Lernumfelds und der Einstellung bzw. Ausbildung der involvierten Pädagoginnen/Pädagogen (Dagmar Bergs-Winkels, Doren Prinz und Peter Winkels).

Zwei Artikel bilden den dritten Teil des Sammelbandes. In einer Studie mit 368 Viertklässlern zeigte ein Team um Ziegler und Stöger, dass besonders intelligente Schüler/innen nicht automatisch selbstregulierendes Lernen bevorzugen bzw. anwenden können. Fördermaßnahmen in diesem Bereich scheinen für Schüler/innen mit hoher und durchschnittlicher Intelligenz gleichermaßen wichtig.

Der zweite Artikel befasst sich mit der Erhebung eines Teilaspekts von praktischer Intelligenz. In einer internationalen Studie mit ca. 850 Schülerinnen/Schülern verschiedener Altersstufen wurde dieser Teilaspekt mit Hilfe einer auf Sternbergs Erfolgsintelligenz fußenden Testbatterie erhoben. Es zeigte sich, dass die Testbatterie auf einen latenten Faktor zurückgeführt werden kann, welcher kulturunabhängig einen Aspekt praktischer Intelligenz widerspiegelt, der bisher in der Begabungsdiagnose vernachlässigt wurde (Mai Tan et al.).

Der vierte Teil der Publikation schließlich widmet sich den Einstellungen und Meinungen von Lehrpersonen bezüglich Exzellenzförderung. Martina Endephols-Ulpes Beitrag befasst sich mit den Vorbehalten von Sekundarschullehrpersonen gegenüber Fördermaßnahmen. Den Abschluss bildet ein Beitrag von Alfonso Galvao und Catia Perfeito zur Frage, was Expertinnen/Experten im Bereich der Primärpädagogik ausmacht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass dieser Band aus dem LIT-Verlag eine interessante, ausgewogene und durchaus auch selbstkritische Sicht auf systemische Begabungs- und Exzellenzförderung bietet. Es ist kein Hohelied auf Zieglers Modell, sondern vielmehr ein buntes und anregendes Kompendium von aktuellen Modellen und Theorien sowie Forschungsmethoden und empirischen Befunden.

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.atwww.oezbf.at

HINWEIS

Redaktionsschluss für „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“, Nr. 38: 15. Mai 2014. Das Heft mit dem thematischen Schwerpunkt „Systemische Begabungsförderung“ erscheint im Oktober 2014.



Gedruckt nach der Richtlinie des
Österreichischen Umweltzeichens
„Druckerzeugnisse“
print&smile, 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

GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger, Dr. Johanna Stahl

E-Mail: news-science@oezbf.at

LEKTORAT

Mag. Johanna Weber, MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Andrea Hofer

GRAPHIK/LAYOUT: Mag. Christina Klaffinger

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

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