

news [®] science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Systemische Begabungs- und Exzellenzförderung

Begabende Umwelten, begabte Personen

Durch Bildungsallianzen kooperative Bildungslandschaften gestalten

Wie kommt Neues ins System?

Leistungsexzellenz. Komponenten für das Erreichen von Leistungsexzellenz und
Konsequenzen für die pädagogische Praxis

15 Jahre ÖZBF

FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung

Wirksamkeit des ersten ÖZBF-Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“

Zur motivationalen Ausgangslage von Schulkindern mit Hochbegabungslabel

Sprachsensibler Unterricht – auch für besonders Begabte?

Sprachkunst studieren

Transition Kindergarten – Volksschule: Begabungen gemeinsam im Blick

INHALT

In dieser Ausgabe können sie über das Inhaltsverzeichnis navigieren 

	Editorial (C. Resch)	03
Schwerpunkt Systemische Begabungs- und Exzellenzförderung	Rogl, S.: Der systemische Blick	04
	aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF zum Schwerpunkt Systemische Begabungs- und Exzellenzförderung	06
	Harder, B., Trottler, S. & Ziegler, A.: Begabende Umwelten, begabte Personen	07
	Huber, S. G.: Durch Bildungsallianzen kooperative Bildungslandschaften gestalten	10
	KARG Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung	15
	Zehetmeier, S.: Wie kommt Neues ins System?	16
	Samhaber, E.: Leistungsexzellenz	20
	Weichold, K. & Spaeth, M.: Neue Lernkultur in Kommunen	26
	Warnecke, S.: Begabtenförderung im kommunalen Netzwerk	29
	Aus dem ÖZBF	15 Jahre ÖZBF
	Ankündigung: ÖZBF-Kolloquium „Begabungsförderliche Gestaltung von Transitionen“	34
	Ankündigung: Seminarreihe „PraxisexpertIn – BeratungspädagogIn für Begabungsförderung im Kindergarten“	34
	Rodriguez-Rosado, J.: FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung	35
	Schmid, F.: Fachdidaktik und Begabtenförderung	36
	Stahl, J.: Wirksamkeit des ersten ÖZBF-Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“	38
science	Tanner Merlo, S.: Zur motivationalen Ausgangslage von Schulkindern mit Hochbegabungslabel	41
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Kipman, U.: Stochastik mit Kindern?	47
	Schnider, A.: Die Begabung(en) aller im Fokus	51
	Mackinger, B. & Wang, Z.: Höher und weiter hinaus durch Mentoring	53
	Ankündigung: ÖFEB-Tagung „Schulentwicklung trifft Unterrichtsentwicklung und Didaktik“	55
	Wojnesitz, A.: Sprachsensibler Unterricht – auch für besonders Begabte?	56
	Ankündigung: Interpädagogica 2014	59
	Soylu, D.: Ich will die Wurzeln des Neonazismus ergründen	60
	Ankündigung: Österreichischer Schulleiterkongress 2014	60
	Laher, L.: Sprachkunst studieren	61
	Amann, K.: Schulentwicklung durch Begabungsförderung	64
	Heinrich, B.: Transition Kindergarten – Volksschule: Begabungen gemeinsam im Blick	67
	Geretschläger, R.: Mathematikwettbewerbe: Teilnehmer/innen und mathematische Karrieren	69
Tagungen	Lichte, D. & Lüke, B.: Das Ganze im Blick	71
	Ankündigung: 15. ECHA-Österreich-Tage	71
Rezensionen	Kleinschmidt, G.: Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern (Hoyer, Haubl & Weigand)	73
	Empfehlung des ÖZBF: Kooperative Bildungslandschaften (Huber)	74
	Impressum	75

EDITORIAL

DIE SYSTEMISCHEN ANLIEGEN DES ÖZBF

Liebe Leserinnen und Leser!

Immer wieder werden wir gefragt, was genau die Aufgabe des ÖZBF sei, für welche Art der Begabungs-, Begabten- oder Exzellenzförderung wir stehen würden, ob man uns „die ganz Hochbegabten schicken“ könne, ob wir eigentlich eine Schule seien, ob wir nur für den Schulbereich arbeiten würden usw. Auf alle diese Fragen geben wir stets dieselbe Antwort:¹

„Das ÖZBF ist die bundesweite Institution zur Entwicklung der Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich und unterstützt Personen, Institutionen und Initiativen, die Begabungen fördern. Wir vertreten einen ganzheitlichen und systemischen Ansatz der Begabungs- und Exzellenzförderung, der alle Bildungsinstitutionen – Kindergarten, Schule, Hochschule genauso wie Elternhaus, Wirtschaft und Gemeinde – einschließt. Nur so kann unserer Meinung nach kontinuierliche Begabungs-entwicklung gewährleistet werden.“

Was aber genau bedeutet dies für die Arbeit und die Aufgaben des ÖZBF? Und was heißt in diesem Zusammenhang „systemisch“?

2011 hielten wir im Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung fest, dass Veränderungen und Anpassungen in der Begabungs- und Exzellenzförderung auf systemischer Ebene geschehen müssen. Das heißt, dass „es nicht genügen wird, isolierte Schritte in den einzelnen Handlungsfeldern, wie z.B. in elementaren Bildungseinrichtungen, Schulen und Hochschulen zu initiieren, sondern dass es einer gemeinschaftlichen und aufeinander abgestimmten Anstrengung aller beteiligten Institutionen und Personen bedarf, um in konzertanter Übereinstimmung auf gemeinsame Ziele und eine gemeinsame Vision hin die Aufgaben der Begabungs- und Exzellenzförderung zu erfüllen.“²

Das ÖZBF trägt diesem Anspruch Rechnung, indem es Initiativen in allen relevanten Handlungsfeldern setzt und diese miteinander verknüpft. Für uns ist eine gelungene Begabungsentwicklung im Kindergarten Basis für eine weiterführende Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Die schulische Begabtenförderung verzahnt sich dann mit dem tertiären Bereich und der Wirtschaft und wird dort optimalerweise zur Förderung von Exzellenz.

Auch die Gemeinde nehmen wir als zusätzlichen nonformellen Bildungsort zunehmend in den Blick. Im Rahmen eines mehrjährigen Programms „Begabung Entwickelt Region und Gemeinde“ (BERG-Programm) begleiten wir ab 2015 eine Region bei der Gestaltung und Optimierung von begabungsfördernden Strukturen für Kinder und Jugendliche. Alle relevanten Bildungsorte (Elternhaus, Elementarbildung, Schule, Gemeinde, Vereine, Wirtschaftsbetriebe, Erwachsenenbildung usw.) werden einbezogen und tragen so dazu bei, dass eine planvolle, kontinuierliche und systemische Begabungs- und Begabtenförderung möglich wird. Dies soll Einzelakteure entlasten und vor allem zu einer Bewusstseinsbildung für Begabung und Förderung führen. Nur wenn es in allen Systemen, in denen ein Kind lebt, eine wertschätzende Haltung gegenüber Begabungen und Begabten gibt, kann die „gemeinsame Vision“ (siehe Weißbuch) Wirklichkeit werden.

In diesem Sinne dürfen wir Ihnen eine anregende Lektüre mit unserem diesmaligen Schwerpunkt „Systemische Begabungs- und Exzellenzförderung“ wünschen!

MMAG. DR. CLAUDIA RESCH
Geschäftsführerin ÖZBF
claudia.resch@oezbf.at

¹ Diese finden Sie auch auf der Homepage des ÖZBF unter www.oezbf.at/cms/index.php/das-oezbf.html.

² Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.



Ihre Meinung ist uns wichtig!

Ein Teil dieser Ausgabe von „news&science“ enthält in der Mitte des Heftes einen kurzen Fragebogen; diesen können Sie auch online unter www.soscisurvey.de/oezbf ausfüllen.

Die Befragung endet mit dem 30.11.2014. Bitte helfen Sie uns, unsere Zeitschrift weiter zu verbessern!



DER SYSTEMISCHE BLICK

VON DER PERSON UND DER EINZELMASSNAHME ZUM LERNSYSTEM

SYSTEMISCHES DENKEN ERMÖGLICHT NEUE BLICKWINKEL UND ERLÄUTERUNGEN

Was funktioniert, was wirkt – dies sind spätestens seit Hattie (2013) auch im Bildungsbereich zentrale Fragen. Die Antworten bestimmen, wie viel Ressourcen in welche Intervention gesteckt werden. Analysen und Metaanalysen werden herangezogen, um dieses Wirkungsgefüge zu belegen. Dennoch bleiben kritische Fragen: Können komplexe Abläufe wie „erfolgreiches Lernen“ so einfach auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang reduziert werden, dass einzelne Elemente isoliert auf ihren Erfolg hin beurteilt werden können? Sind gradlinig-kausale Erklärungsmodelle hinreichend aussagekräftig? Ist derartig orientierte Forschung noch zeitgemäß?

Systemisches Denken operiert an Stelle gradlinig-kausaler Erklärungen mit zirkulären Erläuterungen und betrachtet statt isolierter Objekte die Relationen zwischen diesen. Diese Veränderung in der Art der Betrachtung fand in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg als Paradigmenwechsel in nahezu allen traditionellen Wissenschaftsbereichen

statt, sei es in der Kybernetik, als Kommunikationstheorie, als Systemtheorie in der Soziologie oder auch in der Biologie, in der Philosophie usw. Allen gemeinsam ist der Wandel der Perspektive: die radikal andere Art, Erklärungen für die beobachteten Phänomene zu konstruieren. Kausalität wird neu konzeptualisiert (Simon, 2013b, S. 12). Wirkungsgefüge werden neu als System gedacht, d.h. nicht das einzelne Objekt oder die Einzelperson, sondern das Gesamtsystem wird beschrieben. Einflussgrößen interagieren miteinander und aufeinander oder auf sich selbst rückgekoppelt. Je komplexer das System ist, umso mehr mögliche Inputs, Outputs, unbekannte Verknüpfungsmuster und Dynamiken ohne lineare Kausalität gibt es, wie dies Heinz von Foerster, der Mitbegründer der Kybernetik und Vertreter des radikalen Konstruktivismus, mit dem Bild der „nichttrivialen Maschine“ zum Ausdruck bringt (Krisanitz, 2013, S. 20; Simon, 1988, S. 95).

Übertragen auf die Begabungsforschung und die Exzellenzförderung bedeutet dies nun, dass nicht einzelne Personen oder Fördermaßnahmen in den Blick genommen werden sollen, sondern Lernsysteme, die Begabung und Exzellenz befördern oder u.U. behindern.

Begabung ist kein eindimensionales Wirkungsgefüge, bei dem aufgrund eines klar messbaren Inputs ein zu erwartender Output berechnet werden kann (vgl. „triviale Maschine“ von v. Foerster); Begabung ist nicht reduzierbar auf einen hohen IQ, sondern mehrdimensional; Begabung ist auch kein singuläres Merkmal eines Menschen, sondern vielschichtig und in ihrer Entwicklung und Ausprägung abhängig von bekannten und – bis dato – unbekanntem Verknüpfungsmustern (Kausalitäten).

Begabungsentwicklung läuft in komplexen Systemen ab. Dieser Umstand sollte in der Begabungs- und Exzellenzforschung Beachtung finden und die Ergebnisse handlungsleitend in der Förderung von Begabung und Entwicklung förderlicher Systeme werden. Der Mensch ist eben keine triviale Maschine, welche nach 2 x 2 Stunden wöchentlicher Förderung Begabung entwickelt. Leistungsexzellenz entsteht nicht aufgrund eines „Einweg-Inputs“, sondern ist Ergebnis komplexer Wirkzusammenhänge im komplexen Lernsystem.

Jedes System hat eine inhaltliche, zeitliche und soziale Grenze zu seiner Umwelt. **Systeme sind immateriell**, also eine Wahrnehmungsleistung der Beobachterin/des Beobachters (Krisanitz, 2013, S. 20). Ihrer/seiner Betrachtung kommt dabei eine zentrale Aufgabe zu. Durch sie wird das System wahrnehmbar. Betrachter/in kann im Fall der Begabungsforschung die Wissenschaftlerin sein, im Fall der Einzelförderung der Lehrer oder auch die Person selbst. Egal, wer diese wichtige Aufgabe übernimmt, das immaterielle System in seiner Komplexität zu erfassen und abzugrenzen, sie/er stellt die Fragen und erkundet das System: Welches System betrachten wir, welchen Sinn hat es, welchen Zweck erfüllt es, welche Regeln und Normen gibt es, wie grenzt es sich von seiner Umwelt ab, welche inhaltliche, zeitliche und soziale Grenze hat es (Willke, 2000, S.90)?



Foto: in diesem Beitrag: Anna Klaffinger

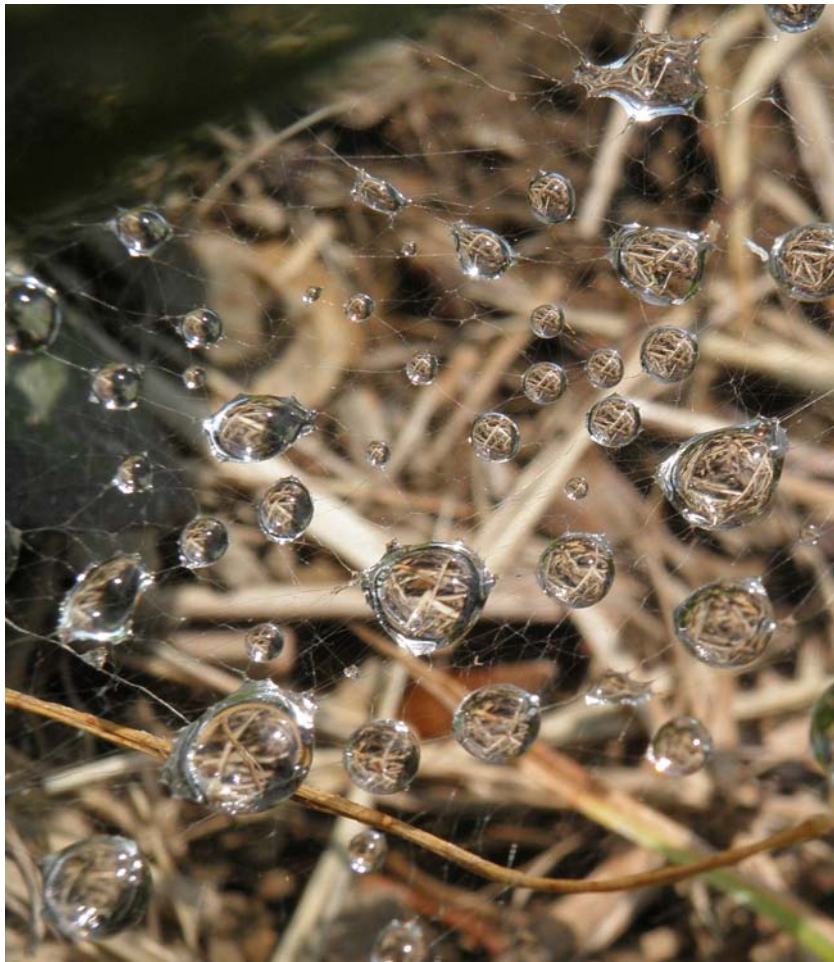
LERNSYSTEME STATT PERSONEN: EFFIZIENTES UND BEGABUNGSFÖRDERLICHES LERNEN

Beispiele für Lernsysteme in der Begabungsentwicklung und -forschung sind: die Talentdomäne, das kulturelle System, das Bildungssystem, das Familiensystem, der Kindergarten, das Klassensystem oder die (Hoch-)Schule. Sie alle sind es wert im Detail betrachtet zu werden, um aufgrund der Beobachtung eine Maßnahme – in der Systemtheorie spricht man von Interventionen basierend auf Beobachtung und Hypothesen – zu setzen. Wie kann ein komplexes System erfasst werden?

Jedes soziale System operiert über Kommunikation. Nach Luhmann bilden sich soziale Systeme durch Kommunikation, wobei die beobachtbare Spezifik von Kommunikationen spezifische Systeme strukturiert (Gerth, 2005). So verfügt jedes System über seine eigene Kommunikation, seine „eigene Sprache“. Nicht Menschen, sondern nur soziale Systeme können kommunizieren (Luhmann, 2009; Berghaus, 2011). Kommunikation verbindet zwei oder mehrere Akteure und ihre Aktionen miteinander. Sie macht aus solitär handelnden Individuen Teilnehmer/innen an sozialen Systemen: Bezogen auf die Systeme Schule oder Klasse heißt dies, dass die dort beobachteten Handlungen und Handlungsmuster als Ergebnis ihrer spezifischen Kommunikation erklärt werden können: Wie ist die Haltung der Lehrer/innen zu den Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsalltag, wie wird mit Fehlern umgegangen, wie werden Talente in der Klasse gewürdigt, was weiß der Mitschüler von seiner Banknachbarin usw.?

Simon (2013a, S. 22) erläutert den Vorteil des Wechsels von einer Handlungs- zu einer Kommunikationstheorie, „dass nun erklärt werden kann, wie die Verhaltensweisen und Handlungen unterschiedlicher Akteure gekoppelt werden“ und spricht deshalb von der „Konstruktion eines umfassenden Verständnisses sozialer Prozesse“ (2013b, S. 91). An einem oder mehreren isolierten Faktoren wie z.B. Klassengröße, Schüler/innenanzahl, verwendete Methoden usw. den Erfolg von Unterricht allgemeingültig ableiten zu wollen, erscheint angesichts der Komplexität eines sozialen Systems wie Klasse oder Schule, in dem erfolgreiches Lernen stattfindet, geradezu illusorisch.

Weit zielführender scheint es – um effizienteres Lernen und somit begabungs- und exzellenzförderliches Lernen zu ermöglichen – das konkrete System Schule, die Klasse, die Talentdomäne usw. im Einzelfall genauer anzusehen: die Kommunikation des Systems zu erfassen und Maßnahmen basierend auf Hypothesen systemisch zu entwickeln, Interventionen zu planen, zu setzen und die Veränderungen in der Kommunikation des System wieder zu erfassen, um wiederum Hypothesen zu bilden usw. Um etwa einen ersten Einblick in das soziale System „Klasse“ zu erhalten, dienen oft dessen „Artefakte“ wie: Schülerzeitung, Homepage, Jahresbericht, Klassenraumgestaltung, Dresscode und Umgangsformen. Ergänzend dazu kommen Beobachtungen, Erfahrungen und Gespräche mit Einzelpersonen, de-



ren Inhalte, Muster in Aussagen, Metaphern, Konflikte, Tabus usw. analysiert werden. Handlungsleitend kann hier die von Krisanitz (2013, S. 31f.) beschriebene Herangehensweise einer „systemischen Schleife“ aus der systemischen Organisationsberatung sein: Im ersten Schritt werden Informationen zusammengetragen, Hypothesen über Funktionsmuster des Systems aufgestellt. Erst dann folgen die Interventionen der Berater/innen (bzw. der Begleiter/innen, der Förderer, der Lehrer/innen, Anm.), die versuchen, die Wahrnehmung der Personen und in der Folge die Prozesse der Sinn- und Bedeutungsgebung sowie die Kommunikationsanschlüsse des sozialen Systems zu verändern.

KONKLUSION

Der systemische Zugang klärt das Phänomen komplexer sozialer Systeme und deren Abhängigkeiten, deren Sinnzusammenhänge. Begabung und Exzellenz finden nicht in der Person oder im luftleeren Raum statt. Sie sind Teil der sozialen Umwelt, des sozialen Systems.



AUS.GELESEN! REZENSIONEN UND LITERATURTIPPS DES ÖZBF ZUM SCHWERPUNKT SYSTEMISCHE BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG

Stephan Gerhard Huber (Hrsg.), **Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System** (2014). Köln, Kronach: Carl Link Verlag. 355 Seiten (s. Empfehlung des ÖZBF auf S. 74 dieses Heftes).

Christa Hubrig & Peter Herrmann, **Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung** (2010). Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 271 Seiten.

Karl Ludwig Holtz, **Einführung in die systemische Pädagogik** (2008). Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 128 Seiten.

Christa Hubrig & Peter Herrmann, **Einführung in die systemische Schulpädagogik** (2012). Heidelberg: Carl-Auer Verlag. 128 Seiten.

Insoo Kim Berg & Lee Shilts, **Einfach KLASSE. WOWW-Coaching in der Schule** (2009). Dortmund: Borgmann Media. 125 Seiten.

Hannes Brandau & Manfred Pretis, **Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen** (2009). 210 Seiten. Innsbruck: StudienVerlag.

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.

So wie eine Person nicht allein kommuniziert (im Sinne Luhmanns), kann auch eine Person nicht allein „sich begaben“ oder „Exzellenz erreichen“. Beides sind Phänomene des sozialen Systems. Erst das System operiert, indem es „kommuniziert“ und operiert, indem es „begabt“. Der systemische Blick hilft die eigene Sprache des Systems herauszufinden, „wie es tickt“, „wie es kommuniziert“, er hilft die pädagogische Haltung zu finden, er hilft die passende Methode einzusetzen.

- Simon, F. B. (Hrsg.) (1988). Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Simon, F. B. (2013a). Einführung in die systemische Organisationstheorie (4. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Simon, F. B. (2013b). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Willke, H. (2000). Systemtheorie I: Grundlagen (6. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlags-GesmbH.

LITERATUR

- Berghaus, M. (2011). Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Köln-Weimar-Wien: Böhlau.
- Gerth, M. (2005). Soziale Systeme. Kleine Einführung in die Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Abrufbar unter www.luhmann-online.de/luhmann-einfuehrung.htm (25.4.2014).
- Hattie, J. (2013). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Krisanitz, J. (2013). Einführung in die Methoden der systemischen Organisationsberatung. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Luhmann, N. (2009). Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

MAG. SILKE ROGL
ÖZBF
silke.rogl@oezbf.at

ZUR AUTORIN

SILKE ROGL, Mag., ist inhaltliche Leiterin und stellvertretende Geschäftsführerin des ÖZBF. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der systemischen Begabungsförderung, systemische Beratung sowie Qualitäts- und Schulentwicklung.

BEGABENDE UMWELTEN, BEGABTE PERSONEN

EIN PLÄDOYER FÜR EINE GANZHEITLICHE BEGABUNGSIDENTIFIKATION

EINLEITUNG

Ein hochinteressanter Befund der Terman-Studie, der weltweit bedeutendsten und größten Längsschnittstudie zur Entwicklung hochintelligenter Jugendlicher (Terman, 1925; 1954), wurde lange Zeit von der Wissenschaft kaum wahrgenommen: Begabungen liegen nicht nur in der Person, sondern sind im System aus Person und Umwelt lokalisiert (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Der Grund dafür, dass es damals wie auch heutzutage noch vielen schwer fiel, diese Erkenntnis zu akzeptieren, lag wohl darin, dass sie dem gängigen Verständnis von Begabung diametral zuwiderlief. Es stellte sich nämlich heraus, dass Zufallsstichproben Gleichaltriger mit vergleichbar förderlicher sozialer Umwelt gleich erfolgreiche Leistungsentwicklungen aufwiesen wie Termans 1.500 hoch- und höchstintelligente Untersuchungsteilnehmer/innen (Holahan & Sears, 1995).

Diese und viele weitere in die gleiche Richtung weisende Befunde (Ziegler, 2008; Harder, 2012) belegen eindeutig, dass ein Begabungsbegriff, der nur die Person fokussiert, zu kurz greift. Dies zeigt sich gerade auch an den regelmäßig fehlschlagenden Identifikationen von Begabten. Denn versteht man unter Begabung das Potenzial zu außergewöhnlichen Leistungen, so sind Personenvariablen wie der Intelligenzquotient nachgewiesenermaßen untauglich. Sie mögen vielleicht noch (aber tatsächlich nur in eingeschränktem Maß) überdurchschnittliche Leistungen voraussagen, bei der Voraussage außergewöhnlicher Leistungen versagen sie jedoch kläglich. Welche Folgerungen sind aus diesen Befunden zu ziehen?

Es ließe sich vermuten, dass nicht die individuelle Begabung, sondern die Umwelt die entscheidende Größe sei. Doch dieser Rückfall in die alternative monokausale Sichtweise von Begabungen wird der Realität ebenso wenig gerecht. Eine überzeugendere Antwort ist daher, dass Individuum und Umwelt gleichermaßen wichtig sind und es nicht sinnvoll ist, beide gegeneinander auszuspielen.

Die von Sasha Barab und Jonathan Plucker erstmals 2002 explizit gestellte Frage „Smart people or smart contexts?“ beantworten die Autoren im Sinne eines komplexen Zusammenspiels von Umwelt und individueller Begabung. Diese versöhnliche und ausgewogene Position wird tatsächlich von vielen Begabungsforscherinnen und -forschern sowie von Verantwortlichen für die Begabungsidentifikation geteilt. Doch schaut man genauer, scheint es sich dabei nur um ein Lippenbekenntnis zu handeln. Tatsächlich zieht man weiterhin ausschließlich Personenfaktoren zur Begabungsidentifikation heran. So werden beispielsweise sehr häufig individuelle Leistungen oder der Intelligenzquotient zur Identifikation besonders Begabter verwendet, niemals aber beispielsweise die Qualität der individuellen Lernumwelt. Warum eigentlich?

Will man beispielsweise wissen, ob Österreich bei der internationalen Mathematikolympiade oder im Wintersport viele Goldmedaillen er-

ringen wird, dann kann das doch nur auf Basis einer Abschätzung von individuellem Talent und verfügbaren Lern- und Fördergelegenheiten geschehen. In gewissem Sinne müssen daher nicht nur begabte Personen, sondern auch begabende Umwelten identifiziert werden. Dabei handelt es sich keineswegs nur um die Addition zweier relevanter Größen, denn gerade die Art ihres Zusammenspiels führt zu mannigfaltigen positiven Rückkopplungsprozessen. So reagieren beispielsweise besonders begabte Kinder stärker auf die familiäre Umwelt als durchschnittlich begabte Kinder (Abelman, 1991; Dwairy, 2004).

BILDUNGSKAPITAL

In diesem Beitrag schlagen wir zur besseren Fassung der Umwelt eine an Lernressourcen orientierte Klassifikation in fünf so genannte Bildungskapitale vor (Ziegler & Stöger, 2013). Bildungskapitale stellen die Ressourcen dar, die die Umwelt einer/einem Lernenden zur Verbesserung ihres/seines Lernprozesses zur Verfügung stellt, wobei mit dem Begriff „Kapital“ anstatt „Ressource“ verdeutlicht wird, dass es auch negative Ausprägungen geben kann, die Lernprozesse behindern. Die Bildungskapitale sind wie folgt definiert (jeweils zitiert aus Ziegler & Stöger, 2013, S. 7):

- **Ökonomisches Bildungskapital** „ist jede Art von Vermögen, Besitz, Geld oder Wertgegenständen, die in einer Gesellschaft zur Initiierung und Aufrechterhaltung von Bildungs- und Lernprozessen eingesetzt werden können“. Beispielsweise werden hierunter also ein Stipendium, das den Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht, oder auch die Mittel, die zum Erwerb einer Arbeitsausstattung in der Talentdomäne der/des Lernenden (Lehrbücher, Taschenrechner, Musikinstrument, Sportausrüstung etc.) aufgewendet werden müssen, verstanden.
- **Kulturelles Bildungskapital** „umfasst Werthaltungen, Denkmuster, Leitbilder und ähnliche Ressourcen, welche das Erreichen von Lern- und Bildungszielen begünstigen oder behindern können“. Dies kann z.B. eine anregende Diskussionskultur sein, die die aktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen fördert und wertschätzt, oder auch die Vorbildwirkung, die lesende Eltern auf ihre Kinder haben.
- **Soziales Bildungskapital** „umfasst alle Personen und sozialen Institutionen, die den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen direkt oder indirekt beeinflussen können“. Hierzu zählt beispielsweise die Unterstützung von Eltern und Freunden bei der Erreichung persönlicher Lernziele wie der Vorbereitung auf Wettkämpfe oder akademische Wettbewerbe, aber auch bei den Hausaufgaben – insbesondere wenn Rückschläge verarbeitet werden müssen.
- **Infrastrukturelles Bildungskapital** „meint alle materiell implementierten Handlungsmöglichkeiten, die Lernen und Bildung erlauben“. Für jeden Lernprozess ist eine gewisse Infrastruktur unverzichtbar, sei es die gut erreichbare Sportanlage, die Ver-

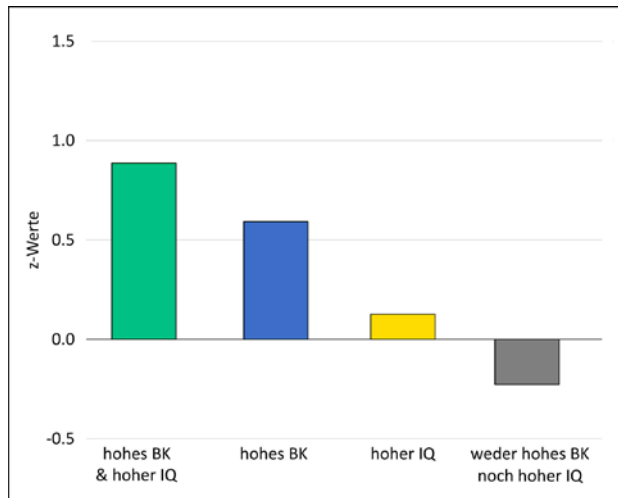


Abb. 1. Schulleistungen der vier Gruppen von Schülerinnen/Schülern über verschiedene Fächer hinweg. Höhere Werte stehen für bessere Leistungen, Schüler/innen mit hohem Bildungskapital (BK) oder hohem IQ gehören zu den obersten 25 % hinsichtlich dieses Merkmals in der gesamten Stichprobe.

ffügbarkeit von Schulen, Universitäten und sonstigen Bildungseinrichtungen oder auch einfach das Lehrbuch, Papier und geeignetes Schreibmaterial für die anstehenden Aufgaben.

- **Didaktisches Bildungskapital** „meint das gesammelte Know-how zur Gestaltung und Verbesserung von Bildungs- und Lernprozessen“. Didaktisches Bildungskapital kann in einem Lehrbuch oder in einer guten Lehrkraft bestehen. Dieses lehrende Element in der Umwelt muss sinnvoll aufeinander aufbauende Lernziele anleiten, bei den Lernenden das notwendige Wissen zu deren Erreichung aufbauen, dafür passende Materialien verwenden etc. Im besten Fall implementiert ein kompetentes Lehrelement die optimale Lernvorgehensweise für die einzelnen Lernenden und begleitet diese (im Falle von negativem didaktischem Kapital fehlt ein solches Lehrelement oder ist nicht ausreichend kompetent).

EINE EXEMPLARISCHE STUDIE

Die beschriebenen Bildungskapitale wurden in mehreren Studien erfolgreich zur Beschreibung der Lernumwelten von Schülerinnen und Schülern herangezogen. Dabei haben sich vielfach die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Kapitalen ihrer Schüler/innen als valide Prädiktoren für die Leistungen der Schüler/innen herausgestellt (Harder, Trottler & Ziegler, 2013). Auch aktuelle Daten bestätigen dies wieder für die Einschätzungen der Bildungskapitale von Schülerinnen und Schülern der fünften, sechsten, siebten und achten Schulstufe eines bayerischen Gymnasiums durch die Lehrkräfte, wobei die Hälfte der Schüler/innen zuvor als hochintelligent¹ identifiziert worden war.

¹ Intelligenz erachten wir als eine Lernressource, die der Person zuzuordnen ist. Solche personeneigenen Lernressourcen, die selbstverständlich viel mehr als die Intelligenz umfassen, bezeichnen wir als Lernkapitale. Eine umfassende Begabungsidentifikation muss sämtliche Bildungs- und Lernkapitale erfassen. Lediglich aus Gründen der Einfachheit und wegen der hohen praktischen Bedeutsamkeit des IQ für die Begabungsidentifikation haben wir uns dafür entschieden, in diesem Beitrag die Intelligenz stellvertretend für sämtliche Lernkapitale zu betrachten (für weiterführende Informationen zu den Lernkapitalarten siehe Ziegler & Stöger, 2013).

Um die Vorhersageleistung von Intelligenz und Bildungskapital für die Leistungen der Schüler/innen in Form ihrer Noten im direkten Vergleich aufzuzeigen, wurden die Schüler/innen in vier Gruppen eingeteilt: Für jede Schülerin/jeden Schüler wurde zunächst festgestellt, ob sie/er zu den 25 % der Intelligentesten und ob sie/er zu den 25 % der Schüler/innen mit dem höchsten Bildungskapital (eingeschätzt durch die Lehrkraft) gehört. Anschließend wurden die vier Gruppen „sowohl hohes Bildungskapital als auch hoher IQ“ (gehört beiden Top-25 %-Gruppen an), „nur hohes Bildungskapital“ (gehört den 25 % der mit bestem Bildungskapital ausgestatteten Schüler/innen an, jedoch nicht zu den 25 % der Intelligentesten), „nur hoher IQ“ und „weder hohes Bildungskapital noch hoher IQ“ gebildet. Abb. 1 zeigt die Leistungen der vier Gruppen im Hinblick auf ihre Noten über verschiedene Fächer hinweg. Die Gruppe „nur hoher IQ“ schneidet hier – vermutlich wider die Erwartungen vieler Leser/innen – als zweitschlechteste Gruppe ab. Nur intelligent zu sein geht demzufolge nicht mit besonderen Leistungen einher. Hingegen weist die Gruppe mit hohem Bildungskapital deutlich bessere Noten auf, während die Gruppe mit der Kombination aus hohem Bildungskapital und hohem IQ die besten Leistungen zeigt.

Ein genaueres Bild ergibt sich, wenn man die einzelnen Fächer betrachtet (Abb. 2). In Deutsch zeigt sich die nun schon bekannte Reihung: Hohes Bildungskapital bringt bessere Leistung ein als hohe Intelligenz, wobei die Kombination aus beidem am günstigsten ist. In Englisch zeigt sich zwar nur ein geringer Vorsprung der Gruppe mit hohem Bildungskapital gegenüber der Gruppe mit hoher Intelligenz, jedoch erweist sich die kombinierte Gruppe mit beiden Hochausprägungen als überwältigend viel erfolgreicher. Hier scheint erst die Interaktion beider Merkmale – also einer sehr förderlichen Umwelt mit hoher Intelligenz – zu besonderen Leistungen zu führen, während jedes für sich genommen nur mittelmäßige Noten mit sich bringt. In Latein erweist sich ein hohes Bildungskapital dem IQ als stark überlegen, jedoch zeigt wieder die Gruppe mit der Kombination aus beidem die besten Leistungen. Nur im Fach Mathematik erweist sich ein hoher IQ als nützlicher als hohes Bildungskapital. Aber auch hier bringt die Kombination von Intelligenz und einer förderlichen Umwelt noch einmal wesentlich bessere Leistungen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In diesem Beitrag haben wir dafür plädiert, begabende Umwelten und individuelle Begabungen gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies erfordert einen Paradigmenwechsel bei der Identifikation von Begabungen.

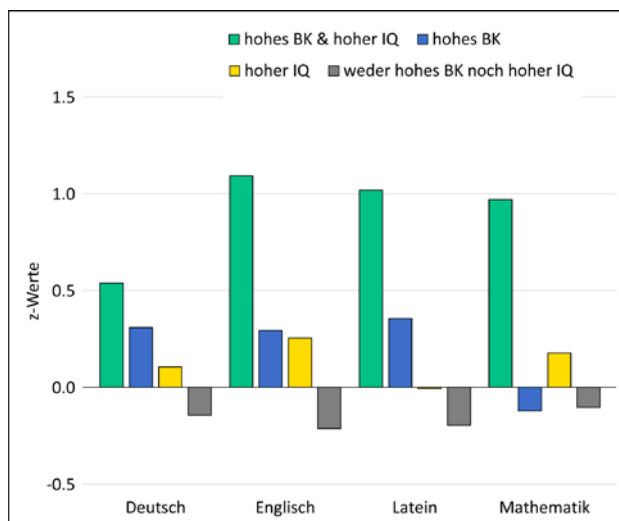


Abb. 2: Schulleistungen der vier Gruppen von Schülerinnen/Schülern (Farbsäulen) getrennt für die Fächer Deutsch, Englisch, Latein und Mathematik.

Die exemplarisch vorgelegten empirischen Studienergebnisse stützen unsere Forderung. In fast allen Fächern führt eine günstige Lernumwelt zu besseren Leistungen als ein hoher IQ. Eine Identifikation begabender Umwelten scheint daher häufig sinnvoller als die Identifikation besonders intelligenter Schüler/innen. Allerdings zeigt sich auch ein deutlicher Vorteil der Gruppe, die in beiden Merkmalen günstige Ausprägungen aufweist: Wenn eine fähige Person in einer unterstützenden Umwelt lernt, ist folglich mit den besten Ergebnissen zu rechnen. Die immer noch häufig vorzufindende Fixierung auf begabte Kinder und Jugendliche sollte daher einer holistischeren Sichtweise weichen, die berücksichtigt, dass Kinder erst in begabenden Umwelten ihr volles Potenzial entfalten und zu sichtbaren Begabten bzw. Hochleistenden werden.

LITERATUR

- Abelman, R. (1991). Parental communication style and its influence on exceptional children's television viewing. *Roeper Review*, 14, 23-28.
- Barab, S. A. & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success or failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275-286.
- Harder, B. (2012). Modelle zur Erklärung von Leistungsexzellenz im theoretischen und empirischen Vergleich (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 13). Münster: LIT.
- Harder, B., Trottler, S. & Ziegler, A. (2013). Die Entwicklung der Nürnberger Bildungs- und Lernkapital-Checkliste (NBLC). *Journal für Begabtenförderung*, 13(2), 37-47.
- Holahan, C. K. & Sears, R. R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stan-

ford, CA: Stanford University Press.

- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2013). Bildungs- und Lernkapital. Ein ressourcenorientierter Ansatz. *Journal für Begabtenförderung*, 13(2), 4-13.

DR. BETTINA HARDER

Universität Erlangen-Nürnberg
bettina.harder@fau.de

DIPL.-PSYCH. SUSANNE TROTTLER

Universität Erlangen-Nürnberg
susanne.trottler@fau.de

PROF. DDR. ALBERT ZIEGLER

Universität Erlangen-Nürnberg
albert.ziegler@fau.de

ZU DEN AUTORINNEN/ZUM AUTOR

BETTINA HARDER, Dr., ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Exzellenzforschung und stellvertretende Leiterin der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lernen aus systemischer Perspektive sowie Diagnostik und Förderung von Begabung und Expertise.

SUSANNE TROTTLER, Dipl.-Psych., ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie und Exzellenzforschung und Leiterin von Diagnostik, Trainings und Beratungen an der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung der Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Begabungsberatung und -diagnostik.

ALBERT ZIEGLER, Prof. DDR., ist Inhaber des Lehrstuhls für pädagogische Psychologie und Exzellenzforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg sowie Generalsekretär der International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE). Seine Forschungsschwerpunkte sind Lern- und Motivationsförderung, Talententwicklung sowie Begabungsidentifikation.

DURCH BILDUNGSALLIANZEN KOOPERATIVE BILDUNGSLANDSCHAFTEN GESTALTEN

BEFUNDE UND GELINGENSBEDINGUNGEN

Die systematische und systemische, die professionelle und zielgerichtete Kooperation von Akteuren in der Region ist eine relativ neue Entwicklung, die inzwischen in vielen Ländern diskutiert und zunehmend auch realisiert wird. Seit Beginn der 2000er-Jahre wurde national und international eine Reihe von Programmen zur Unterstützung von Bildungslandschaften umgesetzt, die auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurden. Dabei zeigt sich, dass Bildungslandschaften nicht nur quantitativ gesehen zu mehr Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren führen, sondern diese auch qualitativ verbessern können. Durch die verstärkte Zusammenarbeit kann das gegenseitige Verständnis füreinander verbessert und ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickelt werden. Dies ist allerdings ein längerfristiger Prozess, der genügend zeitliche und materielle Ressourcen benötigt (Huber, 2014).

1 KOOPERATION: STAND DER FORSCHUNG

In der bisherigen empirischen Bildungsforschung wird konstatiert, dass der professionellen Kooperation von Akteuren, z.B. der Lehrkräfte, der Bildung von (Schul-)Netzwerken und dem Auf- und Ausbau von Bildungslandschaften im Alltag bei den Handelnden noch wenig Bedeutung beigemessen wird und daher systematische, systemische, zielgerichtete und ressourcenschonende Zusammenarbeit von Einzelnen und Institutionen bislang in nur geringem Maße vorkommt (Terhart & Klieme, 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Huber, 2011a, 2012, 2014). Seit einigen Jahren ist jedoch eine Zunahme zu beobachten. In vielen Ländern, darunter auch im deutschsprachigen Raum, werden Kooperationen in den Schulen zielorientierter angelegt, Schulnetzwerke gegründet und regionale Bildungslandschaften aufgebaut (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012; Huber & Wolfgramm, 2014; Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2014). Es entstehen vielfältige Kooperationen im Bildungsbereich. Über die unterschiedlichen Formen informeller Kooperationen von Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften und Steuergruppenmitgliedern hinaus entwickeln sich formalisierte Ausprägungen schulischer und außerschulischer Zusammenarbeit zwischen dem formalen und dem informellen Bildungsbereich.

Kooperation ist zu verstehen als eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt (Spieß, 2004). Sie unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Funktionen und Ziele, der zugrundeliegenden Konzeptionen und Designs, der Formate bzw. Modi und der Intensität der Zusammenarbeit. Dabei haben fast alle Kooperationsformen das zentrale Anliegen, die Professionalität der Akteure zu fördern, sie bei der Bewältigung von beruflichen Herausforderungen zu unterstützen und damit die Qualitätsentwicklung der Schulen bzw. des Bildungsangebots für Kinder und Jugendliche insgesamt zu stärken (Huber & Krey, 2006, 2012; Lohmann & Rolff, 2007; Solzbacher & Minderop, 2007; Stern & Vaccaro, 2007; Huber & Schneider, 2009; Huber &

Lohmann, 2009; Berkemeyer, Manitus, Müthing & Bos, 2009; Luthe, 2009; Muijs, West & Ainscow, 2010).

2 BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Der Begriff „Bildungslandschaft“ bzw. „Bildungsregion“ bezeichnet eine strategische Allianz verschiedener Behörden sowie öffentlicher und privater Einrichtungen zur Gestaltung von Bildungsbiografien, die in der Regel die Zeitspanne vom Kindergartenalter bis zur Beendigung von Studium oder Berufsausbildung junger Erwachsener umfassen. Je nach Kooperationsanlass arbeiten die relevanten Einrichtungen in einer überschaubaren, räumlichen Nähe zusammen (Huber, 2014).

In Bildungslandschaften können grundsätzlich horizontale von vertikalen Kooperationen unterschieden werden (Huber, 2010a,b). Beim horizontalen Blickwinkel geht es um die Kooperation und Vernetzung verschiedener Institutionen, also z.B. von Schule, Jugendtreff, Verein und Familie. Bei vertikalen Verbänden geht es auf regionaler Ebene um Allianzen von verschiedenen Schultypen in einer Kommune oder um Schulnetze mit einem bestimmten Vorhaben. Im Sinne eines guten Übergangsmanagements sollen die Transitionen zwischen den Bildungseinrichtungen durch verstärkte Kooperationen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet werden, wozu eine verstärkte Kooperation der formellen Bildungsträger (z.B. von Kindertagesstätte, Primarschule, Sekundarschule, Berufsbildung) nötig ist. Besonders wichtig erscheint dies – ebenso wie die horizontale Vernetzung – für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Aber auch im Blick auf begabte Kinder und Jugendliche zeigt sich: Eine horizontale Vernetzung der Bildungsträger stellt eine der Voraussetzungen dar, um deren individuelle Potenziale zu fördern.

Es lassen sich – theoretisch begründet nach Art und Grad der Vernetzung – folgende Qualitäts-Stufen unterscheiden (Huber & Lohmann, 2009; Lehmpfuhl & Pfeiffer, 2008; Lohre, 2007; Minderop & Solzbacher, 2007):

- **1. Stufe:** In einer Bildungsregion arbeiten mindestens zwei Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region zeitlich begrenzt und ohne weitere Institutionalisierung der Kooperation zusammen, die bisher mehr oder weniger unvermittelt nebeneinander existierten.
- **2. Stufe:** Mehrere Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region arbeiten systematisch über einen längeren Zeitraum als Netzwerk institutionalisiert zusammen und sind verbindlicher organisiert.
- **3. Stufe:** Die meisten oder alle Partner bzw. Bildungseinrichtungen in der Kommune oder Region, also Schulen und die kommunalen Dienstleister sowie die außerschulischen Bildungsanbieter und -angebote sind aufeinander bezogen und miteinander horizontal und vertikal vernetzt, um Bildungsbiografien optimal

zu fördern. Da Bildungseinrichtungen je nach biografischem Zeitpunkt von unterschiedlicher Bedeutung sind, helfen die systemischen Vernetzungen, horizontale und vertikale Übergänge zu schaffen, komplementäre Wirkungen zu entfalten und Friktionen zu reduzieren.

3 EXEMPLARISCHE PROGRAMME UND PROJEKTE ZUM AUFBAU UND ZUR FÖRDERUNG VON BILDUNGLANDSCHAFTEN

Verschiedene Programme und Projekte fördern das Thema Bildungslandschaften oder beschäftigen sich damit, z.B. das Projekt der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung „Lokale Bildungslandschaften“ und speziell, zusammen mit der Jacobs Foundation, das Projekt „Lernwelt Schule“ in vier Modellregionen und vier Netzwerken oder das nationale Projekt „Lernen vor Ort“, das vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von einem Stiftungsverbund koordiniert wird. Aber auch Projekte wie das der Robert Bosch Stiftung, „Schulmanagement in Bildungsregionen“, können dazu gezählt werden, da auch hier die Intensivierung der systemischen Handlungskoordination im Bildungssystem gefördert wird.

Die exemplarischen Programme zum Aufbau oder zur Förderung von Schulnetzwerken und Bildungslandschaften sind teilweise bereits abgeschlossen oder werden derzeit noch umgesetzt. Allen ist gemeinsam, dass sich die Programme als Anschuhilfe auf dem Weg zu vernetzten Schulen verstehen und sie dazu beitragen sollen, die ersten Hürden beim Aufbau von Bildungslandschaften zu bewältigen. Die Konstituierung nachhaltiger Netzwerkstrukturen ist ein langfristiger Prozess und besonders in der Anfangsphase auf ein besonderes Engagement der Akteure angewiesen. Diese erste Phase wird durch die verschiedenen Programme auf unterschiedliche Weise (finanziell, Weiterbildung und Coaching usw.) unterstützt. Nach der Programmphase sollen die Netzwerke und Bildungslandschaften selbstständig funktionieren und sich langfristig weiterentwickeln. Auch in den Regionen, in denen diese Anschubprogramme bereits abgeschlossen sind, sollten die Netzwerke und Bildungslandschaften weiter existieren und im Idealfall noch weiter ausgebaut werden.

Bildungslandschaften bauen auf Netzwerken auf. Bildungslandschaften sind aber weit mehr als Schulnetzwerke, sie beinhalten stets systemische Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Das gemeinsame Ziel von Bildungslandschaften und Schulnetzwerkprojekten ist eine Verbesserung der Bildung und eine bessere Nutzung des Potenzials aller Kinder und Jugendlichen und damit letztendlich mehr Chancengerechtigkeit.

In den exemplarisch aufgeführten Bildungslandschaften und Schulnetzwerkprojekten geht es vorrangig darum, den Zugang zu Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche zu verbessern. Dieses Ziel soll



Fotos in diesem Beitrag: Christina Kleffinger

erreicht werden durch eine Öffnung der Schulen, sei es gegenüber anderen Schulen oder aber darüber hinaus gegenüber außerschulischen Partnern, also durch eine Öffnung der Schule in die Gesellschaft. Dadurch soll eine breitere Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen die vielfältigen Bildungsangebote besser nutzen. Auf der Systemebene bedeutet die Öffnung der Schule in die Region auch eine Forcierung lokaler Bildungssteuerung und eine verstärkte Verantwortung verschiedener lokaler Akteure für Bildung.

Detailliertere Ausführungen zu diesen und anderen Programmen und Projekten können bei Huber (2014: www.Bildungsmanagement.net/koopBL) gefunden werden. Aktuelle Forschungsergebnisse finden sich z.B. zum Thema interprofessionelle Teams sowie zu Multiprofessionalität bei Huber & Ahlgrimm (2012: www.Bildungsmanagement.net/Kooperation).

4 WIRKUNGEN VON KOOPERATIONEN

Die Wirkung von Netzwerkarbeit und Kooperation lässt sich laut Muijs, West und Ainscow (2010) folgendermaßen bündeln: Empirisch nachweisen lassen sich Wirkungen nicht global, sondern nur in sehr unterschiedlicher Art, in sehr unterschiedlicher Stärke und auf sehr unterschiedlichen Feldern, und zwar

- am stärksten (aber immer noch mäßig), dass Kooperation das Spektrum der Möglichkeiten für die Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler vergrößert,
- mäßig, dass Kooperation dazu beiträgt, dass unmittelbar drängende Probleme gelöst werden können,

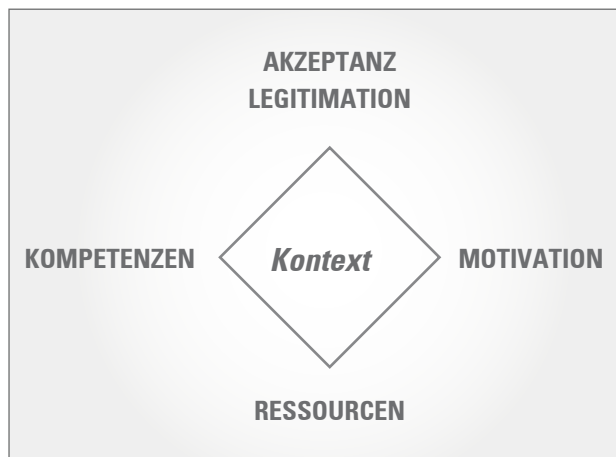


Abb. 1: Aspekte der Machbarkeit

- mäßig bis schwach, dass Kooperation Wirkung auf eine positivere Haltung und mehr Zutrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen und Lehrer/innen hat.

Konstatiert werden muss jedoch: Der derzeitige Stand der Forschung zu Schulnetzwerken und -kooperationen lässt nur sehr begrenzt Aussagen über Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu. Empirische Belege für die Wirksamkeit von Bildungslandschaften müssen in Zukunft noch erbracht werden. Sie stellen ein klares Forschungsdesiderat dar.

5 GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR KOOPERATIONEN

Wie bereits erwähnt, funktionieren Kooperationen nicht kontextunabhängig, sondern sind an günstige Rahmenbedingungen gebunden. Huber (2011b) und Huber et al. (2009) extrahierten aus einer Reihe von Studien Gelingensbedingungen zu Kooperation. Diese können zur Übersicht drei Bereichen, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm, 2008), zugeordnet werden.

Als Gelingensbedingungen auf institutioneller Ebene (hier bezogen auf Schule) können u.a. folgende Aspekte stichpunktartig benannt werden:

- die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrer/innenkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.),
- ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Kooperation erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,

- ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- Zielklarheit mit Transparenz,
- „Freiwilligkeit“,
- die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- Anerkennung und Bewahrung der Autonomie der/des Einzelnen,
- Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- gemeinsame Zeitfenster,
- geeignete Räumlichkeiten,
- Ausstattung, Ressourcen,
- interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- Würdigung und Anerkennung.

Auf personeller Ebene können u.a. folgende Aspekte stichpunktartig benannt werden:

- inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Kooperation),
- kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen,
- die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- positive Einstellungen, Mut und Kreativität,
- Selbstdisziplin und Verlässlichkeit.

Auf Ebene der Organisationskultur sind u.a. folgende Aspekte stichpunktartig zu nennen:

- ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Fragen der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich auf vier Aspekte (Huber, 2009; 2011a,b) komprimieren, die einen Zusammenhang bilden (siehe Abb. 1). Zu ihnen gehören zum einen Fragen der Kompetenzen. Ein zweiter Aspekt ist die Motivation. Ein dritter meint Entscheidungsbefugnisse (formale Legitimation und soziale Akzeptanz) und ein vierter Aspekt beinhaltet die Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen:

Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hochkompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten. Wenn nun Akteure hochmotiviert und sehr kompetent für ihre Arbeit sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Akteure an manchen Einrichtungen. Wenn ihnen nun aber sogar Entscheidungsfreiräume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume nicht optimal ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation.

Auf Basis der eigenen Erfahrungen mit der Qualifizierung von Schulleitungen, Steuergruppenmitgliedern und Lehrpersonen und der wissenschaftlichen Begleitung kann argumentiert werden, dass neben Motivation, Kompetenzen, Legitimation und Akzeptanz die Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen. Wenn eine Akteursgruppe keine Zeitgefäße und keine räumliche Ausstattung für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann die Arbeit kaum erfolgreich sein. Die Argumentation wirkt selbstverständlich auch umgekehrt: Stehen eine Menge an Ressourcen zur Verfügung, fehlen aber Kompetenzen, Motivation, Akzeptanz/Legitimation, ist die Frage des Arbeitserfolgs kritisch zu sehen.

Natürlich steht die Handlungs- und Organisationseinheit einer einzelnen Institution nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in ein System, welches zusätzlich Bedingungen für das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Kooperation schafft.

In verschiedenen, in Abschnitt 3 bereits skizzierten Bildungslandschaftsprogrammen und -projekten in Deutschland konnten in den letzten Jahren Erfahrungen dazu gesammelt werden, unter welchen Bedingungen eine solche Kooperation gelingen kann (Huber, Kilić, Schwander & Wolfgramm, 2014). Beispielsweise zeigte sich bei der Evaluation des Projekts Lebenswelt Schule (Schubert, Rädler, Schiller & Schmager, 2011) als entscheidend, dass eine gut vernetzte, kompetente, handlungs- und entscheidungsfähige Steuergruppe eingesetzt wird, die die Partizipation der operativen Akteure gewährleisten kann (1). Weiter war in diesem Projekt zentral, dass alle Bildungsakteure, sowohl die schulischen als auch die außerschulischen, professionalisiert und aktiv am Projekt beteiligt wurden. Diese Beteiligung konnte durch regelmäßige gemeinsame Anlässe und anerkennende Rückmeldungen längerfristig gesichert werden (2). Darüber hinaus waren die regelmäßige (Selbst-)Evaluation und dadurch das Monitoring des Prozessfortschritts und eine kontinuierliche Fortbildung für Leitungspersonen und Teamentwicklung unabdingbar (3). Eine unabhängige Koordinationsstelle außerhalb der hierarchischen Verwaltungsstruktur war ein weiterer Schlüssel zum Erfolg (4). Zudem zeigte sich, dass der Wirkungs-



grad der Bildungslandschaften erhöht werden konnte, indem die kommunalen Verwaltungsstrukturen entsprechend systemisch angepasst wurden, so dass schulische und außerschulische Bildungsakteure auch in der Verwaltung nicht isoliert voneinander behandelt werden (5). Darüber hinaus erwies es sich als vorteilhaft, wenn die fachliche Planung der Bildungslandschaften mit der Gebietsplanung der Regionen verknüpft war (6). Außerdem zeigte sich, dass zur Sicherung von Nachhaltigkeit verbindliche Strukturen institutionalisiert und ein Qualitätsmanagement eingerichtet werden sollten, damit die Konzepte eingehalten und an künftige Anforderungen angepasst werden (7).

6 RESÜMEE

Systemische Kooperation in Bildungslandschaften ist sowohl eine Voraussetzung als auch eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung. Sie wirkt sich auf die Arbeitsatmosphäre in den Schulen und letztendlich auf die Mitarbeiter/innenzufriedenheit aus. Dadurch wiederum wird der Nutzen generiert: Effektivität und Effizienz bzgl. Prozessen und Produkten/Leistungen sowie die Modellfunktion speziell im pädagogischen Kontext.

Schließlich ist zu konstatieren:

1. Um mehr positive Erfahrung mit Kooperation zu ermöglichen, muss für die an der Kooperation beteiligten Personen ein persönlicher Nutzen der Zusammenarbeit sichtbar sein. Der Nutzen

kann in einer Arbeitsentlastung bestehen, aber auch in einer größeren Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bzw. in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen.

2. Systemische Kooperation in der Bildungslandschaft mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit, also in kooperative Führungsstrukturen. Sollen diejenigen, welche die Bildungslandschaft aktiv gestalten, zu einer lernenden Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller.

Empfehlungen für eine detailliertere Information über das Thema:

- Website zum Thema *Kooperative Bildungslandschaften*
www.bildungsmanagement.net/BL
- Film zum Thema
www.schulleitungssymposium.net/2011/videos.php
- Publikationen
Huber, S. G. (2014). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System.* Köln: Carl Link.
Huber, S. G. & Wolfgramm, C. (2014). *Bildungslandschaften: gemeinsam Bildungsbiografien fördern. Schulverwaltung spezial, 1, Köln: Carl Link.*
Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern.* Münster: Waxmann.

LITERATUR

- Berkemeyer, N., Manitiuss, V., Müthing, K. & Bos, W. (2009). Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 667-689.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2006). *Schulnetzwerke – Stand der Forschung und Praxis in den deutschsprachigen Ländern.* Zug: IBB.
- Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2008). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.10). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. & Lohmann, A. (2009). Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. Studienbrief für den Fernstudiengang Schulmanagement der Universität Kaiserslautern.
- Huber, S. G. & Schneider, N. (2009). Netzwerk Erfurter Schulen (NES) – Professionalisierung schulischer Akteure und Schulentwicklung durch Kooperation. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiuss & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 135-148). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2009). Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 35-43). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). Kooperation in der Schule. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211-239). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S. G. (2010a). System Leadership. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (90.26). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2010b). System Leadership. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 8-21.
- Huber, S. G. (2011a). Kooperative Bildungslandschaften: Überlegungen zur Entwicklung der Bildungssysteme auf Basis von fünf Fallstudien in der Schweiz – Basel-Stadt, Bern, Waadt, Zug, Zürich – und eines internationalen Literaturreviews. Vortrag beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) vom 20.–22. Juni 2011, Basel, Schweiz.
- Huber, S. G. (2011b). Kooperative Bildungslandschaften – Führung im und mit System. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2011 vom 07.–10. September, Zug, Schweiz.
- Huber, S. G. (2012). Von Kollegen lernen. *Pädagogische Führung*, 2, 54-57.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323-372). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223-246). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. & Wolfgramm, C. (2014). Kooperative Bildungslandschaften – Theoretisches Rahmenmodell und methodologisch-methodische Überlegungen zu Forschungs- und Evaluationsdesigns. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 57-67). Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Kilic, S., Schwander, M. & Wolfgramm, C. (2014). *Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen.* In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 137-164). Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2014). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System.* Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Lehpmpfuhr, U. & Pfeiffer, H. (2008). Regionale Schul- und Bildungslandschaften, Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In H.-G. Holtappels, K. Klemm & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie: Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen* (S. 195-224). Münster: Waxmann.
- Lohmann, A. & Rolff, H.-G. (2007). Qualitätsentwicklung in Netzwerken. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess* (S. 61-

- 69). Köln: Link-Luchterhand.
- Lohre, W. (2007). Über das Netzwerk hinaus – Entwicklung und Steuerung lokaler Bildungslandschaften. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess (S. 43-50). Köln: Link-Luchterhand.
 - Luthe, E.-W. (2009). Kommunale Bildungslandschaften, Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
 - Minderop, D. & Solzbacher, C. (2007). Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse (S. 3-13). Köln: Link-Luchterhand.
 - Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
 - Schubert, H., Rädler, M., Schiller, K. & Schmager, S. (2011). Abschlussbericht der externen Evaluation des Programms »Lebenswelt Schule« – Evaluationsphase 2010 bis 2011. Köln: Fachhochschule Köln.
 - Solzbacher, C. & Minderop, D. (2007). Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. München: Luchterhand.
 - Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie/ Organisationspsychologie (Band 4: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, S. 193-250)*. Göttingen: Hogrefe.
 - Stern, C. & Vaccaro, E. (2007). Das internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme (INIS) als Motor für Schulentwicklung. In C. Solzbacher & D. Minderop (Hrsg.), *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess (S. 98ff.)*. Köln: Link-Luchterhand.
 - Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 163-166.

PROF. DR. STEPHAN GERHARD HUBER

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB)
an der Pädagogischen Hochschule Zug (PHZG)
stephan.huber@phzg.ch

ZUM AUTOR

STEPHAN GERHARD HUBER, Prof. Dr., ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Zug (PHZG). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Schulqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement, Professionalisierung von Lehrkräften und von pädagogischem Führungspersonal, sowie international-vergleichende Bildungsforschung.

Hinweis: Das Buch „Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System“ von Stephan Gerhard Huber wird in der Rubrik „Empfehlung des ÖZBF“ auf S. 74 vorgestellt.

KARG-
HEFTE

KARG HEFTE

BEITRÄGE ZUR BEGABTENFÖRDERUNG
UND BEGABUNGSFORSCHUNG



Die Karg Hefte vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Begabung. Sie richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher interessieren. Sie erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich und sind als Download oder auf Anfrage in gedruckter Form unter www.karg-stiftung.de erhältlich.

Karg Hefte, Ausgabe Nr. 6

Ab sofort steht die sechste Ausgabe zur Verfügung. Unter dem Titel „Begabung und Traditionen“, Hrsg. Armin Hackl, Carina Imhof, Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand, wird die aktuelle Diskussion der Begabtenförderung unter Einbezug der historischen Sicht betrachtet und die daraus entstehenden Chancen für eine personorientierte Begabungsförderung dargestellt.

Karg Hefte, Ausgabe Nr. 7

Im November erscheint die siebte Ausgabe (Hrsg. Wolfgang Schneider, Franzis Preckel und Eva Stumpf). Sie stellt die Ergebnisse der PULSS-Studie unter dem Titel „Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe – Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg“ dar.

WIE KOMMT NEUES INS SYSTEM?

ORIENTIERUNGSWISSEN FÜR DYNAMISCHE INNOVATIONSPROZESSE

Die Entwicklung von Bildungssystemen gründet meist auf Reformen und Innovationen. Neue Ideen und Konzepte, Theorien und Paradigmen, Vorschriften und Aufgabenbeschreibungen, Rollenverteilungen und Verantwortlichkeiten halten das System in einem dynamischen Wandel. Jede Innovation ist in ihrer Art einzigartig. Gleichzeitig scheinen sich gewisse Abläufe, Aktivitäten und Reaktionen bei der Einführung von Innovationen zu wiederholen. Ein Blick in die Ergebnisse der Innovationsforschung und Bildungspolitikforschung zeigt, dass dies kein Zufall ist.

WIE VERBREITET SICH EINE INNOVATION INNERHALB EINES SYSTEMS?

Rogers (2003) untersucht im Rahmen der Innovationsforschung den Prozess der Diffusion von Innovationen. Dabei umfasst der Begriff Diffusion jede Art von Kommunikation über das Neue und jede Umsetzung des Neuen innerhalb des von der Innovation betroffenen sozialen Systems. Der Diffusionsprozess dient dazu, etwas Neues möglichst breit bekanntzumachen und viele Personen zur Anwendung des Neuen zu bewegen. In seinem Standardwerk „Diffusion of Innovations“ stellt Rogers fest, dass die Aneignungsrate (*rate of adoption*) einer Innovation hauptsächlich von fünf Charakteristiken beeinflusst wird (vgl. Rogers, 2003, S. 15f.):

- *Relative Advantage* bezeichnet den von den beteiligten Personen subjektiv eingeschätzten Vorteil der Innovation (welcher nicht mit objektiv feststellbaren Vorteilen übereinstimmen muss). Dieser subjektive Vorteil kann sich ökonomisch begründen, aber auch soziales Ansehen oder persönliche Zufriedenheit können dafür als Maß genommen werden. Ein größerer subjektiv eingeschätzter Vorteil verbessert die Diffusion einer Innovation.
- *Compatibility* bezeichnet den Grad der Übereinstimmung von Innovation und bisherigen Werten, Erfahrungen und Bedürfnissen der betroffenen Personen. Die Einführung einer wenig kompatiblen Innovation erfordert meist die vorherige Einführung eines modifizierten Wertesystems. Je höher der Grad an Kompatibilität ist, desto höher ist auch die *rate of adoption*.
- *Complexity* ist die von den beteiligten Personen wahrgenommene Schwierigkeit, die Innovation zu verstehen oder umzusetzen. Während manche Innovationen sofort verständlich sind, dauert es bei anderen – komplexeren – länger, bis eine Umsetzung durch die beteiligten Personen erfolgt.
- *Trialability* beschreibt die Möglichkeit für die Beteiligten, die Innovation in mehreren Schritten zu testen und einzuführen. Je mehr es den betroffenen Personen möglich ist, die Innovation zunächst in kleinen Dosen auszuprobieren, desto schneller wird die Innovation als Ganzes angenommen.
- *Observability* bezeichnet die Möglichkeit, dass die Ergebnisse und Auswirkungen einer Innovation auch für andere Personen

sichtbar sind. Je besser außenstehende Individuen oder Organisationen die Folgen und Ergebnisse der Innovation einsehen können, desto schneller wird sie akzeptiert und umgesetzt.

Ähnlich beschreibt Fullan (2001) vier Charakteristiken von innovativen Veränderungsprozessen, welche bei deren Akzeptanz und Verbreitung eine wichtige Rolle spielen:

- *Need* stellt die Frage in den Mittelpunkt, ob die Innovation die Bedürfnisse der Individuen oder Organisationen trifft.
- *Clarity* umfasst die Klarheit und Transparenz bezüglich der Ziele der Innovation sowie der erforderlichen Methoden zur Erreichung dieser Ziele.
- *Complexity* betrifft das Ausmaß und die möglicherweise damit einhergehenden Schwierigkeiten der Veränderungen, mit welchen die beteiligten Personen konfrontiert werden.
- *Quality* und *practicality* beziehen sich auf die Qualität und Anwendbarkeit der Innovationen.

Fullan (2001) stellt fest, dass diese vier Charakteristiken die Akzeptanz und Verbreitung von Innovationen beeinflussen: Je passender, klarer, weniger komplex, qualitativvoller und anwendbarer die Innovationen sind, desto eher werden sie von den betroffenen Personen angenommen und umgesetzt.

WIE GEHEN PERSONEN MIT INNOVATIONEN UM?

Rogers (2003) beschreibt, wie Personen mit Innovationen umgehen und sie zur Anwendung bringen. Dabei postuliert er fünf Typen: Die Spanne reicht von den *Innovators*, welche jede neue Idee sofort aufnehmen, über die *Early Adopters*, welche meist die Meinungsführung einer Gruppe innehaben und die Innovation nach gründlicher Prüfung rasch umsetzen, die *Early Majority* und *Late Majority*, welche die größten Gruppen darstellen und gerade vor oder nach dem Durchschnitt der Gruppe die Innovation aufnehmen, bis hin zu den *Laggards*, welche erst dann eine Innovation annehmen oder ablehnen, wenn sich der größte Teil des sozialen Systems bereits entschieden hat.

Im Detail werden diese Gruppen wie folgt beschrieben:

- Innovatoren (*Innovators*) sind aufgeschlossen, kosmopolitisch, risikofreudig, neugierig, visionär, phantasievoll und es gibt davon in einem sozialen System (etwa einer Schule) nur wenige. Diese Personen investieren Ressourcen in neue Ideen, Produkte oder Prozesse, sie diskutieren und kommunizieren über die Innovationen und sie wirken auf eine (meist pragmatische) Mehrheit verdächtig idealistisch.
- Die Frühen Anwender (*Early Adopters*) sind strategisch denkend, respektiert in der sozialen Gruppe, informiert, vernetzt und sind meist die Trendsetter und Opinionleader innerhalb der

Gruppe. Sie lassen sich durch Sozialprestige motivieren, sie werden von anderen beobachtet (ob sie erfolgreich sind oder nicht) und haben dabei Unterstützer und Neider. Diese Personen bewerten Innovationen sehr eng anhand ihrer persönlichen Ziele und entschließen sich, eine Innovation umzusetzen, sobald ein potenzieller persönlicher Vorteil ersichtlich wird.

- Personen aus der Frühen Mehrheit (*Early Majority*) werden als pragmatisch, moderat fortschrittlich, kostenbewusst, wenig risikofreudig und viel beschäftigt beschrieben. Sie suchen einfache, erprobte Rezepte statt komplexer Konzepte, dulden nur minimale Störungen, leisten im Vergleich zu den anderen Gruppen wenig Ressourceneinsatz und möchten insgesamt als „normal“ angesehen werden.
- Personen der Späten Mehrheit (*Late Majority*) sind eher skeptisch, konservativ und wenig reflexiv. Sie vermeiden Risiken, folgen dem Mainstream und etablierten Standards und geben sozialem Druck leicht nach. Diese Personen verändern erst dann etwas, wenn viele andere es schon vorgemacht haben. Dabei sind sie angetrieben von dem Bestreben, stets angepasst zu sein.
- Zauderer (*Laggards*) betrachten jede Veränderung prinzipiell als Risiko, sie legen wenig Wert auf die Meinung anderer und investieren relativ viele Ressourcen in das Finden (und manchmal Erfinden) von Argumenten gegen Innovationen.

Abb. 1 zeigt, wie Rogers die typische Verteilung dieser Personengruppen innerhalb eines sozialen Systems illustriert (Rogers, 2003, S. 281). In Anteilen ausgedrückt, stellt Rogers fest, dass diese Typen meist so verteilt sind:

Innovators:	2.5 %
Early Adopters:	13.5 %
Early Majority:	34.0 %
Late Majority:	34.0 %
Laggards:	16.0 %

WELCHE STRATEGIEN SIND ZIELFÜHREND?

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass es verschiedene Typen von Personen gibt, die mit Innovationen jeweils unterschiedlich umgehen, scheint es bei der Einführung von Innovationen sinnvoll zu sein, für diese Typen eine jeweils passende Strategie zu wählen. Umgekehrt kann kaum erwartet werden, dass aufgrund (nur) einer Strategie alle (Typen von) Personen eine Innovation annehmen werden. Daraus ergeben sich einige Hinweise für die Interaktion und Kommunikation mit den unterschiedlichen Typen (nach Rogers, 2003).

- Zunächst sollten die Innovatoren identifiziert werden. Innovatoren sollten Unterstützung bei der Umsetzung der Innovation erhalten und in die Konzeption und Implementierung der Innovation mit eingebunden werden.

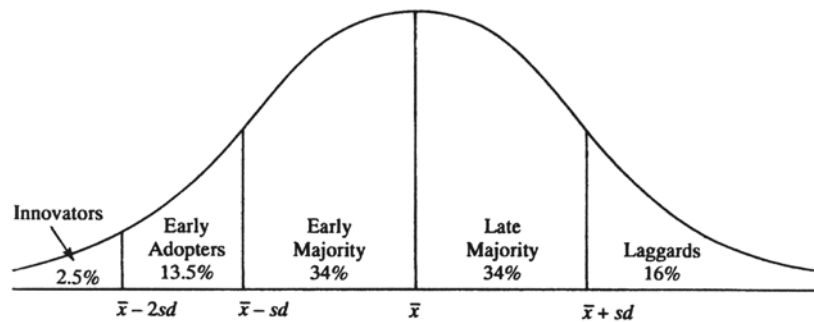


Abb. 1: Die typische Verteilung von Innovators, Early Adopters, Early Majority, Late Majority und Laggards innerhalb eines sozialen Systems (Rogers, 2003, S. 281)

- Frühe Anwender sollten bei der Umsetzung der Innovation begleitet werden. Der persönliche Vorteil für die Frühen Anwender sollte explizit betont werden. Dabei sollten sie als Trendsetter positioniert und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewonnen werden.
- Personen der Frühen Mehrheit sollte die Innovation genau erklärt werden, es sollten Informationen für sie bereitstehen und die Möglichkeit für Rückfragen gegeben sein. Darüber hinaus kann der Zugang zur Innovation erleichtert werden, indem die Innovation an die beruflichen und persönlichen Rahmenbedingungen dieser Personen angepasst wird.
- Für Personen der Späten Mehrheit sollte die Innovation als soziale Norm positioniert werden (und eben nicht als etwas „Neues“). Dabei wird die Akzeptanz der Innovation dadurch gefördert, dass diese Personen weiterhin zur Mehrheit oder zum Mainstream gehören (können).
- Zauderern sollte Autonomie gewährt werden, wann, wo und wie sie die Innovation umsetzen. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein offenzulegen, ob und wie andere Zauderer die Innovation annehmen.



WELCHER WIDERSTAND IST ZU ERWARTEN?

Wie oben angedeutet, ist es sehr wahrscheinlich, dass jede Einführung von Innovationen von Widerstand begleitet wird. Eine zentrale Frage dabei ist, wie mit dem auftretenden Widerstand umgegangen wird (Buhren & Rolff, 2012). Die Reaktion der Umwelt auf Widerstand hängt stark davon ab, mit welcher Haltung dem Widerstand begegnet wird: ob er eher als negativ zu bewertende Begleiterscheinung gesehen und entsprechend bekämpft (oder ignoriert) wird oder ob er als wichtiger Indikator interpretiert wird, der auf Aspekte hinweist, die bei der Einführung der Innovation (mehr) Beachtung bekommen sollten. Kritische Fragen könnten hierbei sein: Ist das Neue besser legitimiert als das Alte? Spricht mehr für Beharren? Wird etwas Wichtiges übersehen?

Das Nicht-Auftreten von Widerstand bei Innovationsprozessen ist in den meisten Fällen unwahrscheinlich (und wenn doch, dann verdächtig): Wenn kein Widerstand wahrzunehmen ist, dann ist entweder die Innovation nicht neu (und es gibt wirklich keinen Widerstand), oder der Widerstand ist vorhanden, aber nicht unmittelbar wahrnehmbar. In beiden Fällen scheint eine kritische Reflexion des Innovationsprozesses sinnvoll zu sein.

Meist werden grundsätzlich zwei Arten von Widerstand unterschieden (z.B. Buhren & Rolff, 2012; Horster, 1991):

- Innerer Widerstand ist nach außen hin nicht oder kaum wahrnehmbar und zeigt sich in subjektiv gefühlter Belastung, Anspannung, Verunsicherung oder Ungewissheit, was insgesamt einen Druck in Richtung Überwindung der Störung erzeugt.
- Äußerer Widerstand kann sich aktiv als Widerspruch, Vorwurf, Drohung oder Streit zeigen und führt häufig zu Cliquenbildung („Korpsgeist“) oder Formalismus („Dienst nach Vorschrift“). Passiver äußerer Widerstand manifestiert sich meist als Flucht, Unpünktlichkeit, Lustlosigkeit und führt häufig zu Bagatellisieren und Ausweichdebatten.

WIE KÖNNEN INNOVATIONEN BREITENWIRKUNG ERZIELEN?

Ein zentrales Ergebnis der Bildungspolitikforschung (*Educational Policy Research*; Elmore, 1996): Je weiter „im Kleinen“ (z.B. in Schulen) eine Innovation initiiert wird, desto weniger Auswirkung hat sie „im Großen“ (z.B. im Bildungssystem). Und umgekehrt: Je weiter „im Großen“ (z.B. im Bildungsministerium) eine Innovation eingeführt wird, desto weniger Auswirkung hat sie „im Kleinen“ (z.B. im Unterricht). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Innovationen trotzdem im System verbreitet werden können.

Cobb und Smith (2008) betonen, dass insbesondere Netzwerke, gemeinsame Visionen und wechselseitige Verantwortlichkeit als Schlüsselfaktoren für die Breitenwirkung von Innovationen zu sehen sind.

Starke Netzwerke unterstützen die Breitenwirkung von Innovationen und werden von mehreren Faktoren gefördert: Neben den klassischen Faktoren wie zeitlichen und materiellen Ressourcen spielt v.a. der Zugang zu (für die Umsetzung der Innovation wichtiger) Expertise (etwa im Bereich Klassenführung, Schulentwicklung oder Systemsteuerung) eine zentrale Rolle. Diese Expertise kann im Netzwerk bereits vorhanden sein oder durch externe Expertinnen und Experten in das Netzwerk eingebracht werden.

Gemeinsame Visionen fördern die Breitenwirkung von Innovationen, weil sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Innovationen „im Großen“ ebenso verstanden und umgesetzt werden wie „im Kleinen“. Dafür ist es förderlich, dass möglichst viele Ebenen des Systems (z.B. Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsichtspersonal, Bildungsbehörden) entweder eine gemeinsame Vision transportieren oder deren Kommunikation unterstützen.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Breitenwirkung einer Innovation unterstützt, ist wechselseitige Verantwortlichkeit zwischen den ver-



Foto: Kurt Rotmann

schiedenen Ebenen des Systems. Wenn etwa eine hierarchisch höher stehende Ebene eine niedriger stehende Ebene für einen Prozess oder ein Produkt in die Verantwortung nimmt, dann ist auch die höhere Ebene dafür verantwortlich, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen oder zu sichern. Ein Beispiel: Wenn Schulleiter/innen Lehrkräfte (etwa für guten Unterricht und Schulentwicklung) verantwortlich machen, stehen umgekehrt auch die Schulleiter/innen den Lehrkräften gegenüber in der Verantwortung (etwa für Unterstützung bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts und geeignete Rahmenbedingungen für Schulentwicklung).

IST AKTIONSFORSCHUNG GEEIGNET, UM INNOVATIONEN NACHHALTIG ZU VERANKERN?

Aktionsforschung bezieht sich auf die systematische Reflexion der eigenen Berufspraxis, die von den Praktikerinnen und Praktikern vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Wertvorstellungen selbst durchgeführt wird. Ziel ist dabei meist, diese Praxis weiterzuentwickeln und zu verbessern (Elliott, 1991; Zehetmeier, 2013).

In einer Fallstudie beschreibt Zehetmeier (2010), welche nachhaltigen Wirkungen von Innovationen drei Jahre nach dem Ende einer aktionsforschungsbasierten Fortbildungsmaßnahme festgestellt werden können und welche Faktoren deren Auftreten fördern oder hemmen. Die Ergebnisse zeigen, welche Wirkungen aus welchen Gründen zu welchem Zeitpunkt aufgetreten sind. Dabei wird insbesondere festgestellt, dass durch Aktionsforschung als Methode in der Lehrer/innenfortbildung zahlreiche der oben genannten förderlichen Faktoren zur Verbreitung von Innovationen (etwa *relative advantage*, *compatibility*, *trialability*, *need* oder *practicality*) verwirklicht werden. Um eine Innovation im Bildungssystem zu verbreiten, erscheint also die Strategie, Methoden der Aktionsforschung im Rahmen von Lehrer/innenfortbildung einzusetzen, sinnvoll.

FAZIT

Die Einführung von Innovationen erzeugt in den meisten Fällen und bei vielen Personen auf verschiedenen Ebenen eines Systems Unsicherheit und Widerstand. Die oben angedeuteten Ergebnisse der Innovationsforschung und Bildungspolitikforschung sind gut geeignet, um in solch unsicheren Situationen Orientierungswissen zu bieten. Die Kenntnis der vorgestellten Typisierungen, Strategien und förderlichen Faktoren kann helfen, in dynamischen Veränderungsprozessen auf allen Ebenen des Systems reflektiert und zielgerichtet zu agieren.

Letztlich hat die altbekannte Sentenz nichts von ihrer Gültigkeit eingebüßt (Berliner & Calfee, 1996): „Wenn Du ein System verstehen willst, dann versuche es zu verändern. Wenn Du ein System verän-

dern willst, dann versuche es zu verstehen.“ In diesem Sinne erweisen sich Innovationen und zu reformierende Systeme als komplementäre Felder, welche sinnvollerweise nur gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden können.

LITERATUR

- Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Hrsg.). (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Cobb, P. & Smith, T. (2008). The challenge of scale: Designing schools and districts as learning organizations for instructional improvement in mathematics. In T. Wood, B. Jaworski, K. Krainer, P. Sullivan & D. Tirosh (Hrsg.), *International handbook of mathematics teacher education* (Vol. 3, S. 231-254). Rotterdam: Sense.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66, 1-26.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd edition). New York: Teachers College Press.
- Horster, L. (1991). *Wie Schulen sich entwickeln können: Der Beitrag der Organisationsentwicklung für schulinterne Projekte*. Bönen: Kettler.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th edition). New York: Free Press.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197-211). Münster: Waxmann.
- Zehetmeier, S. (2013). Aktionsforschung im Lehrberuf. *Erziehung & Unterricht*, 163(3-4), 202-208.

ASS. PROF. MAG. DR. STEFAN ZEHETMEIER
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)
an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
stefan.zehetmeier@aau.at

ZUM AUTOR

STEFAN ZEHETMEIER, Mag. 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.

LEISTUNGSEXZELLENZ

KOMPONENTEN FÜR DAS ERREICHEN VON LEISTUNGSEXZELLENZ UND KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Leistungsexzellenz wird häufig als Ziel der Begabungsentwicklung genannt. Dennoch fehlt bis dato ein einheitliches Verständnis des Begriffs Leistungsexzellenz. Ein Grund dafür könnte in der herrschenden Begriffsvielfalt liegen. In Ermangelung einer klaren Definition fehlen folglich auch zentrale Ansatzpunkte für Exzellenzförderung. Im vorliegenden Beitrag soll ein Schritt in diese Richtung unternommen werden. Den Bezugsrahmen bilden Erkenntnisse aus der Begabungs- und der Expertiseforschung. Beide Forschungsrichtungen beschäftigen sich mit dem Erreichen von Leistungsexzellenz. Die Begabungsforschung agiert dabei prospektiv, d.h. sie versucht, Menschen mit Potenzial für herausragende Leistungen möglichst früh zu erkennen und zu fördern. Die Expertiseforschung hingegen setzt sich retrospektiv mit Entwicklungsverläufen von Personen auseinander, die bereits Leistungsexzellenz erreicht haben und versucht, die dafür relevanten Bedingungsfaktoren zu identifizieren.

BEGRIFFSKLÄRUNG LEISTUNGSEXZELLENZ

Für die Klärung des Begriffs „Leistungsexzellenz“ können wir auf zahlreiche bereits formulierte Ansätze zurückgreifen. In der Literatur finden sich einige Begriffe, die synonym verwendet werden oder sich zumindest konzeptuell überschneiden: Expertise bzw. Expertinnen/Experten, Leistungsexzellenz und Leistungseminenz. Ziegler (2008)

z.B. setzt Expertinnen/Experten mit leistungsexzellente[n] bzw. leistungseminenten Personen gleich. Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011) hingegen zählen zu den Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern, die Eminenz als Stufe über Expertise konzeptualisieren. Auch Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) erachten Eminenz als weitreichender. Um von eminenten Leistungen sprechen zu können, genügt es nicht, über domänenspezifisches Wissen und Fähigkeiten im Sinne von Expertise zu verfügen. Vielmehr muss zusätzlich ein „bedeutender und innovativer Beitrag für die Domäne“ (Ericsson et al., 1993, S. 370) geleistet werden.

Die wohl bekannteste Definition der Expertin/des Experten stammt von Posner (1988). Er versteht darunter eine Person, die in einer Domäne dauerhaft herausragende Leistung erbringt. Ericsson, Roring und Nandagopal (2007) erachten wiederholt demonstrierbare herausragende Leistung als einzig sinnvollen Ausgangspunkt für die Erklärung von Leistungsexzellenz. Ziegler & Stöger gehören zu den Forscherinnen und Forschern, die Domänenspezifität als wichtiges Kriterium für Leistungsexzellenz nennen: „Es ist zu beachten, dass Handlungen, die wir als leistungsexzellente bezeichnen, nur innerhalb der fraglichen Leistungsdomäne Sinn machen bzw. funktional sind“ (Ziegler & Stöger, 2011, S. 133). An anderer Stelle formuliert Ziegler zusammenfassend: „The label of excellence is usually awarded when an extraordinarily high, socially defined performance, aesthetic or moral standard in a domain is achieved“ (Ziegler, 2013, S. 36).

Wir verstehen unter einer Expertin/einem Experten eine Person, die über Expertise verfügt, d.h. die das in einer Domäne relevante Wissen und die notwendigen Kompetenzen besitzt, dieses Wissen erfolgreich und zuverlässig anzuwenden. Das allein bedeutet jedoch noch nicht, dass sie auch Leistungsexzellenz im Sinn von herausragenden Leistungen in einem bestimmten Gebiet erbringt. Was das Herausragende der Leistung ausmacht, wird in der jeweiligen Domäne festgelegt. Hinweise auf Leistungsexzellenz geben z.B. Preise, Patente, Rekorde sowie neue Standards in einer Domäne. Letztgenannter Aspekt impliziert, dass die jeweilige Community das Außergewöhnliche der Leistung anerkennen muss, damit von Leistungsexzellenz gesprochen werden kann. Im Gegensatz zu einmaligen Leistungsspitzen (z.B. One-Hit-Wonder in der Musik) handelt es sich zudem erst dann um Leistungsexzellenz, wenn herausragende Leistungen wiederholt über einen längeren Zeitraum hinweg erbracht werden.

Leistungsexzellenz und Leistungseminenz setzen wir gleich. Wir geben jedoch dem Begriff Leistungsexzellenz den Vorzug, da dieser eng mit Exzellenzförderung im Sinn der Vervollkommnung einer bereits gezeigten Leistung (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011) verbunden ist. Darüber hinaus bildet der Begriff Leistungsexzellenz für uns einen systemischen Gedanken ab: Innerhalb eines Systems entsteht Leistungsexzellenz als Produkt im Zusammenspiel zwischen den Fähigkeiten der Person, dem gelungenen Prozess und einer exzellenzförderlichen Umwelt.



Fotos in diesem Beitrag: Christina Klaffinger

KOMPONENTEN FÜR DAS ERREICHEN VON LEISTUNGSEXZELLENZ

Leistungsexzellenz kann nicht in der Person allein verortet werden. Vielmehr ist das gesamte System aus Person und Umwelt in den Blick zu nehmen, um Ansatzpunkte für die Förderung von Entwicklungsprozessen in Richtung Leistungsexzellenz beschreiben zu können. Auch in der Forschung geht der Trend zunehmend in Richtung systemischer Ansätze. Csikszentmihalyi (1996) etwa kam aufgrund von Interviews mit außergewöhnlich erfolgreichen Personen wie z.B. Nobelpreisträgerinnen und -trägern und herausragenden Künstlerinnen und Künstlern zu dem Schluss, dass Expertisierung nur im Zusammenspiel aus Person und Umwelt möglich wird. Auch Ziegler und Spann konstataren: „Leistungsexzellenz wird zwar in einer spezifischen Domäne errungen, entscheidet sich aber in der gesamten Lebenswelt der Lernenden“ (Ziegler & Spann, 2011, S. 29).

Um relevante Bereiche für das Erreichen von Leistungsexzellenz zu finden, wurden in diesem Beitrag folgende Modelle und Erklärungsansätze aus der Begabungs- und der Expertiseforschung herangezogen:

- das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001),
- das Münchner Dynamische Begabungs-Leistungs-Modell (Perleth, 2001),
- das Differentiated Model of Giftedness and Talent (Differenziertes Begabungs- und Talentmodell; Gagné, 2003),
- das Aktiotop-Modell (Ziegler, 2005),
- die Skizzierung des Expertisierungsverlaufs (Ericsson et al., 1993),
- das Modell für wissenschaftliche Leistungen und Kunst (Scholarly Productivity/Artistry Model; Subotnik & Jarvin, 2005) und
- das Talententwicklungsmegamodell (Talent-Development Mega-Modell; Subotnik et al., 2011).

Die Auswahl der Modelle liegt zum einen in der Kompatibilität mit der oben formulierten Begriffsdefinition für Leistungsexzellenz begründet. Es wurden lediglich Ansätze berücksichtigt, in denen Leistung(szellenz) domänenspezifisch und von unterschiedlichen komplexen Faktoren abhängig aufgefasst wird. Zum anderen basiert die Auswahl auf den Erkenntnissen von Harder (2012), welche Ansätze und Modelle sich zur Erklärung von Leistungsexzellenz am besten eignen. Darüber hinaus wurden zentrale Ergebnisse aus der Begabungs- und der Expertiseforschung aufgegriffen, die Aufschluss über die Entwicklung von Leistungsexzellenz geben.

Im Folgenden werden Komponenten skizziert, die für das Erreichen von Leistungsexzellenz von Bedeutung sind. Zentral ist, einen systemischen Zugang zu wählen, bei dem einzelne Komponenten nicht isoliert voneinander betrachtet und entwickelt, sondern stets in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit gesehen werden. Durch das Setzen ei-

ner Maßnahme in einem Bereich werden andere Bereiche beeinflusst und passen sich an die neuen Gegebenheiten an. Demgemäß werden in den Beschreibungen der einzelnen Komponenten wiederholt Bezüge zu anderen Komponenten hergestellt.

Aufbau, Organisation und Anwendung von umfangreichem domänenspezifischem Wissen

Expertinnen/Experten unterscheiden sich in ihrem Spezialgebiet in mehrerlei Hinsicht von anderen Personen. Expertinnen/Experten verfügen über eine breite domänenspezifische Wissensbasis, die gut strukturiert ist. Neu erworbenes Wissen wird in bestehendes Vorwissen stimmig integriert (Gruber, 2007; Perleth, 2001). Außerdem kann die Expertin/der Experte durch die gute Wissensorganisation schnell und effizient auf ihr/sein Vorwissen zurückgreifen (Schneider & Stumpf, 2007). Hinzu kommt, dass Expertinnen/Experten dieses Wissen in Problemsituationen zielgerichtet anwenden können (Gruber, 2007). Bevor sie handeln, analysieren Expertinnen/Experten Fragestellungen ausführlich und verfügen über geeignete Problemlösestrategien (Ziegler, 2008). Weiters haben sie reichhaltige Erfahrung mit domänenspezifischen Aufgabenstellungen, wodurch sich routinierte Handlungsabläufe herausbilden konnten und Prozesse weitgehend automatisiert ablaufen (Gruber, 2007). So bleiben Ressourcen für die Analyse von Problemaspekten, die anderen Personen nicht zur Verfügung stehen.

Zielgerichtete Lernprozesse

Damit solche Wissensstrukturen aufgebaut werden können, sind systematische und geplante Lernprozesse unabdingbar (Perleth, 2001). Die Expertiseforschung geht davon aus, dass mindestens 10 Jahre und 10.000 Stunden zielgerichteten Lernens und Übens notwendig sind, um in einer Domäne Expertise zu erwerben. Diese Lern- und Übungsprozesse finden in Form von „deliberate practice“ statt, d.h. sie sind qualitativ hochwertig und stets auf Verbesserung hin ausgerichtet (Ericsson et al., 1993; Ericsson et al., 2007). Weiters gilt das „Vorgängerprinzip“: Erst wenn eine Lernstufe gemeistert ist, soll der folgende Lernschritt geplant werden (Dai & Renzulli, 2008). Dieser liegt idealerweise in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978), d.h. in einem Bereich, der für die/den Lernende/n herausfordernd, aber nicht unmöglich ist. Schritt für Schritt wird so das domänenspezifische Handlungsrepertoire (Ziegler, 2005) der Person erweitert.

Stärkung von leistungsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen

Der Weg zu einem herausragenden Leistungsniveau gilt als lang und anstrengend (Ericsson et al., 1993). Personen, die diesen Weg gehen, brauchen Unterstützung, damit sie ihre Lern- und Leistungsmotivation aufrechterhalten, die notwendige Ausdauer an den Tag legen und mit Stress und anderen herausfordernden Situationen umgehen können (vgl. z.B. Heller, 2001; Gagné, 2003; Ericsson et al., 1993; Subotnik & Jarvin, 2005).

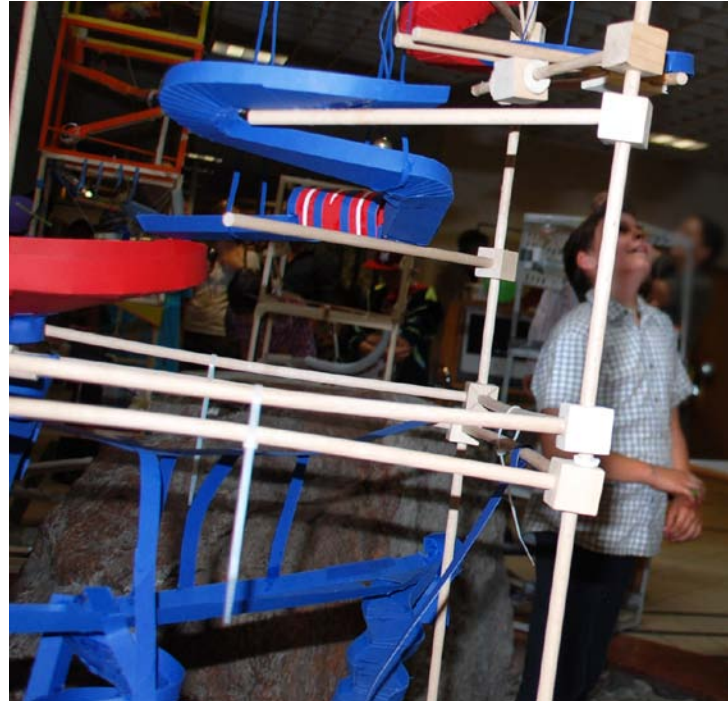
Hinsichtlich Motivation wird häufig folgenden zwei Komponenten große Bedeutung beigemessen: dem domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept sowie der intrinsischen Motivation (vgl. Dai, Moon & Feldhusen, 1998). Das domänenspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (bzw. der subjektive Handlungsraum im Aktiotop-Modell; Ziegler, 2005) beschreibt, welcher Kompetenzen sich die/der Lernende bewusst ist. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf nachfolgende Lernprozesse und Leistungsergebnisse (Marsh & Craven, 1997). Die intrinsische Motivation (bzw. selbstbestimmte Motivation; vgl. Deci & Ryan, 2000) bezeichnet die einer/einem Lernenden innewohnende Begeisterung für eine Domäne. Gefördert werden kann diese Art der Motivation insbesondere durch kognitive und metakognitive Lernstrategien (siehe dazu Abschnitt Aufbau von Selbstregulationskompetenzen) sowie durch günstige emotionale Erlebnisse (Meece, Wigfield & Eccles, 1990). Daneben sind Zielorientierungen der Lernenden ausschlaggebend, d.h. inwiefern sie in geeigneten Situationen Lernziele (Ziel, eigene Kompetenzen zu erweitern) und Leistungsziele (Ziel, Kompetenzen zu zeigen) verfolgen (siehe Elliot, 2005).

Aufbau von Selbstregulationskompetenzen

Lernende sollen dazu ermutigt werden, Verantwortung für ihre Leistungsentwicklung zu übernehmen. Damit sie eigenständig ihr fachliches Wissen in einem bestimmten Bereich erweitern können, müssen Lernende ihren Lernstand realistisch einschätzen können, ihre Stärken und Schwächen beim Lernen kennen, sich erreichbare Ziele setzen und über ein reichhaltiges Repertoire an Lernstrategien verfügen (Ziegler, Stöger & Grassinger, 2009; Hofmann, 2000). Sie benötigen dafür sowohl kognitive Lernstrategien (z.B. Memorieren, Elaborieren und Organisieren von Inhalten) als auch metakognitive Strategien (z.B. Zielsetzung und Planung, Selbstmonitoring und Selbstevaluation) und Strategien zum Management von Lernressourcen (Ressourcen der Person, wie z.B. Motivation, und der Umwelt – siehe dazu Abschnitt qualitativ hochwertige Lernumwelten) (Dresel, Backes & Lämmle, 2011).

Unterstützende Menschen

Idealerweise wird ein Mensch auf seinem Weg in Richtung Leistungsexzellenz von anderen Personen begleitet. Mieg (2006) etwa konstatiert, dass für das Erreichen von Leistungsexzellenz die Zusammenarbeit vieler Menschen nötig ist. Zu nennen sind Personen wie Coaches oder Mentorinnen/Mentoren, die leistungsförderliche Rückmeldung im Lernprozess und geeignete Aufgabenstellungen geben, damit Weiterentwicklung möglich wird (Ericsson et al., 1993). Deren zentrale Rolle im Prozess der Leistungsexzellenzentwicklung ist durch zahlreiche Forschungsergebnisse gut belegt (z.B. Bloom, 1985). Wichtig ist aber auch die Unterstützung durch Personen „im Hintergrund“, die nicht aus der Domäne stammen. Gruber, Lehtinen, Palonen und Degner (2008) bezeichnen diese treffenderweise als „persons in the shadow“. Dazu gehören z.B. Menschen, die grundsätzliche Unterstützung geben und von Alltagsroutinen entlasten wie Eltern oder Partner/innen. Nicht zu vergessen sind auch Personen wie z.B. Agentinnen und



Agenten im Sport, die Wege zum Ausüben der Domäne eröffnen (Hancock, Ste-Marie & Schinke, 2010).

Qualitativ hochwertige Lernumwelten

Damit Leistungsexzellenz erreicht werden kann, ist ein geeignetes Lernumfeld unverzichtbar (Sosniak, 2006). Wesentliche Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsentwicklung sind dabei laut Heller (2001) und Perleth (2001) Aspekte wie die Unterrichtsqualität, das Klassenklima und gezielte Fördermaßnahmen. Mit zunehmender Spezialisierung sind qualitativ hochwertige Lernumwelten nötig, in denen eine immer intensivere Auseinandersetzung mit der gewählten Domäne möglich ist. Zunehmende Expertisierung bringt häufig einen Wechsel der Lernumwelt mit sich (z.B. von der Musikschule auf ein Konservatorium). Die Ausprägung der Selbstregulationskompetenzen der Lernenden (Grassinger, 2011) sowie unterstützende Menschen (siehe vorheriger Abschnitt) haben großen Einfluss darauf, ob der Wechsel von einer Lernumwelt in eine andere gelingt. Von großer Bedeutung für die Entwicklung von Leistungsexzellenz ist die beständige Suche nach förderlichen Umwelten, die ein Fortkommen in der Domäne ermöglichen (siehe auch Abschnitt Glück und das Ergreifen von Gelegenheiten).

Hineinwachsen in eine Expert/innengemeinschaft

Unterstützende Menschen wie Mentorinnen/Mentoren können Lernende auch in die jeweilige Expert/innengemeinschaft einführen. Das Hineinwachsen in die Community ist essenziell, um in der Domäne Fuß fassen und sie in der Folge weiterentwickeln zu können. Die zunehmende Integration in professionelle Netzwerke gilt deshalb als



Komponente des Expertiseerwerbs (Rehrl & Gruber, 2007). Es genügt nicht, den Stand der Forschung zu kennen, sondern auch Wissen über die Kultur und die Spielregeln in der Domäne sind vonnöten, um Leistungsexzellenz erreichen zu können (Subotnik & Jarvin, 2005). Lernen und Expertiseerwerb bedeuten somit auch die „Übernahme (und später Mitgestaltung) der in einer Community of Experts gültigen Denkweisen [...]“ (Gruber, 2007, S. 106).

Kreativität

Um in einer Domäne neue Fragen zu stellen und Antworten darauf zu finden, braucht es ein gewisses Maß an Kreativität. Unter Kreativität wird allgemein das Erschaffen von Neuem und Nützlichem verstanden (Amabile, 2010). Kreativität benötigt man nicht nur in künstlerisch-gestalterischen Domänen, sondern in jeglicher Domäne, um Phänomene aus bisher unüblichen Blickwinkeln zu betrachten. Subotnik et al. (2011) erachten unterschiedliche Formen von Kreativität als wichtige Komponenten in verschiedenen Phasen der Expertisierung. In einer frühen Phase nennen sie little-c creativity. Diese beinhaltet unabhängiges Denken, die Bereitschaft, andere Perspektiven einzunehmen und das Erstellen von Projekten und Produkten, die im Vergleich mit denen von Gleichaltrigen neuartig sind. Wenn es darum geht, Leistungsexzellenz zu zeigen, ist big-C creativity notwendig. Damit sind kreative Leistungen gemeint, die eine Domäne tatsächlich voranbringen.

„chance“ und das Ergreifen von Gelegenheiten

Damit eine leistungsstarke Person auch tatsächlich Exzellenz erreicht, braucht sie laut Gagné (2003) u.a. eine gehörige Portion „chance“, d.h.

Glück oder Zufall. Dies kann sich darin äußern, dass kritische Lebensereignisse wie z.B. eine schwere Krankheit oder der Tod einer/eines nahen Angehörigen ausbleiben. Auch muss die Person zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein und Menschen kennenlernen, die sie auf ihrem langen Weg unterstützen. Dabei ist die/der Lernende jedoch nicht passiv; vielmehr muss sie/er aktiv nach neuen Entwicklungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten suchen und diese dann auch ergreifen. Dies schließt die zielgerichtete Suche nach unterstützenden Menschen und nach hochwertigen Lernumwelten ein, in denen persönliche und fachliche Weiterentwicklung möglich wird.

Welche Fähigkeiten und Kompetenzen zusätzlich nötig sind, um Leistungsexzellenz zu erreichen, ist von Domäne zu Domäne unterschiedlich. Um konkrete Aussagen für die Entwicklung und Förderung von Leistungsexzellenz in einzelnen Domänen machen zu können, wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Domäne nötig. Im Folgenden sollen deshalb allgemeine pädagogische Konsequenzen formuliert werden, die domänenübergreifend gelten.

KONSEQUENZEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Zeigt eine Lernende/ein Lernender überdurchschnittliche Leistungen und ist sie/er an einer Weiterentwicklung in der Domäne interessiert, sollte individuelle Förderung in die Wege geleitet werden. Grundlegend ist dabei, dass die Person selbst das Ziel hat, einmal Leistungsexzellenz zu erreichen. Dann ist das gesamte soziale System zu betrachten, damit zielorientierte Entwicklung möglich wird. Es gilt, danach zu fragen, welche Schritte zum Ziel führen, welche Umwelten förderlich sein können und von welchen Personen Unterstützung möglich ist.

Das Bedingungsgefüge für das Erreichen von Leistungsexzellenz ist komplex und vielschichtig miteinander verwoben. Von Exzellenzförderung kann sinnvollerweise frühestens ab dem Schulalter, meist erst in der Sekundarstufe gesprochen werden. Dennoch sind bereits davor Grundsteine zu legen, aus denen sich im Idealfall später Leistungsexzellenz entwickeln kann. Deshalb werden in der Folge exemplarische Anregungen für verschiedene Alters- und Expertisierungsphasen gegeben.

Ein frühes Einstiegsalter wird in der Literatur häufig als Voraussetzung für das spätere Erreichen von Leistungsexzellenz genannt (z.B. Ziegler, 2007; 2008). In der (früh)kindlichen Erziehung und Bildung ist der spielerische Umgang mit einer Domäne wichtig (Ericsson et al., 1993). Kindern sollte es Spaß machen, ihr Wissen in einem Bereich zu erweitern und zu vertiefen (Subotnik et al., 2011); Drill sollte nicht an der Tagesordnung stehen. Genauso wenig sollten Eltern ihre Kinder in eine Richtung drängen, die sie nicht wollen. Zeigen Kinder jedoch Interesse an einem Gebiet, ist es wichtig, sie darin zu bestärken und in ihrem Fortkommen zu unterstützen.

Einige Komponenten zum Erreichen von Leistungsexzellenz können bereits in der Schule grundgelegt werden. V.a. der Aufbau von Selbstregulationskompetenzen, beständige Zielorientierung, eine günstige Lern- und Leistungsmotivation sowie Durchhaltevermögen können durch Lehrpersonen maßgeblich unterstützt werden.

Will eine Person Expertise in einer Domäne aufbauen, muss sie sich zunehmend darauf spezialisieren, d.h. sie muss gezielt ein hohes Leistungsniveau in einem Bereich anstreben (Ziegler, 2007). Dies bringt als Konsequenz für Schule und Unterricht mit sich, dass Möglichkeiten zur Vertiefung von Spezialinteressen zu geben sind. Je nach den Bedürfnissen der/des Lernenden können Lehrer/innen dabei unterschiedliche Rollen übernehmen: Sie können als Coaches fungieren und entwicklungsförderliche Aufgabenstellungen und Feedback geben. Sie sollten die Lernende/den Lernenden dabei unterstützen, förderliche Personen und (außerschulische) Umwelten zu finden: Fachexpertinnen und -experten können für die Lernenden Mentorinnen/Mentoren sein und sie individuell begleiten; geeignete Umwelten sind oft außerschulische Einrichtungen, die in der Domäne spezialisiert sind. Lehrer/innen sollen weiters Interesse an der Entwicklung und an den Fortschritten der Lernenden zeigen und ihnen Möglichkeiten geben, ihr Spezialwissen im Unterricht einzubringen. Darüber hinaus können Lehrer/innen auch durch strukturelle Maßnahmen Exzellenzförderung unterstützen, indem sie z.B. eine Drehtür oder ein Frühstudium ermöglichen. Zunehmende Spezialisierung erfordert häufig auch „Abstriche“ in anderen Bereichen. Es kann für Lehrer/innen herausfordernd sein, zu akzeptieren, dass eine Lernende/ein Lernender, die/der offensichtlich Potenzial in Englisch hat, mit durchschnittlichen Leistungen zufrieden ist, weil sie/er sich auf Astrophysik konzentrieren will. Jedenfalls sind derartige individuelle Entscheidungen zu respektieren.

Mit zunehmender Expertisierung muss die/der Lernende dann versuchen, in der jeweiligen Community Fuß zu fassen. Wertvolle Unterstützung können dabei Mentorinnen/Mentoren bieten. Um in professionelle Netzwerke einzusteigen, eignet sich auch z.B. die Teilnahme an Forschungskongressen und anderen einschlägigen Veranstaltungen oder die Mitarbeit an Forschungsprojekten. Neben dem Austausch in der Community ist Eigenständigkeit ein wesentlicher Erfolgsfaktor (Subotnik & Jarvin, 2005). Die individuelle Auseinandersetzung mit Detailspekten einer Domäne mündet im Idealfall in einer „persönlichen Nische“. Darin können neuartige Fragestellungen und/oder Forschungsansätze generiert werden, die die Domäne voranbringen, und deren Fortführung auf Dauer Leistungen auf herausragendem Niveau mit sich bringt, die von der Community anerkannt werden und somit leistungsexzellente sind.

LITERATUR

- Amabile, T. M. (2010). *Creativity in Context* (2nd edition). Boulder: Westview Press.
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Hrsg.), *Developing talent in young people* (S. 507-549). New York: Ballantine Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Dai, Y. N., Moon, S. M. & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45-63.
- Dai, Y. N. & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114-130.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dresel, M., Backes, C. & Lämmle, L. (2011). Zur Bedeutung von Motivation und Selbstregulation für Leistungen im durchschnittlichen und im exzellenten Bereich: Eine Einführung. In M. Dresel & M. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9, S. 1-10)*. Münster: LIT.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52-72). New York: Guilford.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of Gifted Education* (3rd edition, S. 60-74). Boston: Allyn & Bacon.
- Grassinger, R. (2011). Selbstregulation beim Wechsel der Lernumwelt. In M. Dresel & M. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9, S. 179-197)*. Münster: LIT.
- Gruber, H. (2007). Bedingungen von Expertise. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 1, S. 93-112)*. Münster: LIT.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50, 237-258.
- Hancock, D. J., Ste-Marie, D. M. & Schinke, R. J. (2010). The development and skills of expert major junior hockey player agents. *Talent Development & Excellence*, 2, 51-62.
- Harder, B. (2012). Modelle zur Erklärung von Leistungsexzellenz im theoretischen und empirischen Vergleich (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 13). Münster: LIT.
- Heller, K. A. (2001). Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 21-40). Göttingen: Hogrefe.
- Hofmann, F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenz fördern. Neue Wege zur*

Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels. Innsbruck: Studienverlag.

- Marsh, H. W. & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Pyle (Hrsg.), *Handbook of classroom assessment. Learning adjustment and achievement* (S. 131-198). San Diego, CA: Academic Press.
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrolment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mieg, H. A. (2006). Social and sociological factors in the development of expertise. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Hrsg.), *Handbook on expertise and expert performance* (S. 743-760). New York: Cambridge University Press.
- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- Posner, M. I. (1988). What is it to be an expert? In M. T. H. Chi, R. Glaser & M. T. Farr (Hrsg.), *The nature of expertise* (S. xxiv-xxxvi). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rehr, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik – Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 243-264.
- Schneider, W. & Stumpf, E. (2007). Hochbegabung, Expertise und die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 1, S. 71-91)*. Münster: LIT.
- Sosniak, L. A. (2006). Retrospective interviews in the study of expertise and expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 287-301). Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2nd edition, S. 343-357). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2nd edition, S. 411-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 1, S. 113-138)*. Münster: LIT.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ziegler, A., Stöger, H. & Grassinger, R. (2009). *Diagnostik selbstregulierten*



Lernens mit dem FSL-7. Abrufbar von www.psychology.uni-erlangen.de/mitarbeiter/ziegler/publikationen/Publikation09.pdf [17.12.2013].

- Ziegler, A. & Spann, S. (2011). Aktiotop-Ansatz. Eine Kurzeinführung in einige zentrale theoretische Annahmen. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 29, 26-29.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2011). Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess. Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In M. Dresel & M. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Band 9, S. 131-152)*. Münster: LIT.
- Ziegler, A. (2013). Excellence Among Older People: A Resource-Oriented Approach. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 35-50.

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

ZUR AUTORIN

ELKE SAMHABER, MMAG., ist seit September 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖZBF tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte in der Begabungs- und Exzellenzförderung sind Qualitätsinitiativen, Berufsbildung, Methodik und Didaktik sowie Konzepte und Theorien.

NEUE LERNKULTUR IN KOMMUNEN

NELECOM – EIN GEMEINDEBASIERTES INTERVENTIONSPROGRAMM ZUR FÖRDERUNG EINER POSITIVEN ENTWICKLUNG BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN

KURZBESCHREIBUNG DES PROGRAMMS

Das gemeindebasierte Programm nelecom (Neue Lernkultur in Kommunen, auch „Thüringer Bildungsmodell“) zielt auf die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Thüringer Gemeinden ab. Als Kooperation zwischen dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK), der Sinn-Stiftung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) fokussiert das Programm insbesondere die Förderung sozio-emotionaler Kompetenz, Partizipation und Verantwortungsübernahme bei Kindern und Jugendlichen, die Entfaltung einer auf individueller Förderung, wertschätzenden Beziehungen und regionaler Identität basierenden Lernkultur sowie die Vernetzung verschiedener Akteure und Institutionen der Bildungsarbeit.

Am Programm nelecom interessierte Kommunen werden von speziell ausgebildeten nelecom-Begleiterinnen/Begleitern betreut, die eng mit einer interdisziplinären Konzeptgruppe zusammenarbeiten. Nelecom-Begleiter/innen helfen, Steuerungsgruppen zu bilden, organisieren regelmäßige Treffen verschiedener kommunaler Partner/innen aus Politik, Bildungs- und Beratungswesen, Wirtschaft usw. und planen Aktivitäten zur Förderung einer positiven Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beispiele für solche Aktivitäten sind Lesepatenschaften, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei Stadtentwicklungsprojekten, die Formierung von Schüler/innenparlamenten, generationenübergreifende Projekte u.v.m.

Prinzipiell werden von nelecom-Begleiterinnen und -Begleitern besonders solche Aktivitäten unterstützt, die in hohem Maße den Kriterien für effektive Maßnahmen zur gemeindebasierten Förderung einer positiven Kinder- und Jugendentwicklung entsprechen (siehe Tabelle 1, vgl. Eccles & Gootman, 2002; Lerner, 2000; Lerner et al., 2002; VanderVen, 2008). Jede Kommune entwickelt über die Zeit ein eigenes Portfolio an entwicklungsfördernden Aktivitäten, deren Planung und Durchführung jeweils über ein Raster dokumentiert wird.

EVALUATION

Hintergrund

Das Programm nelecom wird seit 2008 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Jena (Projektleitung PD Dr. Karina Weichold & Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen) evaluiert, um Aufschluss über die Akzeptanz und Durchführbarkeit (Prozessevaluation) sowie die Wirksamkeit des Programms (Ergebnisevaluation) zu erhalten. Theoretisch basiert die Evaluationsstudie auf einem Modell der „Positiven Jugendentwicklung“ (Weichold & Silbereisen, 2007; s. Abb. 1), das davon ausgeht, dass junge Menschen einen positiven Entwicklungspfad einschlagen, wenn ihnen einerseits internale Entwicklungsressourcen oder auch sog. „developmental assets“ (Lernmotivation, Sozialkompetenz, positive Identität und Werte) vermittelt werden und

Kriterien für effektive Maßnahmen zur gemeindebasierten Förderung einer positiven Kinder- und Jugendentwicklung

Schaffung von Opportunitäten zur Ressourcenbildung, besonders im Freizeitbereich
Möglichkeiten zur Partizipation/Verantwortungsübernahme für Kinder und Jugendliche
Vermittlung allgemeiner Lebenskompetenzen
Förderung zivilen Engagements („jeder ist verantwortlich“)
(Intergenerationale) Kompetenzvermittlung – Alt und Jung lernt gemeinsam, informeller Austausch
Anleitung und Unterstützung durch Erwachsene (normative Rollenmodelle, Vorbilder)
Gefühl erwecken, dass man „einen Unterschied macht“ oder „etwas bewegt“ (individuelle Leistung muss identifizierbar sein)
Orientierung an Interessen von Kindern und Jugendlichen: Förderung intrinsischer Motivation
Herausfordernde, altersadäquate Ziele setzen
Klare Verhaltenserwartungen an Kinder und Jugendliche in Aktivitäten kommunizieren
Längerfristige Projekte/Aktivitäten: Möglichkeit für wiederholte und verschiedene neue Erfahrungen und Unterstützung („Tiefe und Breite an Erfahrungen“)

Tabelle 1: Kriterien für effektive Maßnahmen zur gemeindebasierten Förderung einer positiven Kinder- und Jugendentwicklung

andererseits ihre Entwicklungskontexte Handlungsoptionen und Unterstützung bieten, Grenzen und Erwartungen klar kommunizieren, die Person stärken und konstruktive Zeitnutzung ermöglichen.

Entsprechend dem Modell ist ein positiver Entwicklungspfad durch hohe Kompetenz, gegenseitiges Vertrauen, einen starken Charakter, Vernetzung mit anderen und Fürsorge für andere Menschen geprägt – junge Menschen sollen sich über die Zeit gesund entwickeln, für sich, andere und die Gesellschaft Verantwortung übernehmen und sich aktiv einbringen.

Durchführung

Das Programm wurde zunächst in einem Pilotzeitraum von 2008 bis 2010 in vier Pilotkommunen des deutschen Bundeslandes Thüringen durchgeführt und evaluiert. Bei den wiederholten Befragungen wurden Kindergarten- (Kita-) und Grundschulkindern (sowie deren Eltern) berücksichtigt sowie Jugendliche in Regelschulen und Gymnasien in den Pilotkommunen. All diese Kinder und Jugendlichen wurden hinsichtlich ihrer Entwicklung über die Zeit verglichen mit Altersgleichen in Kommunen, die sich für nelecom angemeldet, aber noch nicht teilgenommen hatten, sowie Gleichaltrigen in soziodemografisch ähnlichen Vergleichskommunen des Bundeslandes. 2010/2011 startete die Transferphase, in der über 30 weitere Kommunen in Thüringen das nelecom-Programm durchführen konnten. Dabei wurde die Evaluation in den ursprünglichen Pilot- und Kontrollkommunen aus der Pilotphase fortgeführt.

Die Ergebnisevaluation zu den Effekten von nelecom fokussierte sowohl in der Pilot- als auch der Transferphase die Analyse von Wahrnehmungen zu verfügbaren Entwicklungsressourcen (internal/external developmental assets). Dafür wurde ein in den USA breit eingesetztes Instrument, der DAP (Developmental Asset Profile, Scales & Leffert, 1999) erstmals im deutschsprachigen Raum erfolgreich erprobt (vgl. Kleinau, 2014; Tóth, 2011). Das Instrument stellte sich in der vorliegenden Studie als valide, reliabel und veränderungssensitiv heraus. Weiterhin wurden Indikatoren für eine positive Entwicklung (z.B. Schulleistungen, psychosoziale Kompetenzen, Problemverhalten) erhoben.

Ergebnisse Pilotphase

In die Evaluation wurden Kinder aus Kindertagesstätten und Grundschulen (und deren Eltern) sowie Jugendliche aus Regelschulen und Gymnasien einbezogen und in der Pilotphase drei bzw. vier Mal befragt (bei den Jugendlichen wurde neben dem Prätest, Posttest und Follow-Up I noch eine Vorerhebung zur „Bedarfsanalyse“ durchgeführt). Insgesamt nahmen ca. 2.000 Kinder, Jugendliche und Eltern an der Untersuchung der Programmeffekte von nelecom teil.

Die Befunde der Prozessevaluation anhand der Dokumentationsraster zeigten, dass über die Pilotphase das Angebot der Maßnahmen und Projekte für Kinder und Jugendliche in den Pilotkommunen anstieg. Die meisten Angebote wurden für ältere Kinder und Jugendliche gemacht. Die Kommunen bemühten sich, bestehende Projekte weiterzuführen, planten aber auch neue.

Die Ergebnisevaluation ergab anhand der längsschnittlichen Prüfung der Interventionseffekte von nelecom über die Pilotphase vereinzelt positive Effekte mit kleinen Effektstärken auf die Wahrnehmung von Entwicklungsressourcen, die insbesondere die Gruppe der Regelschüler/innen betraf: Hier wurden positive Effekte auf die Förderung der Wahrnehmung kommunaler Entwicklungsressourcen gefunden und die Interventionsgruppe zeigte über die Zeit ein geringeres Problemverhalten (Substanzkonsum). Diese Effekte betrafen sowohl Jungen wie Mädchen und variierten nicht zwischen den Kommunen.

Es ergaben sich ferner Hinweise auf unterschiedliche Programmeffekte von nelecom auf die Wahrnehmung von Entwicklungsressourcen für Jugendliche aus Gymnasien in Abhängigkeit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kommune. In den Kommunen, die eine schulübergreifende Vernetzung umsetzten und zu einem frühen Zeitpunkt aktivierende Feedback-Veranstaltungen durchführten, zeigte das Programm positive Effekte auf die Wahrnehmung von Entwicklungsressourcen und Problemverhalten.

Keine positiven Programmeffekte konnten für Kinder aus Kita und Grundschule bzw. für Lehrer/innen nachgewiesen werden. Für diese Personengruppen wurden in der gesamten Pilotphase von nelecom vergleichsweise wenige Angebote gemacht.

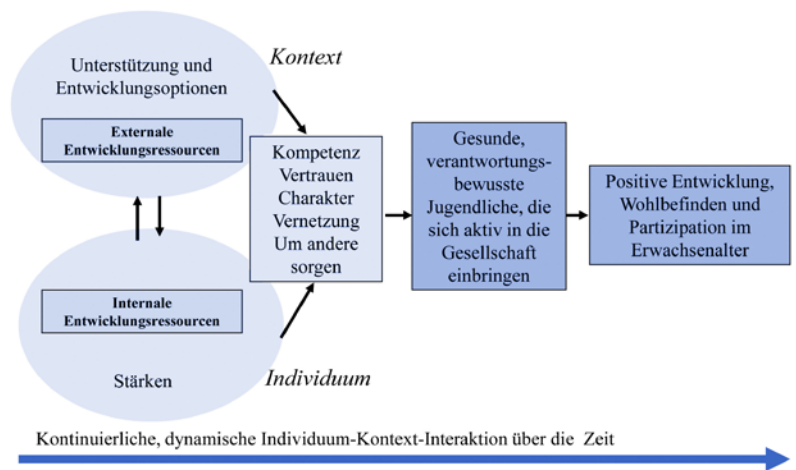


Abb. 1: Modell der positiven Kinder- und Jugendentwicklung

Ergebnisse Transferphase

In die Evaluation im Laufe der Transferphase wurden erneut Kinder aus Kitas und Grundschulen (und deren Eltern) sowie Jugendliche aus Regelschulen und Gymnasien einbezogen. Einerseits wurden zur Pilotstudie Altersgleiche befragt, um zu untersuchen, ob die Wahrnehmung von Entwicklungsressourcen zu Beginn der Transferphase höher ausgeprägt ist als zum Beginn der Pilotphase. Diese Gruppe wurde auch zum Ende der Transferphase befragt. Andererseits wurden ausschließlich Jugendliche aus Gymnasien und Regelschulen postalisch nachkontaktiert, die von Beginn an in die Studie involviert waren (2010, T1: 5. Klassenstufe), um einen langfristigen Programmerfolg bei dieser Gruppe zu prüfen. Insgesamt wurden ca. 2.200 Personen zur Überprüfung der ersten und ca. 300 Personen zur Prüfung der zweiten Fragestellung in die Untersuchung einbezogen.

Im Rahmen der Prozessevaluation konnte anhand der Analyse der Dokumentationsraster in den nelecom-Kommunen gezeigt werden, dass in den Pilotkommunen kurz nach Beginn der Transferphase Angebote für Kinder und Jugendliche dramatisch abnahmen und sich massiver Motivationsverlust und Frustration vor Ort zeigten, sodass ein langfristiges und breites Angebot von nelecom-Aktivitäten gefährdet schien. Diese Tendenzen spiegelten zeitgleiche Einbrüche im Begleitprogramm wider. Nach Neuaufstellung des Begleitprogramms und durch kontinuierliche Unterstützung durch Kommunalbegleiter/innen verbesserte sich das Angebot in den Kommunen wieder.

Befunde der Ergebnisevaluation belegten, dass zu Beginn der Transfer- im Vergleich zum Beginn der Pilotphase Kinder und Jugendliche der ehemaligen Pilotkommunen tendenziell mehr Entwicklungsressourcen wahrnehmen. Dennoch besteht weiter Handlungsbedarf, insbesondere bezüglich kommunaler Ressourcen, konstruktiver Zeitnutzung und Lernbereitschaft. Interessanterweise zeigten sich aber schon hier die Einbrüche in den Angeboten der Kommunen sowie des Begleitprogramms, denn in einigen Aspekten schnitten Jugendliche aus den Pilotkommunen schlechter ab als zu Beginn der Pilotphase (insbesondere jene aus Regelschulen, die anscheinend einen besonderen Unterstützungsbedarf haben). Über die Transferphase verbesserte sich jedoch die Situation (analog zu den Befunden der Prozessevaluation) und es ergaben sich einzelne positive Interventionseffekte mit kleinen Effektstärken bei Jugendlichen (nicht aber jüngeren Kindern), besonders im Hinblick auf die Förderung von Entwicklungsressourcen sowie Lebenskompetenzen.

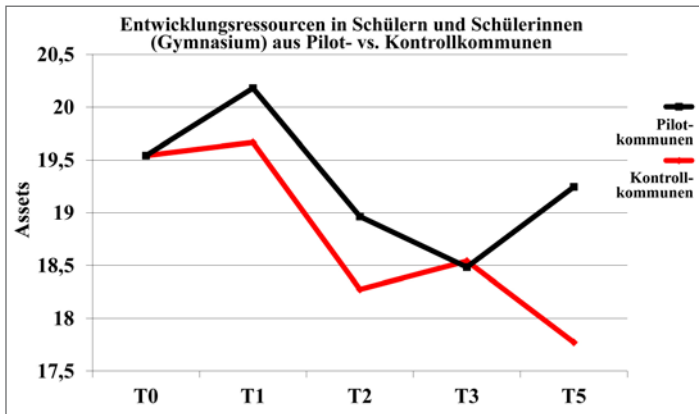


Abb. 2: Wahrnehmung kommunaler Entwicklungsressourcen 2008–2012

Schließlich ergaben sich Hinweise darauf, dass nach mehrjähriger Teilnahme an nelecom positive Effekte bei Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind: Vergleicht man im Längsschnitt Jugendliche (insbesondere Gymnasiasten), die seit 2008 bis 2012 in nelecom-Kommunen befragt wurden, mit denen aus Kontrollkommunen (über 5 Messzeitpunkte), so geben jene deutlich mehr Entwicklungsressourcen über die Zeit besonders im Bereich Kommune an und schneiden im Hinblick auf eine positive Identität besser ab (vgl. Abb. 2). Dies betont, dass sich Kommunen langfristig für Kinder und Jugendliche engagieren sollten.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Befunde der Programmevaluation verdeutlichen, (1) dass ein hoher Bedarf vorliegt, sowohl Kindern und Jugendlichen Optionen für deren Weiterentwicklung und Partizipation zu bieten, als auch ihre individuellen Stärken und Kompetenzen zu fördern – hier setzt nelecom an.

Kinder als Reporter/innen: nelecom Erfurt



(2) Maßnahmen im Rahmen von gemeindebasierten Interventionen werden „per Gießkannenprinzip“ verteilt (vs. zielgruppenfokussierte Interventionen), womit die realistisch zu erwartenden Effekte klein sind, wie auch die Befunde der vorliegenden Studie zeigten. Jedoch ergab die Evaluation von nelecom, dass das Programm durchaus das Potenzial hat, Entwicklungsressourcen und eine positive Kinder- und Jugendentwicklung zu fördern. Besonders wichtig ist jedoch (3), dass die breite Masse an jungen Menschen auch tatsächlich in entwicklungsfördernde Aktivitäten involviert wird. Schließlich (4) zeigen die Befunde, dass kommunale Veränderungsprozesse langwierig und kontinuierliche Motivation und Unterstützung (z.B. durch ein effektives Begleitprogramm und entsprechende finanzielle bzw. personelle Mittel) unabdingbar sind, um langfristig ein breites Angebot an entwicklungsfördernden Aktivitäten zu sichern und Bildungslandschaften zu entwickeln, welche eine optimale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen (Villarruel et al., 2003).

LITERATUR

- Eccles, J. S. & Gootman, J. A. (Hrsg.). (2002). Community programs to promote youth development. Committee on Community-Level Programs for Youth, Washington, D. C.: National Academy Press.
- Kleinau, J. (2014). Entwicklungsressourcen im Jugendalter differenziert erfassen und gezielt fördern – welchen Beitrag kann das Developmental Assets Profile zu Forschung und Praxis leisten? Universität Jena: Unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- Lerner, R. M. (2000). Developing civil society through the promotion of positive youth development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(1), 48-49.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 95(2), 11-33.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Tóth, J. (2011). Validierung des „Developmental Asset Profils“ an einer Schülerstichprobe aus Thüringen. Universität Jena: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- VanderVen, K. (2008). *Promoting positive Development in early childhood. Building blocks for a successful start*. New York: Springer.
- Villaruel, F. A., Perkins, D. F., Borden, L. M. & Keith, J. G. (2003). *Community Youth Development. Programs, Policies, and Practices*. London: Sage.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2007). Positive Jugendentwicklung und Prävention. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 103-126). Tübingen: DGTV-Verlag.

PD DR. KARINA WEICHOLD
 DR. MICHAEL SPAETH
 Friedrich-Schiller-Universität Jena
 karina.weichold@uni-jena.de
 michael.spaeth@uni-jena.de

BEGABTENFÖRDERUNG IM KOMMUNALEN NETZWERK

DAS BEISPIEL DES COMPETENCE CENTERS BEGABTENFÖRDERUNG IN DÜSSELDORF (CCB)

Im Competence Center Begabtenförderung (CCB) erhalten begabte Kinder und Jugendliche, ihre Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen kompetente Auskunft, Beratung und Begleitung zu allen Aspekten der Begabungsfindung und -förderung. Die Stadt Düsseldorf hat im Jahr 1999 per Ratsbeschluss entschieden, Begabtenförderung zu betreiben und in den Folgejahren seit 2003 den schrittweisen Aufbau der Beratungsstelle unterstützt. Mittlerweile agiert das CCB im Rahmen eines großen kommunalen Netzwerks und ist zu einer zentralen Anlaufstelle innerhalb und außerhalb Düsseldorfs geworden. In diesem Zusammenhang ist das CCB in der Rolle des Informationsgebers und Multiplikators, der die Maßnahmen der verschiedenen Düsseldorfer Bildungseinrichtungen zur Begabtenförderung ergänzt und bündelt und auf diese Weise ein kommunales Netzwerk an Kooperationspartnern etabliert hat. Dies geschieht durch Arbeitskreise, Fachtage, Publikationen, Informationsveranstaltungen und spezielle Projekte, die kontinuierlich umgesetzt werden und stets aktuelle Praxisthemen und wissenschaftliche Erkenntnisse miteinander verbinden.

Im Mittelpunkt der täglichen Arbeit des CCB steht das begabte Kind, die/der begabte Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Ziel, diese Personen in ihrem Lern- und Lebensumfeld zu erkennen, zu verstehen und in ihren Begabungen und Stärken zu fördern. Zur Förderung gehört auch das Aufrechterhalten von Motivation und Kreativität, die Stärkung von Kommunikation und Sozialverhalten sowie werteorientiertem und verantwortungsbewusstem Handeln. Durch eine differenzierte Diagnostik mit begleitender pädagogisch-psychologischer

Beratung, durch Projekte für besondere Zielgruppen und durch ein reichhaltiges Veranstaltungsangebot wird das CCB diesem Anspruch gerecht.

So informiert die halbjährig erscheinende Broschüre „Begabte Kinder und Jugendliche fördern“ über nahezu hundert spezielle CCB-Veranstaltungsangebote, die alle Altersgruppen und Begabungsbereiche ansprechen. Zusätzlich werden kostenlose Enrichmentveranstaltungen für besonders begabte Schüler/innen in verschiedenen Schulformen und in Kindertagesstätten (Kitas) bereitgestellt.

SYSTEMISCHER ANSATZ UND SERVICE-BEREICHE

Das Beratungskonzept des CCB basiert auf dem systemischen Ansatz und bezieht stets das Lern- und Lebensumfeld des begabten Kindes ein. In diesem Zusammenhang steht die Stärkung der Ressourcen und Kompetenzen des jeweiligen sozialen Systems und der interaktive, personenzentrierte und lösungsorientierte Beratungsprozess im Fokus der täglichen Leistungen. Im Laufe seiner Auf- und Ausbauphase hat das CCB sechs Service-Funktionen hervorgebracht, die im Folgenden beschrieben werden.

(1) GANZHEITLICHE BERATUNG, DIAGNOSTIK UND BEGLEITUNG

Die Grundposition des CCB orientiert sich an Begabungsmodellen, die die soziale Umwelt und die Bezugspersonen für die individuelle Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen einbeziehen. Ein wesentliches Ziel der pädagogisch-psychologischen Beratung im CCB ist deshalb die Einbindung von Elementareinrichtungen und Schule in den Beratungsprozess. In diesem Zusammenhang gibt es die Möglichkeit der gemeinsamen Anmeldung von Kitas/Schulen und Eltern zur Beratung im CCB. Eine sogenannte individuelle Anmeldung von Eltern und Kindern/Jugendlichen ist parallel dazu auch möglich. Das Leistungsspektrum der pädagogisch-psychologischen Beratung im CCB umfasst die individuelle Beratung, Diagnostik, Betreuung, Schullaufbahnberatung, die Entwicklung von individuellen Förderplänen, Langzeitbegleitung sowie Einzelberatung von Eltern und Supervision für Erzieher/innen sowie für Lehrer/innen.

Für das Erkennen und Diagnostizieren von Begabungen werden unterschiedliche Methoden und Verfahren eingesetzt (s. Abb. 1). Nach Abschluss der Diagnostik werden die Erkenntnisse zusammengefasst, in einem ausführlichen Auswertungsgespräch gemeinsam mit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern erörtert und es wird ein Förderplan entwickelt.

(2) EVALUATION UND INFORMATION

Das CCB bündelt und publiziert relevante Informationen zum Thema Begabungsfindung und -förderung für verschiedene Zielgruppen



Abb. 1: Psychologische Beratung und Begleitung

wie Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und interessierte Kooperationspartner. So fand im Februar 2014 ein Fachtag zum Thema „Begabtenförderung im Elementarbereich“ statt, der wesentliche Themenfelder abgedeckt und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und aktuelle praktische Handreichungen informiert hat. Aufgrund der großen Resonanz und des positiven Feedbacks werden in den Folgejahren jeweils im Februar Fachtage für den Primar- und Sekundarbereich stattfinden.

Aktuell erstellt das CCB ein Praxishandbuch zur „Begabtenförderung in Kindertagesstätten“, das ab Herbst erhältlich ist. Eine Evaluation zu dem aktuellen Projekt „Schach für Vorschulkinder“ zur Förderung der Schulfähigkeit wird derzeit abgeschlossen und im Rahmen eines Fachartikels veröffentlicht. Das CCB informiert darüber hinaus in speziellen Broschüren wie z.B. „Begabtenförderung an Düsseldorfer Grundschulen“ über Bildungseinrichtungen mit Begabtenförderungskonzepten und bietet Eltern damit einen hilfreichen Überblick über die kommunale Bildungslandschaft. Individuell zugeschnittene Fachseminare rund um das Thema Begabungsfindung und -förderung runden das Programm ab und können auf Wunsch vor Ort in der jeweiligen Bildungseinrichtung durchgeführt werden.

(3) BILDUNGSANGEBOTE FÜR ALLE BETEILIGTEN ZIELGRUPPEN

Die Broschüre „Begabte Kinder und Jugendliche fördern“ erscheint zweimal jährlich, jeweils im Juni und Dezember eines Jahres und führt zahlreiche Bildungsveranstaltungen an.

In der Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen erfasst das CCB zunächst die individuellen Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten. Auf dieser Grundlage wird eine stärkenorientierte Förderung der Gesamtpersönlichkeit von besonders (manchmal mehrfach) begabten Kindern und Jugendlichen aller Bildungseinrichtungen möglich. Neben der intellektuellen Begabung sind die kreativen, musischen, sportlichen, sozialen und personalen Kompetenzen für eine Förderung gleich bedeutsam.

Das umfangreiche CCB-Veranstaltungsprogramm ist für alle begabten und auch besonders interessierten Kinder und Jugendlichen, ihre Eltern und Erzieher/innen sowie ihre Lehrer/innen konzipiert. Bei der Entscheidung für einzelne Veranstaltungen sollten neben der Motivation der Kinder und Jugendlichen ergänzend die Beobachtungen der Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräfte oder auch vorliegende Testergebnisse einbezogen werden. Das breite thematische Spektrum bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Kompetenzen und besondere Stärken mit ähnlich Begabten und anderen Interessierten in Einzelveranstaltungen zu erproben und in mehrfach stattfindenden Angeboten zu vertiefen.

Gemeinsam mit den Angeboten des Schulträgers und Düsseldorfer Kultur- und Bildungseinrichtungen bietet das CCB ein spezielles kommunales Kooperationsprogramm zur Förderung begabter Kinder und Jugendlicher an. Ziel ist es, besonders viele begabte Kinder und Jugendliche zu erreichen, Synergien zu nutzen, ein breit gefächertes

Angebot zu ermöglichen und das kommunale Netzwerk der Begabtenförderung zu pflegen. Seit 2013 wird zudem die Zusammenarbeit mit der Heinrich-Heine-Universität sowie der Fachhochschule und Düsseldorfer Unternehmen intensiviert, um begabten Kindern und Jugendlichen einen guten Übergang zu Studium und Beruf zu ermöglichen.

(4) PRAXISNAHE FORTBILDUNGEN

Seit einigen Jahren bietet das CCB die sogenannte Mentorenausbildung für Lehrer/innen an. Dieses Programm wurde zur Begleitung besonders begabter Schüler/innen mit Lern- und Verhaltensdefiziten entwickelt. Die ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren stellen über einen längeren Zeitraum eine qualifizierte, individuelle Förderung dieser Kinder und Jugendlichen sicher.

Um intellektuell begabte Kinder und Jugendliche angemessen fördern zu können, sind theoretisches Hintergrundwissen und das Erkennen von Entwicklungsbesonderheiten genauso wichtig wie eine rechtzeitige Diagnostik, Beratung und Förderung. Ein Zertifikatslehrgang greift speziell diese Themen der pädagogisch-psychologischen Praxis auf und bietet erstes Überblickswissen durch Expertinnen und Experten.

Speziell für Erzieher/innen in Kitas bietet das CCB ab Herbst 2014 einen Zertifikatslehrgang mit Schwerpunkt *Individuelle Begabtenförderung – beobachten, beraten, fördern* an.

(5) ARBEITSKREISE – BETROFFENE ZU BETEILIGTEN MACHEN

Bereits im Jahr 2000 wurde im CCB der erste *Arbeitskreis Begabtenförderung* gegründet, in dem seinerzeit Entscheidungsträger aus Politik und Verwaltung, Expertinnen/Experten und Verantwortliche zusammen fanden, um das Thema Begabtenförderung auf kommunaler Ebene zu etablieren und entsprechende Unterstützungsstrukturen aufzubauen. In den folgenden Jahren wurden Arbeitskreise zu allen Bildungseinrichtungen, vom Elementar- bis zum Sekundarbereich installiert. Diese Arbeitskreise haben in ihrer ursprünglichen Form das Thema Begabtenfindung und -förderung in die Bildungseinrichtungen getragen und die Entwicklung der Begabtenförderungskonzepte in Kitas und Schulen vorangetrieben.

Heute, fünfzehn Jahre nach der Gründung des CCB, gibt es für jede Schulform und den Elementarbereich etablierte Arbeitskreise, in denen sich engagierte Erzieher/innen und Lehrer/innen über die tägliche Begabtenförderungspraxis austauschen, Enrichments des laufenden Schuljahres besprechen und sich gemeinsam fachlich weiterbilden. Jeder Arbeitskreis wird von einer/einem bestellten Koordinatorin/Koordinator zusammen mit Expertinnen/Experten aus dem CCB moderiert. Über regelmäßig stattfindende Fachtage wird das Thema Begabtenförderung kontinuierlich auf kommunaler Ebene in der Öffentlichkeit kommuniziert und es werden neue Mitglieder für die Arbeitskreise gewonnen.

(6) PROJEKTE FÜR BESONDERE ZIELGRUPPEN

Parallel zu den pädagogisch-psychologischen Beratungsleistungen und zum Veranstaltungsprogramm setzt das CCB zahlreiche Projekte zur Unterstützung besonderer Zielgruppen um. Die Förderprojekte sprechen alle Begabungsbereiche und alle Zielgruppen an. So konnte in den letzten Jahren durch die finanzielle Unterstützung der Stiftung Begabtenförderung beispielsweise die Mentorinnen- und Mentorenausbildung modellhaft entwickelt und ein Langzeitprojekt zur Unterstützung begabter Grundschulkinder mit Migrationshintergrund umgesetzt werden. Für Grundschulkinder ist die alle zwei Jahre stattfindende Düsseldorfer *Schreibtalentiade* ein Ereignis, bei dem kreatives Schreiben gefördert wird, ausgewählte Texte prämiert und veröffentlicht werden. Der *Bus der Jungen Forscher/innen* spricht demgegenüber naturwissenschaftliche Talente an und vertieft die Fächer Physik und Chemie mit einem anschaulichen Förderprogramm in den Grundschulen. Mit *Schach und Philosophie für Vorschulkinder* setzt das CCB aktuelle Akzente zur Förderung individueller Interessen und zur Schulfähigkeit.

ZUSAMMENFASSEND

Das CCB Düsseldorf versteht es als seinen aktuellen Auftrag, begabte Kinder und Jugendliche früher zu befähigen, ihre Potenziale zu erkennen und zu nutzen, ein positives Klima für Talente zu schaffen und Begabtenförderung qualitativ zu steigern. In diesem Zusammenhang ist individuelle Förderung für uns gleichermaßen Voraussetzung für das Finden und Fördern von Begabungen wie für das Vermeiden von Benachteiligungen. Individuelle Förderung muss möglichst frühzeitig einsetzen, damit alle Kinder ihre Interessen und Fähigkeiten entwickeln können.



Landeshauptstadt
Düsseldorf

SABINE WARNECKE, DIPL.-SOZ.

Competence Center Begabtenförderung – CCB / Düsseldorf
sabine.warnecke@duesseldorf.de

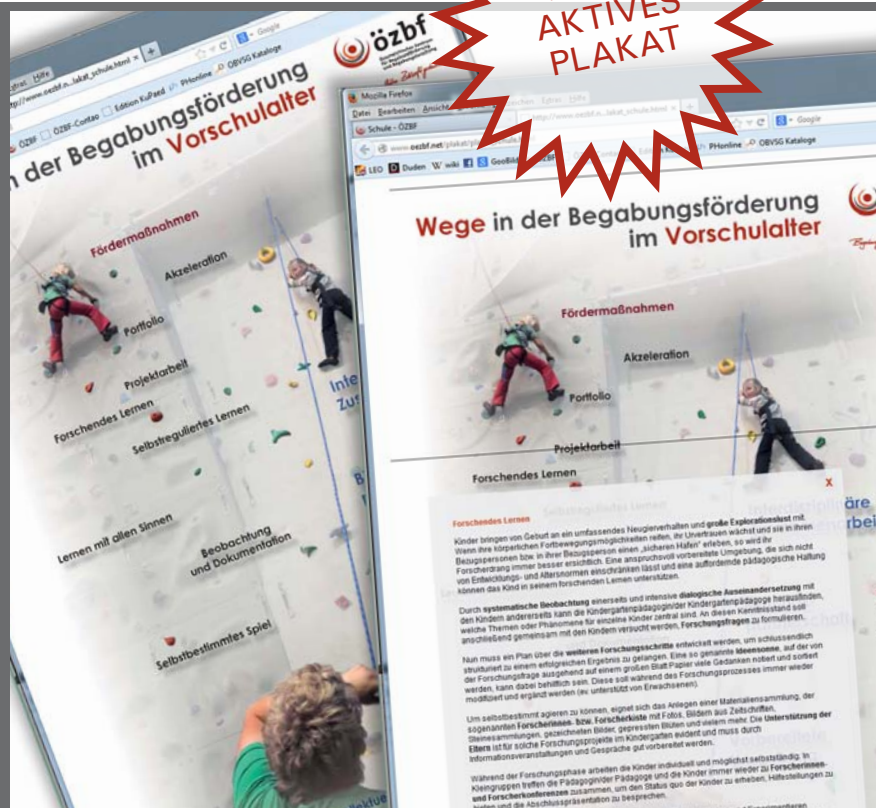
WEGE IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

Auf der Website des **ÖZBF** finden Sie das interaktive Plakat „Wege in der Begabungsförderung im Kindergarten“. In diesem sind begabungsfördernde Methoden für den Kindergarten zusammengestellt.

Wenn Sie auf die jeweilige Methode klicken, öffnet sich ein Fenster mit der Beschreibung der Methode, dem Nutzen für begabte Kinder sowie Materialien. Oder Sie laden die Darstellungen aller Methoden als Skript herunter (unter Download Methoden).

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

 www.oezbf.at/plakat





So fing es an:
Einladungskarte zur Vorstellung des
neu gegründeten Vereins im Jahr 1999

Und so ging es weiter:
Eine Auswahl der Publikationen und
Aktivitäten des ÖZBF

15 JAHRE özbf

EINE INSTITUTION EINZIGARTIG IN EUROPA

Einst war es die Idee eines Einzelnen, in Österreich ein Zentrum zu schaffen, in dem Begabtenförderung und Begabungsforschung tatkräftig vorangetrieben wird. Seit nunmehr 15 Jahren ist diese Vision Wirklichkeit und mittlerweile hat sich das ÖZBF zu einem bestens etablierten und vernetzten Zentrum entwickelt, dessen Bedeutung weit über die nationalen Grenzen hinaus ragt. War anfangs eher die Diagnostik und Förderung Einzelner in Schulen im Fokus der Tätigkeit, so vertritt das ÖZBF heute einen ganzheitlichen und systemischen Ansatz der Begabungs- und Exzellenzförderung, der verschiedenste Lernorte einschließt.



Hefte zur Pädagogischen Diagnostik



iPEGE-Publikationen zur Begabungs- und Exzellenzförderung



Handbücher zur Psychologischen Diagnostik



mBET –
Multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool

Handreichungen und Tagungsbände



Der erfolgreiche Werdegang wäre ohne die Unterstützung und den großen persönlichen Einsatz einer Reihe von Personen nicht möglich gewesen: Allen voran ist diesem „Einzelnen“, dem Obmann des Vereins HR Mag. Gerhard Schäffer zu danken, der das ÖZBF nicht nur aus der Taufe gehoben und seine Weiterentwicklung vorangetrieben, sondern es auch gekonnt an so manchen Steinen im Weg vorbeimanövriert hat. Dank gebührt auch zahlreichen anderen Weggefährtinnen und -gefährten: den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirates, des Vereinsvorstandes sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der uns unterstützenden Ministerien, um nur einige zu nennen.

Nach 15 Jahren ist der Weg, den das ÖZBF beschritten hat, noch lange nicht zu Ende und das ist gut so: Auch realisierte Visionen wollen ständig weiterentwickelt werden.



Zeitschrift „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“



Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung
FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung



Interaktive Plakate für Schule und Kindergarten: Wege in der Begabungsförderung



Internationale ÖZBF-Kongresse in Salzburg

KOLLOQUIUM TRANSITIONEN

PROFESSIONALISIERUNG VON PÄDAGOGINNEN UND PÄDAGOGEN

BEGABUNGSFÖRDERLICHE GESTALTUNG VON TRANSITIONEN

Am 23. Oktober 2014 von 10.00 bis 16.30 Uhr findet das zweite ÖZBF-Kolloquium Elementarpädagogik mit dem Thema „Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen – Begabungsförderliche Gestaltung von Transitionen“ statt.

Eingeladen sind österreichweit Kindergartenleiter/innen und Volksschuldirektorinnen/-direktoren, Qualitätsbeauftragte aus dem Kindergarten- und Volksschulbereich, Didaktik- und Praxislehrer/innen aus BAKIPs sowie Ausbildungsverantwortliche für den Volksschulbereich der Pädagogischen Hochschulen.

Veranstaltungsort: ÖZBF, Schillerstr. 30/Techno 12, 5020 Salzburg

Kurzfristige Anmeldungen noch bis 20. Oktober 2014 bei

✱ marlies.boeck@oezbf.at



SEMINAR- REIHE

PRAXISEXPERTIN – BERATUNGSPÄDAGOGIN FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

SEMINARREIHE

für Kindergartenleiter/innen, Kinder- und Sonderkindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Qualitätsbeauftragte, Inspektorinnen und Inspektoren

In dem vom ÖZBF in Kooperation mit dem Zentrum für Kindergartenpädagogik (ZEKIP) konzipierten Seminar erweitern die Teilnehmer/innen ihre methodisch-didaktischen Kenntnisse sowie ihr Wissen über spezifische Instrumente und Rahmenbedingungen im Kontext von Begabungsförderung und Inklusion. Sie lernen, wie entsprechende Netzwerke aufgebaut werden und trainieren anhand des ressourcenorientierten Coachings und systemischen Arbeitens ihre kommunikative Kompetenz in Beratungssituationen.

Zulassungsbedingungen

- ✱ Absolvierung des ÖZBF-Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“ oder
- ✱ Besuch der Seminarreihe „Begabungsförderung – Teil 1 bis Teil 3“
- ✱ Bereitschaft zur Mitarbeit im Netzwerk Begabungsförderung als Berater/in

Termine: 07.05.2015 09:00-17:00 Uhr
13.06.2015 09:00-17:00 Uhr
08.10.2015 13:00-17:00 Uhr

Veranstaltungsort: ÖZBF, Seminarraum; Schillerstr. 30/Techno 12, 5020 Salzburg

Anmeldung bis 31.01.2015: Mag. Lucia Eder (ZEKIP)

+43 (0)662/8042-5601 | lucia.eder@salzburg.gv.at



FAQs ZUR BEGABUNGS- UND EXZELLENZ-FÖRDERUNG

2. AKTUALISIERTE UND ERWEITERTE AUFLAGE

Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Erzieher/innen, die mit begabten Kindern oder Jugendlichen zu tun haben, stellen sich und dem ÖZBF Fragen, wie etwa:

„Was ist Begabung?“

„Wie können Begabungen im Kindergarten gefördert werden?“

„Welche Rolle spielt Lernen für die Begabungsentwicklung?“

... und viele mehr.

In der soeben erschienenen neu überarbeiteten Auflage der „FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung“ (FAQs = Frequently Asked Questions) beantworten die Mitarbeiter/innen des ÖZBF auf aktuellem wissenschaftlichem Stand diese häufig gestellten Fragen und liefern damit allen interessierten Personen kurz und prägnant die wichtigsten Fakten zum Thema.

Neueste Erkenntnisse in der Begabungsforschung und Weiterentwicklungen in den Bildungswissenschaften, aber auch in der Bildungspolitik seit der ersten Herausgabe der FAQs im Jahr 2010 ließen eine neue Auflage der inzwischen weit verbreiteten Schrift ratsam erscheinen.

So halten mittlerweile die Begriffe „Begabung“, „Talent“ und „Potenzialförderung“ verstärkt Einzug in den alltäglichen Sprachgebrauch, allerdings oft mit Bedeutungsüberschneidungen und -unschärfen, welche nach Klärung verlangen. Neu hinzugekommen sind Begriffe wie „Expertise“, „Leistungsexzellenz“ oder „Exzellenzförderung“, was nicht zuletzt auf die ÖZBF-Publikation „Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung“ (2011) zurückzuführen ist. Letztgenannte Begriffe stammen aus der Expertiseforschung, welche die Begabungsförderung inhaltlich „auffrischte“ und den systemischen Zugang in der Begabungsförderung intensivierete. Blick und Aktivitätsradius weiteten sich durch die Expertiseforschung auf das Umfeld, begabungsförderliche Umgebungen und die Betonung der Lernprozesse. Der dritte maßgebliche Punkt für die Überarbeitung der FAQs war die wachsende Bedeutung von Diversität und der damit verbundene Blick auf die individuellen Lernenden mit ihren speziellen Bedürfnissen und Herausforderungen (z.B. besonders begabte Kinder mit Migrationshintergrund oder schwachem sozioökonomischen Hintergrund, mathematisch begabte Mädchen, Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten usw.).

Die überarbeitete Auflage der FAQs trägt diesen Entwicklungen mit neuen Beiträgen zu Gender, Migrationsaspekten, Leistungsexzellenz, Elementarpädagogik, Lernprozessen usw. Rechnung. Sie ist in vier Themenbereiche unterteilt:

- (1) Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Begriffen wie Begabung, Leistungsexzellenz, Intelligenz und Kreativität. Kurzartikel befassen sich z.B. mit den Fragen „Wie lässt sich Begabung entwickeln?“, „Wie hängen Begabung und Leistungsexzellenz zusammen?“ oder „Wie kann Kreativität gefördert werden?“.
- (2) Dem folgt ein Kapitel über das Erkennen von Begabung und den Zweck von Diagnostik. Darin enthalten sind Artikel wie z.B.



„Gibt es Merkmale und Verhaltensweisen, die auf besondere Begabungen hinweisen?“, „Wie sinnvoll ist es, Kinder testen zu lassen?“ oder „Haben Herkunft, sozialer Status und Geschlecht Einfluss auf die Potenzialentfaltung?“.

- (3) Im dritten Teil werden Fördermöglichkeiten dargestellt – in Kindergärten, Schulen, außerschulischen Einrichtungen usw.
- (4) Der vierte Abschnitt geht auf spezielle Erziehungsfragen im Zusammenhang mit Begabung ein, z.B. „Brauchen besonders begabte Kinder eine besondere Erziehung?“, „Wie können Eltern die Begabungen ihres Kindes fördern?“, „Welche Rolle spielt Lernen für Begabungsentwicklung und spätere Leistungsexzellenz?“ oder „Wie entfalten sich Begabungen in Familien mit mehreren Kindern?“.

Mit den neuen FAQs bietet das ÖZBF aktuelle Informationen zum Thema Begabung und Exzellenz, beseitigt Mythen und Unsicherheiten und unterstreicht die Wichtigkeit der Unterstützung für Begabte bei der Entwicklung ihrer Potenziale bis hin zur Leistungsexzellenz.

MAG. DR. JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ-ROSADO
ÖZBF
juan.rodriguez@oezbf.at

FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Salzburg: ÖZBF.

Die Printversion können Sie für einen Druck- und Versandkostenbeitrag von € 3.- unter info@oezbf.at bestellen.

Die digitale Version kann kostenlos von der ÖZBF-Website abgerufen werden: www.oezbf.at > Publikationen. 🖱️

FACHDIDAKTIK UND BEGABTENFÖRDERUNG

FACHDIDAKTIKERINNEN UND FACHDIDAKTIKER ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN IHRER DOMÄNE

Das ÖZBF hat gemeinsam mit dem International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) das Herausgeberwerk „Fachdidaktik und Begabtenförderung“ veröffentlicht. Die Publikation beschäftigt sich ganz konkret mit der Förderung von Begabungen in einzelnen Unterrichtsfächern.

Bisher wurde in der Auseinandersetzung mit Begabungen und begabten Schülerinnen und Schülern vor allem an allgemeinen (multidimensionalen) Begabungsmodellen und allgemeinen Förderkonzepten für begabte Kinder und Jugendliche gearbeitet. Mit der vorliegenden Publikation wird das Thema Begabungs- und Begabtenförderung nun intensiver aus der Perspektive der einzelnen Fachdidaktiken erörtert. Damit kommen wir dem Wunsch vieler Lehrer/innen nach, die Begabungskonzepte und Fördermöglichkeiten für ihr jeweiliges Fach einfordern.

Insgesamt befassen sich 11 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus unterschiedlichen Domänen mit den Fragen:

- Welchen Begabungsbegriff und welche Begabungsmerkmale gibt es im jeweiligen Fach?
- Welche bereichsspezifischen nicht-kognitiven Persönlichkeits-

merkmale sind für die jeweilige Domäne wichtig?

- Welche Kompetenzen sollte eine Expertin/ein Experte in der jeweiligen Domäne aufweisen?
- Was ist begabungs- und begabtenfördernder/-gerechter Unterricht im jeweiligen Fach? Welche Möglichkeiten der Umsetzung gibt es? (Stimuli, Unterrichtsformen/Methoden, exemplarische Aufgaben usw.)

Die Beiträge stammen von:

- Michael Anton (Chemie),
- Heidrun Edlinger (Geographie),
- Katarina Farkas (Deutsch),
- Friedhelm Käpnick (Mathematik),
- Jochen Krautz (Kunst),
- Peter Labudde (Naturwissenschaften),
- Beate Laudenberg (Deutsch),
- Kurt Messmer (Geschichte),
- Nils Neuber (Sport),
- Thomas Wagner (Englisch) und
- Claas Wegner (Biologie).

iPEGE International Panel of Experts for Gifted Education

Die Publikation „Fachdidaktik und Begabtenförderung“ ist als vierte Publikation der iPEGE-Reihe „Professionelle Begabtenförderung“ erschienen. Das International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) ist ein Zusammenschluss von Expertinnen und Experten, die langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und der Begabungsforschung verbindet. Die 14 Mitglieder der internationalen Arbeitsgruppe sind Vertreter/innen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich sowie Vertreter/innen des ÖZBF. Gemeinsam repräsentieren sie mittlerweile zehn verschiedene Institutionen des tertiären Bildungssektors. Das ÖZBF hat die Geschäftsführung und die inhaltliche Leitung des Panels inne und koordiniert die gemeinsame Arbeit.

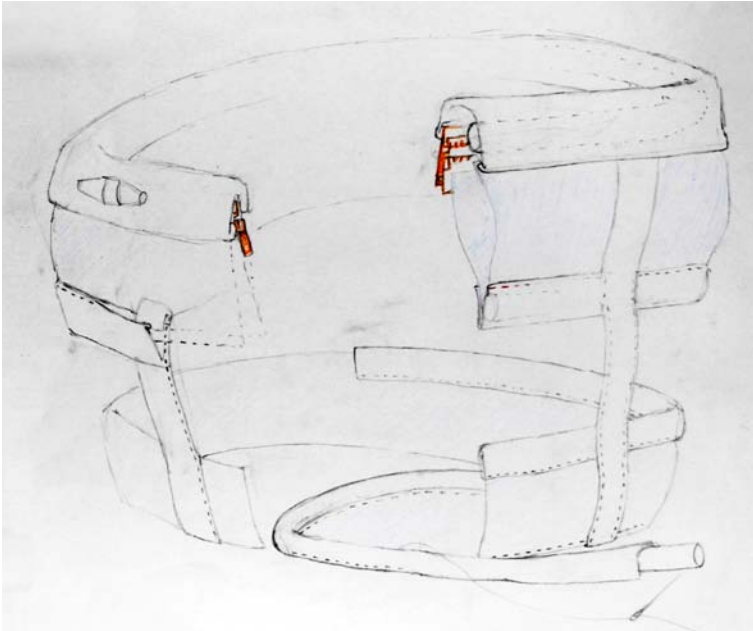
Erstes Anliegen von iPEGE war es, in einer Expert/innengruppe einerseits zentrale Begriffe zu definieren und andererseits Standards für die Lehrer/innenbildung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung zu entwickeln. So wurden im ersten iPEGE-Band „Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung“ zum einen zentrale Begriffe wie Begabung, Intelligenz, Talent usw. definiert. Zum anderen wurden Kompetenzen für Spezialistinnen/Spezialisten im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung ausgearbeitet. Davon wurden dann Standards für die

Qualifizierung von Fachkräften, die mit begabten Kindern und Jugendlichen arbeiten, abgeleitet. Insgesamt wurden sechs Kompetenzbereiche ausformuliert: Grundlegende Kenntnisse des Forschungsstands zu (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen; Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethodik; Diagnostik und Identifikation; Lehren und Lernen mit (Hoch)Begabten; Grundlagen der Beratung und Einzelfallhilfe; Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Mit den genannten Kompetenzbereichen wurden Standards für einschlägige Qualifizierungsprogramme gesetzt. Um diese theoretischen Ausführungen mit Praxisbeispielen zu unterfüttern, trug die iPEGE-Gruppe in zwei weiteren Publikationen Informationen zu bereits laufenden Lehrgängen zusammen. In der zweiten iPEGE-Publikation „Professionelle Begabtenförderung. Eine Dokumentation von Lehr- und Studiengängen“ wurden die Curricula von mehreren einschlägigen Lehrgängen im Überblick dargestellt. In der dritten iPEGE-Publikation „Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule“ wurden einzelne Module aus den zuvor beschriebenen Lehrgängen noch einmal genauer vorgestellt. Dies ermöglichte einen noch detaillierteren Einblick in die Ausgestaltung der Lehrgänge.

Weiterführende Informationen zur iPEGE-Gruppe und die ersten drei iPEGE-Publikationen zum Download finden Sie unter:

 www.ipege.net



Zeichnung einer Schülerin, abgebildet im Beitrag „Fachdidaktik Kunst/Bildnerische Erziehung“ von J. Krautz (S. 181-198)

Das Herausgeberwerk „Fachdidaktik und Begabtenförderung“ versteht sich als Anstoß zur Beförderung der Begabungs- und Begabtenförderung in den Fachdidaktiken. Die Autorinnen und Autoren (allesamt Fachdidaktiker/innen) widmen sich zum ersten Mal in einer Veröffentlichung dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung in Kombination mit ihrer jeweiligen Domäne. Hinter den meisten Beiträgen steckt keine ausgedehnte Forschung zum Thema. Vielmehr war es das Anliegen der Autorinnen und Autoren, die Diskussion zu eröffnen und einen ersten Schritt zu gehen. Mit der Spezifizierung der Begabtenförderung auf die einzelnen Domänen sollte es gelingen, noch mehr Fachdidaktiker/innen und Pädagoginnen/Pädagogen in die Diskussion einzubinden und damit für die Begabungs- und Begabtenförderung zu gewinnen.

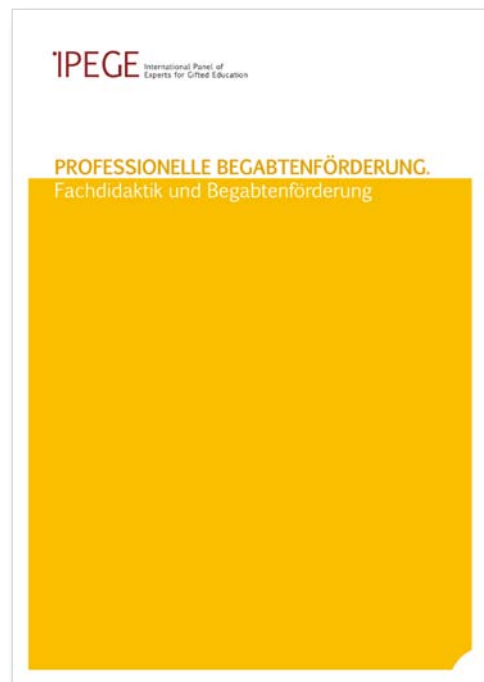
Die vorliegende Publikation soll sowohl Impulse für die weitere fachdidaktische Forschung in diesem Bereich geben als auch als Handbuch für Fachdidaktiker/innen dienen, die die Förderung von Begabungen und Begabten in den jeweiligen Domänen in ihren Lehrveranstaltungen thematisieren möchten. Es ist uns zudem ein besonderes Anliegen, dass Begabungs- und Begabtenförderung in den Fachdidaktiken in die „PädagogInnenbildung NEU“ einfließt. Im Rahmen einer inklusiven Schule muss im jeweiligen Fach die individuelle Förderung entsprechend Platz finden. Hier sind natürlich besonders die Fachdidaktiken gefordert, den Lehramtsstudierenden das Handwerkszeug dafür zu vermitteln.

Zusätzlich ist die Publikation als praktische Anregung für Lehrer/innen gedacht, die täglich im Unterricht stehen. Es lassen sich sowohl aus den Beiträgen zum eigenen Unterrichtsfach als auch aus fachfremden Beiträgen Erkenntnisse zum Begabungsbegriff und immer auch Anregungen für den konkreten Unterricht herauslesen.

Das ÖZBF ist stolz darauf, dass es so viele Fachdidaktiker/innen für das Thema gewinnen konnte und darf sich an dieser Stelle nochmals bei allen Autorinnen und Au-


toren bedanken! Das Thema Fachdidaktik und Begabtenförderung wird weiterhin ein wesentliches Arbeitsfeld der Begabungs- und Begabtenförderung bleiben. Das ÖZBF wird dabei seinen Beitrag leisten. Zum einen werden ÖZBF-Mitarbeiter/innen in ihren Fachdisziplinen die Thematik in Theorie und Praxis vertiefen. Zum anderen werden wir versuchen, möglichst viele Fachdidaktiker/innen und Lehrer/innen mit dieser Publikation zu erreichen und für die Thematik zu sensibilisieren.

MAG. FLORIAN SCHMID
ÖZBF
florian.schmid@oezbf.at



iPEGE (Hrsg.). (2014). Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF

Die Publikation kann kostenlos von der ÖZBF-Website heruntergeladen werden:

 www.oezbf.at > Publikationen

Die kostenlose Printversion können Sie unter info@oezbf.at bestellen.

WIRKSAMKEIT DES ERSTEN ÖZBF-LEHRGANGS „BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN“

EVALUATIONSERGEBNISSE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Der ÖZBF-Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ wurde im Jahr 2012/2013 als Pilotprojekt ins Leben gerufen und möchte Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Begabungsförderung unterstützen. Im November 2012 startete der erste Durchgang des Lehrgangs mit einem Umfang von 6 ECTS-Punkten (ca. 150–180 Arbeitsstunden) in Kooperation mit dem Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung und der Salzburger Verwaltungsakademie–ZEKIP (Zentrum für Kindergartenpädagogik). Um die Wirksamkeit des Lehrgangs zu überprüfen und zukünftige Lehrgänge optimal planen zu können, wurde der erste Durchgang als Pilotstudie durchgeführt und entsprechend evaluiert. Im folgenden Artikel werden sowohl die Evaluationsziele als auch die Methoden und Evaluationsergebnisse vorgestellt sowie Schlussfolgerungen und Empfehlungen für zukünftige Lehrgänge dargelegt.

Im Laufe des Lehrgangs erhielten die Teilnehmerinnen regelmäßig Arbeitsaufträge und nahmen an Lernstandsüberprüfungen teil. Zusätzlich wurden zu Beginn und Abschluss des Lehrgangs im Rahmen einer summativen Evaluation Wissen und Kompetenzeinschätzungen der Teilnehmerinnen zu Begabung und Begabungsförderung mit Hilfe eines Online-Fragebogens erhoben. Damit sollte untersucht werden, inwieweit durch den Lehrgang zum einen das theoretische Wissen über Begabung und Begabungsförderung zunahm (Ebene 2 der Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen; vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; siehe auch Lipowsky, 2010) und zum anderen die Selbstwirksamkeit der Teilnehmerinnen hinsichtlich Begabungsförderung (Ebene 3 der Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen; vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) gesteigert werden konnte.

Tabelle 1: Fragestellungen im Evaluationsfragebogen für den Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“

Evaluationsaspekt	Frage	Variablenbezeichnung
Wissen über Begabung und Begabungsförderung (offene Fragen)		
	Beschreiben Sie in 200–300 Wörtern, was Sie unter dem Begriff „Begabung“ verstehen.	EssayBegabung
	Nennen Sie Kriterien, die einen begabungsfördernden Kindergarten ausmachen und beschreiben Sie kurz jedes Kriterium.	KriterienKiGa
	Nennen Sie wichtige Aspekte in der Rolle von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Begabungsförderung.	KiGaPaed
Wissen über Begabung und Begabungsförderung (Antwortoptionen ja/nein)		
Ich weiß darüber Bescheid, mit welchen Instrumenten man Begabungen erfassen kann und welche Daten diese Instrumente liefern.	Instrumente
	... mit welchen Methoden inklusive Begabungsförderung arbeitet.	MethodenInklusiv
	... wie man die Vorgaben des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans in Konzepte der Begabungsförderung einbeziehen kann.	BRPBegabung
	... wie ein Kindergarten gestaltet sein muss, damit er zu einem Ort wird, an dem Begabungen gefördert werden.	KiGaGestaltung
	... welche Merkmale bei einem Kind vorliegen müssen, damit man eine vorzeitige Einschulung empfehlen kann.	MerkmaleVorEinsch
	... wie man vorgehen muss, wenn ein Kind vorzeitig eingeschult werden soll.	VorgehenVorEinsch
	... wie man Beratungsgespräche mit Eltern begabter Kinder führt.	Beratung
Kompetenzeinschätzung zu Begabung und Begabungsförderung (Antwortoptionen ja/nein)		
Ich traue mir zu, anderen den wissenschaftlichen Begabungsbegriff vorzustellen.	Begabungsbegriff
	... bei einem Kind zu analysieren, welche Faktoren die Begabungsentwicklung bisher unterstützt oder beeinträchtigt haben.	FaktorenEntw
	... eine durchdachte Definition von Intelligenz aufzuschreiben und diese zu begründen.	DefIntelligenz
	... anderen darzustellen, wie stabil die Intelligenz im Kindesalter einzuschätzen ist und welche Faktoren die Intelligenz beeinflussen.	StabilIntelligenz
	... eine Beobachtungsliste für das Lernverhalten begabter Kinder kritisch zu beurteilen und anzuwenden.	Beobachtungsliste
	... individuelle Entwicklungsprofile und Förderpläne für Kinder mit besonderen Begabungen zu erstellen.	EntwFörderplan
	... vielfältige Methoden der Begabungsförderung auszuwählen und diese sicher anzuwenden.	Methoden
	... an meiner Einrichtung ein eigenes Begabungsprojekt durchzuführen.	Begabungsprojekt

STICHPROBENBESCHREIBUNG

Am Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ (Pilotdurchgang 2012/2013) nahmen ausschließlich Frauen teil. Insgesamt haben 39 Personen in zwei Gruppen den Lehrgang abgeschlossen und an beiden Befragungen teilgenommen. Weitere 9 Personen haben den Lehrgang abgebrochen. Im Hinblick auf ihren Tätigkeitsbereich gaben 38,5 % ($N=15$) der Teilnehmerinnen an, als Kindergartenpädagogin zu arbeiten, während 24,7 % als Kindergartenleiterin ($N=10$) tätig sind. Weitere 10,4 % ($N=4$) sind Hortleiterinnen bzw. Hortpädagoginnen und 7,6 % ($N=3$) der Teilnehmerinnen arbeiten als Sonderkindergartenpädagogin. Zudem sind weitere Teilnehmerinnen als Fachberaterin ($N=2$), Psychologin ($N=1$), Motopädagogin ($N=2$), Kindergartenhelferin ($N=1$) und selbstständig tätig ($N=1$).

METHODISCHES VORGEHEN

Im Evaluationsfragebogen, den die Teilnehmerinnen vor Beginn und zum Abschluss des Lehrgangs ausfüllten, wurden mit Hilfe offener und geschlossener Fragen folgende Aspekte untersucht:

- Wissen über Begabung und Begabungsförderung
- Kompetenzeinschätzung zu Begabung und Begabungsförderung

Eine Übersicht über die Fragestellungen sowie die verwendeten Antwortformate bietet Tabelle 1.

Die Bewertung der offenen Fragen erfolgte anhand eines vorher erstellten Lösungsmusters, wonach für Frage 1 (Definition von „Begabung“) maximal 3 Punkte, für Frage 2 (Kriterien für einen begabungsfördernden Kindergarten) maximal 5 Punkte und für Frage 3 (Rolle von Kindergartenpädagogin und -pädagoge für Begabungsförderung) maximal 4 Punkte erreicht werden konnten.

Für die statistische Auswertung wurden t-Tests (offene Fragen) und McNemar-Tests (Wissen und Kompetenzeinschätzung) für gepaarte Stichproben mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha=0.05$ berechnet.

ERGEBNISSE

Die durchschnittlichen Punktwerte für die offenen Fragen und die Häufigkeitsverteilungen für die Antworten hinsichtlich Wissen und Kompetenzeinschätzung sowie die Ergebnisse der statistischen Signifikanztests sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Datenauswertung ergab für fast alle untersuchten Variablen eine signifikante Steigerung der Antwortwerte in der Abschlussbefragung verglichen mit der Anfangsbefragung (siehe Tabelle 2). Lediglich der Anstieg der Punktwerte

Tabelle 2: Mittelwerte bzw. Häufigkeitsverteilungen und statistische Testergebnisse der Anfangs- und Abschlussbefragung

Variable			Anfangsbefragung		Abschlussbefragung		t-Test		
	Punkte	N	M	SD	M	SD	df	t	p
EssayBegabung	0 – 3	39	1,5	0,74	2,1	0,84	38	-3.71	<.001
KriterienKiGa	0 – 5	38	1,7	0,87	2,4	0,95	38	-4.27	<.001
KiGaPaed	0 – 4	38	1,6	0,95	2,0	0,98	38	-1.90	.064
			Antworten (N)		Antworten (N)		McNemar χ^2 -Test		
			ja	nein	ja	nein	df	χ	p
Instrumente		38	3	35	33	5	1	0.49	<.001
MethodenInklusiv		38	1	37	35	3	1	0.08	<.001
BRPBegabung		38	9	29	37	1	1	0.31	<.001
KiGaGestaltung		38	25	13	38	0	-	-	-
MerkmaleVorzeinsch		38	21	17	34	4	1	1.65	<.001
VorgehenVorzeinsch		38	18	20	31	7	1	1.21	<.05
Beratung		38	11	27	30	8	1	0.07	<.001
Begabungsbegriff		38	21	17	34	4	1	1.65	<.001
FaktorenEntw		38	22	16	33	5	1	3.39	<.05
DefIntelligenz		38	16	22	27	11	1	0.20	<.05
StabilIntelligenz		38	15	23	34	4	1	2.91	<.001
Beobachtungsliste		38	25	13	35	3	1	1.52	<.05
EntwFörderplan		38	20	18	35	3	1	0.48	<.001
Methoden		38	15	23	33	5	1	3.75	<.001
Begabungsprojekt		38	23	15	35	3	1	1.00	<.05

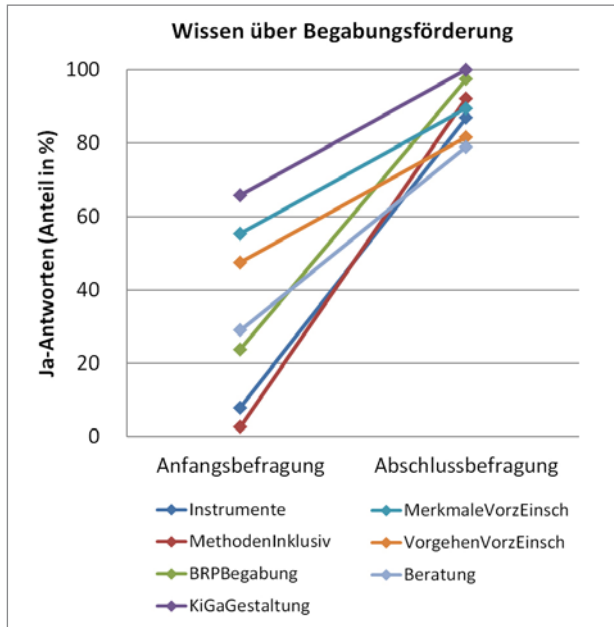


Abb. 1: Wissen über Begabungsförderung (prozentualer Anteil von Ja-Antworten) im Vergleich von Anfangs- und Abschlussbefragung

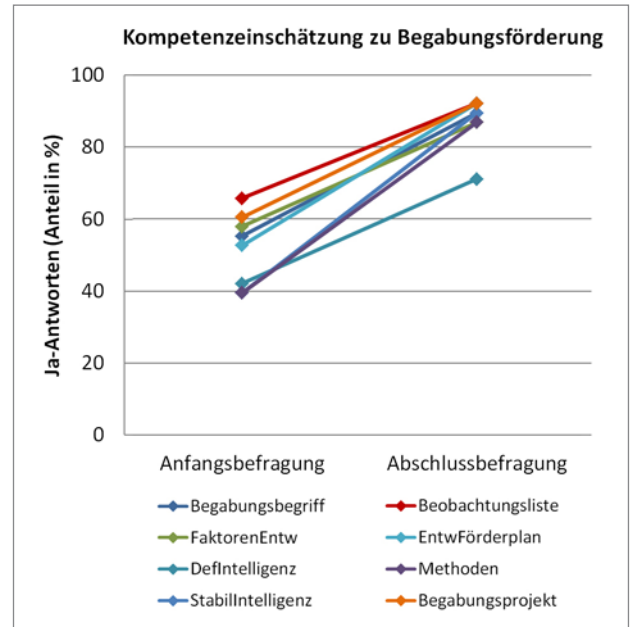


Abb. 2: Kompetenzeinschätzung zu Begabungsförderung (prozentualer Anteil von Ja-Antworten) im Vergleich von Anfangs- und Abschlussbefragung

in der offenen Frage zur Rolle von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Begabungsförderung erreichte mit $p=.064$ keine Signifikanz.

Zusammengefasst zeigte sich in fast allen Variablen eine Zunahme von Wissen und eine erhöhte Einschätzung der eigenen Kompetenz hinsichtlich Begabungsförderung (siehe Abb. 1 und 2). In der Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen (Essay zu Begabung, Kriterien für einen begabungsfördernden Kindergarten, Rolle von Kindergartenpädagogin und -pädagoge) wurde jedoch deutlich, dass relativ zu den maximal erreichbaren Punkten Verbesserungspotenzial insbesondere hinsichtlich der Kriterien eines begabungsfördernden Kindergartens (maximal 5 Punkte) und der Rolle von Kindergartenpädagogin/-pädagogin für die Begabungsförderung (maximal 4 Punkte) besteht.

FAZIT

Ausgehend von den Erfahrungen im Lehrgangsverlauf und den Befunden aus der Evaluation wurde der Lehrgang „Begabungen im Kindergarten“ inhaltlich und methodisch überarbeitet. Insbesondere wird mehr Augenmerk auf die Sensibilisierung gelegt, was einen Kindergarten begabungsfördernd macht und welche Rolle Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen selbst im Rahmen der Begabungsförderung spielen. Im zweiten Durchgang des Lehrgangs „Begabungen im Kindergarten“, den das ÖZBF in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anbietet, wurden dementsprechend die Lehrgangsinhalte und -schwerpunkte angepasst. So wird

intensiver an der pädagogischen Haltungsänderung und der damit verbundenen Stärkenorientierung gearbeitet und tiefer auf Fragen der Inklusion und Methoden (u.a. Planung der Bildungsarbeit) eingegangen.

LITERATUR

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating Training Programs: The Four Levels. San Francisco: Berrett Koehler.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildung. In F. Müller (Hrsg.), Lehrer/innen lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrer/innenfortbildung (S. 51-72). Münster: Waxman.

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 in der Entwicklung von diagnostischen Verfahren für die Begabungsförderung.

ZUR MOTIVATIONALEN AUSGANGSLAGE VON SCHULKINDERN MIT HOCHBEGABUNGSLABEL

AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE EINER VERGLEICHENDEN STUDIE



1 EINLEITUNG

In aller Regel meistern Kinder mit hoher intellektueller Begabung die Schule ohne nennenswerte Probleme. Die an sie herangetragenen schulischen Anforderungen bewältigen sie unter Aufwendung von individuell unterschiedlichem Arbeitseinsatz mit mehr oder weniger bemerkenswertem Erfolg. Kinder mit exzellenten Schulleistungen weisen typischerweise eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz kombiniert mit starkem Interesse und hoher Lernfreude auf (Grosch, 2011, S. 83). Andererseits gibt es Schulkinder mit deutlich überdurchschnittlichen intellektuellen Voraussetzungen, die hochgradig erwartungswidrige, d.h. äußerst mangelhafte Schulleistungen zeigen.

Die hier zu beschreibende Untersuchung sieht sich durch die Tatsache motiviert, dass eine besonders hohe intellektuelle Begabung selbst im Kontext heutiger Lernumgebungen ein gewisses Risiko für schulisches Scheitern in sich birgt (Stamm, 2008, S. 302). Bei sogenannten Minderleisterinnen/Minderleistern (auch als „Underachiever“ bezeichnet) äußern sich Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsverhalten nämlich nicht durch „normale“ Leistungsentwicklungen, die bloß den Aspekt von Leistungsexzellenz vermissen lassen. Vielmehr fallen gravierende Lern- und Leistungsstörungen bis hin zum Verfehlen der Minimalziele des Unterrichts ins Gewicht (Olbertz, 2007, S. 20). Oftmals sind entsprechende Ausgangslagen von sozialen und emotionalen Auffälligkeiten begleitet (Stamm, 2007, S. 20). Die Mutter eines in diese Studie

involvierten, intellektuell hoch begabten* Schulkindes beschreibt die sich zuspitzende Schulsituation wie folgt: „Hat angefangen, sich schulisch zu verweigern. Fiel in eine Depression. Hat Lebensunlust geäußert. Hat sich total von seiner Umwelt (Familie und Schule) zurückgezogen“. Obwohl das Schicksal einzelner Schulkinder nicht unreflektiert verallgemeinert werden soll, erscheint es angesichts der Tragweite solcher Auffälligkeiten angemessen, spezifische Einstellungen zu beleuchten, die mit einer unproblematischen oder aber problematischen Lern- und Leistungsentwicklung von intellektuell hoch begabten Schulkindern einhergehen. Dies ist gerade auch deshalb von Interesse, als der Grat zwischen Reüssieren und Scheitern in Zusammenhang mit einer besonders hohen intellektuellen Begabung schmal erscheint und das Abdriften in Minderleisterkarrieren oftmals subtil verläuft.

**Anmerkung: Im Folgenden werden die intellektuell hoch begabten Schulkinder zugunsten der Leserfreundlichkeit allgemein als „Hochbegabte“ bezeichnet, ohne mit dieser Begrifflichkeit nebst der intellektuellen Begabung auch noch andere Begabungen mitzumeinen.*

2 THEORETISCHER RAHMEN: SCHÜLERMOTIVATION UND LEISTUNGSHANDELN

Wie gut Selbstverwirklichung und Anpassung des heranwachsenden Kindes im schulischen Förderumfeld gelingen, hängt wesentlich von motivationalen Merkmalen ab. So ist es gerade bei Hochbegabten häufig die Motivation, die darüber entscheidet, ob auch wirklich erwartungskonforme Leistungen gezeigt werden (Heller, 2007, S. 429). Gemäß der Theorie des Leistungshandelns wird die Motivation, eine bestimmte Handlung auszuführen, durch mentale, also im Gedächtnis abgespeicherte Repräsentationen reguliert (Eccles & Wigfield, 2002, S. 127). Eine solche handlungswirksame Repräsentation stellt z.B. das schulische Fähigkeitsselbstkonzept dar. Es ist bekannt, dass das Fähigkeitsselbstkonzept bzw. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten Lernprozesse fördert und im Zusammenspiel mit weiteren motivationalen Variablen schulisches Lernen reguliert (Möller & Köller, 2004, S. 19). In der angloamerikanisch geprägten Motivationspsychologie wird der Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung auffallend breit konzeptualisiert. Das heißt, dass das Fähigkeitsselbstkonzept innerhalb eines nomologischen Netzwerks¹ im Zusammenspiel mit weiteren motivationalen Merkmalen verortet und interpretiert wird (Filipp, 2006, S. 69). Solche Merkmale stellen z.B. Zielorientierungen oder subjektive Erklärungsmuster von Erfolg/Misserfolg dar. Auf der Suche nach leistungsaufklärenden, motivationalen Voraussetzungen geraten nebst dem Fähigkeitsselbstkonzept deshalb auch entsprechende Variablen in den Blick. Sie alle werden vor dem Hintergrund des ihnen zugrundeliegenden theoretischen Konzepts im Rahmen dieser Arbeit als „kognitiv-motivationale Einstellungen“ deklariert.

¹ In einem nomologischen Netzwerk werden die Beziehungen von Konstrukten (z.B. Fähigkeitsselbstkonzept, Motivation) zueinander dargestellt.

Im Laufe des natürlichen Entwicklungsprozesses werden kognitiv-motivationale Einstellungen von Schulkindern durch Umwelteinflüsse reguliert. Im frühen Schulalter gehen diese Einflüsse hauptsächlich auf die Bereiche Familie und Schule zurück. Den Erkenntnissen von Wigfield und Eccles (2001, S. 93) zufolge vermögen insbesondere Faktoren wie das Geschlecht, das sozio-kulturelle Milieu, aber auch vergangene Leistungserfahrungen und wahrgenommene Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen die motivationale Ausgangslage eines Schulkindes zu beeinflussen. Entsprechende Auswirkungen können die Motivations- und Leistungssituation positiv anregen, indem sie Interesse und Engagement begünstigen und die Entfaltung der vorhandenen kognitiven Ressourcen vorantreiben. Wer sich vorbehaltlos auf eine Aufgabe einlässt, arbeitet intensiver und produziert ein besseres Lernergebnis. Im schlechteren Fall kann das Bedingungsgefüge, bestehend aus Umwelteinflüssen sowie der motivationalen Disposition eines Kindes, jedoch auch mehr oder weniger unvermittelt in die Misserfolgsspirale hineinführen. Im Kern einer konfliktbeladenen, durch wiederholende Misserfolgserebnisse und Enttäuschungen gekennzeichneten Schullaufbahn steht häufig die innere Überzeugung, den Ansprüchen nicht gewachsen zu sein. Auch besonders begabte Schulkind sind vor der Dynamik entsprechender Regelkreise nicht gefeit (vgl. z.B. Feger & Prado, 1998, S. 85). Die Analyse der stark verhaltensregulierenden, kognitiv-motivationalen Schüler/inneneinstellungen erscheint vor dem Hintergrund eines besonders hoch ausgeprägten Begabungspotenzials sowohl im Kontext erwartungskonformer als auch erwartungswidriger Schulleistungen interessant.

3 FRAGESTELLUNGEN UND FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN

In der vorliegenden Untersuchung werden kognitiv-motivationale Einstellungen hoch begabter Regelklassen Kinder (3.–6. Schuljahr) untersucht. Die Forschungsfragen werden anhand einer Untersuchungsgruppe überprüft, die sich aus Hochbegabten mit (schul)psychologisch abgeklärter und entsprechend etikettierter intellektueller Hochbegabung zusammensetzt. Da Schulkind mit vergleichbar hoher, jedoch nicht identifizierter intellektueller Begabung in der Untersuchungsgruppe nicht präsent sind, werden die Fragen in Bezug auf „Schulkind mit Hochbegabungslabel“ bzw. „etikettiert Hochbegabte“ spezifiziert.

Die Studie geht u.a. folgenden Fragen nach:

- Welchen Einfluss übt eine vorliegende Minderleisterproblematik auf kognitiv-motivationale Einstellungen aus? Unterscheiden sich als hoch begabt etikettierte Minderleistende in Bezug auf ihre kognitiv-motivationalen Einstellungen von etikettiert Hochbegabten ohne Minderleisterproblematik?



Fotos in diesem Beitrag: Christina Klaffinger

- Wie sind kognitiv-motivationale Einstellungen von Schulkindern mit Hochbegabungslabel (unter Ausschluss der Minderleistenden) im Vergleich zu Hochleistenden (ohne Hochbegabungslabel) ausgeprägt?

Die Stichprobenrekrutierung war nicht auf einzelne Schulkind mit Hochbegabungslabel, sondern ganze Schulklassen ausgerichtet, welchen diese Kinder angehören. In diesem Sinne wurden 186 Regelklassen mit 3.794 Schulkindern zu kognitiv-motivationalen Einstellungen befragt. Die Befragung ganzer Schulklassen eröffnete die Möglichkeit, die Einstellungen der etikettiert Hochbegabten an einer Vergleichsgruppe bestehend aus hoch leistenden Schulkindern zu relativieren. Weil leistungsstarke Schulkind erfahrungsgemäß über besonders vorteilhaft ausgeprägt kognitiv-motivationale Variablen verfügen, stellen sie zur Beurteilung der Ausgangslage der Schulkind mit Hochbegabungslabel eine geeignete Referenzgruppe dar.

Nach dem Untersuchungsrücklauf standen 172 Regelklassen als Untersuchungsteilnehmer fest. Aus diesen Klassen lagen 232 Schulkind mit Hochbegabungslabel (Untersuchungsgruppe) vor. Dass die Schulklassen zum Teil über mehr als ein Schulkind mit Hochbegabungslabel verfügen ($M=1.3$), wird als nicht allzu überraschend konstatiert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass potenziell Hochbegabte an Schulen, die z.B. eine institutionalisierte Hochbegabtenförderung anbieten, systematischer abgeklärt werden, als dies an Schulen ohne spezifisches Förderangebot geschieht. Trotz dieser Hochbegabten-Dichte wird die Einhaltung eines mehr oder weniger verbindlichen Hochbegabungs-



Grenzwertes durch die (schul)psychologisch bestätigten Hochbegabungsdiagnosen gewährleistet. Nebst der attestierten Hochbegabung wurden für diese Schüler/innengruppe auch noch anderweitige Merkmale erfasst (vgl. Tabelle 1). Zur Bestimmung des Leistungsverhaltens wurden Schulnoten (Mathematik, Deutsch, Sachkunde) erhoben sowie die jeweiligen Klassenlehrpersonen (schriftlich) befragt. Außerdem wurde eine Peernomination („lernt schnell und weiß mehr als die anderen“) erhoben. Anhand dieser drei Informationsquellen wurde die Datengrundlage geschaffen, um hoch leistende Vergleichskinder sowie minderleistende Schulkinder mit Hochbegabungslabel zu identifizieren. Die Befragung der Lehrperson wurde außerdem dazu genutzt, in Erfahrung zu bringen, ob das Schulkind mit Hochbegabungslabel an einem Pull-out-Angebot teilnimmt oder im Laufe seiner bisherigen Schullaufbahn ein Schuljahr übersprungen hat.

Tabelle 1: Deskriptive Beschreibung der Stichprobe

	N	Geschlecht			ja	nein
		m	w			
Schulkinder mit Hochbegabungslabel	232	69 %	31 %	minderleistendes Verhalten	16 %	78 %
				Pull-out-Maßnahmen	76 %	18 %
				Schuljahrüberspringen	25 %	66 %
Hochleistende Vergleichskinder	90	43 %	57 %			

Anm.: Wegen fehlender Angaben (Missings) zu den Merkmalen „minderleistendes Verhalten“, „Pull-out-Maßnahmen“ und „Schuljahrüberspringen“ ergeben die Gruppenzuteilungen jeweils nicht exakt 100 Prozent.

Kriterien für minderleistendes Verhalten

Als minderleistend gilt ein Schulkind mit Hochbegabungslabel dann, wenn seine Leistungen in Mathematik, Deutsch und Sachkunde trotz der (schul)psychologisch bestätigten Hochbegabung in Relation zu seinen Klassenkameraden gemäß Schulnoten und der Leistungsbeurteilung der Klassenlehrperson nur „durchschnittlich“ oder gar „unterdurchschnittlich“ ausfallen. Gemäß diesen Kriterien wurden 16 % (N=37) der Untersuchungsgruppenkinder als Minderleistende klassifiziert. Die verbleibenden Untersuchungsgruppenkinder wurden als Nicht-Minderleistende klassifiziert.

Kriterien für hochleistendes Verhalten

Als hochleistend gilt ein Kind dann, wenn es gemäß dem Durchschnitt aus den Schulnoten in Mathematik, Deutsch und Sachkunde zu den zwei leistungsstärksten Kindern der Klasse gehört. Außerdem muss ihm via Leistungsbeurteilung der Klassenlehrperson Hochleistung attestiert werden oder 1/3 aller Peer-Erstnominierungen innerhalb der Klasse zufallen. Gemäß diesen Kriterien wurden aus 139 Klassen mit in ausreichendem Ausmaß vorliegenden Notenangaben 90 hochleistende Vergleichskinder klassifiziert (Schulkinder mit Hochbegabungslabel blieben von einer entsprechenden Klassifikation ausgeschlossen).

Zur Erhebung der kognitiv-motivationalen Einstellungen wurde eine schriftliche Schüler/innenbefragung durchgeführt. Der Fragebogen enthielt Skalen zum schulischen Fähigkeitsselbstkonzept (Rost & Lamsfuss, 1992; Rost & Sparfeldt, 2002), Zielorientierungen (Baumert et al., 1997) sowie Attribution bei Misserfolg (ebd.). Ergänzend wurde die Schulzufriedenheit (Rauer & Schuck, 2003) und die soziale Integration in den Klassenverband (ebd.) abgefragt. Sämtliche Items verfügten über ein vierstufiges Antwortformat (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt weniger, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau). Die Berechnungen zum Einfluss von minderleistendem Verhalten erfolgten anhand vierfaktorieller Varianzanalysen. Nebst dem Faktor „minderleistendes Verhalten“ wurden die Faktoren „Geschlecht“, „Teilnahme an Pull-out-Maßnahmen“ und „Schuljahrüberspringen“ kontrolliert. Die Kontrastierung von Schulkindern mit Hochbegabungslabel und Hochleistern geschah anhand zweifaktorieller Varianzanalysen. Nebst dem

Faktor „Gruppe“ fand der Faktor „Geschlecht“ Berücksichtigung. Da sich die Voraussetzung auf Normalverteilung sowohl in den vierfaktoriellen wie auch zweifaktoriellen Varianzanalysen verletzt zeigte, wurden die abhängigen Variablen einer Box-Cox-Transformation unterzogen. Hierbei wurde jede Variable mit dem für sie am besten geeigneten Operator transformiert. Wegen der unterschiedlichen Transformationskoeffizienten fallen die transformierten Messwerte für jede abhängige Variable in einer spezifischen Größendimension aus (vgl. Tabellen 2 und 3).

1. ERGEBNISSE

3.1 Kognitiv-motivationale Einstellungen in Zusammenhang mit minderleistendem Verhalten

Diese Ergebnisse beziehen sich auf den Vergleich zwischen Minderleistenden und Nicht-Minderleistenden mit Hochbegabungslabel (Fragestellung 1). Die besondere Ausgangslage von Minderleistenden wird durch die Ergebnistabelle (vgl. Tabelle 2) deutlich evident. In fast allen kognitiv-motivationalen Variablen waren für die Minderleistenden signifikant unvorteilhaftere Ergebnisse nachweisbar. Sie schätzen ihre Fähigkeiten z.B. auf einem weit tieferen Level als die Nicht-Minderleistenden ein. Dies zeigte sich in sämtlichen un-

tersuchten Fähigkeitsselbstdimensionen, d.h. einerseits global, aber auch domänenspezifisch (Mathematik, Deutsch). Außerdem sind die motivationalen Orientierungen (Zielorientierung) der Minderleistenden im Vergleich zu den Nicht-Minderleistenden unterschiedlich ausgeprägt. Bei den Minderleistenden zeigt sich eine erhöhte Ichorientierung und eine verminderte Aufgabenorientierung. Das heißt, dass sie sich weniger durch die Aufgaben selbst, als vielmehr durch das zu erreichende Leistungsziel motiviert fühlen. Im Bereich Anstrengungsvermeidung manifestierte sich demgegenüber kein signifikantes Resultat. Das bedeutet, dass das Vermeiden von Anstrengung für die Minderleistenden zumindest in ihrem kognitiven Bewusstsein keinem speziell erstrebenswerten Ziel entspricht. Weitere, statistisch bedeutsame Ergebnisse liegen für den Bereich der Misserfolgsattributionen vor. Zum einen sagen die Resultate aus, dass die Minderleistenden den Grund von Misserfolg deutlicher (mangelnder) Anstrengung zuschreiben. Weiter machen Minderleistende vermehrt (fehlende) Kompetenz für Misserfolg verantwortlich. Zudem waren bei den Minderleistenden ausgeprägtere externale Zuschreibungen bzw. eine vermehrte Attribution auf Zufall und die Lehrperson feststellbar. Solche Attributionen sind wenig vorteilhaft, weil sie aus der Überzeugung hervorgehen, aus eigener Anstrengung wenig an den schlechten Leistungsergebnissen verändern zu können. Trotz dieser vielfältigen, bis hierhin dokumentierten Effekte misslang der Nachweis einer bei Minderleistenden niedrigeren Schulzufrieden-

Tabelle 2: Ergebnisse der vierfaktoriellen Varianzanalysen zum Faktor „minderleistendes Verhalten“ bei Kontrolle der Faktoren „Geschlecht“, „Pull-out-Maßnahmen“ und „Schuljähüberspringen“

Abhängige Variablen		Mittelwert Schulkinder mit Hochbegabungslabel: Minderleistende	Mittelwert Schulkinder mit Hochbegabungslabel: nicht Minderleistende	F	p
	Global	2.84	3.44	30.169	***
	Mathematik	2.69	3.26	25.360	***
	Deutsch	2.60	3.07	6.760	*
Zielorientierung	Ichorientierung	3.05	2.66	4.062	*
	Aufgabenorientierung	3.01	3.41	10.596	**
	Anstrengungsvermeidung	3.04	2.99	0.015	
Attribution bei Misserfolg	Anstrengung	2.68	2.33	4.629	*
	Fähigkeit	1.82	1.33	15.869	***
	Zufall	2.07	1.63	10.720	**
	Lehrperson	2.07	1.62	6.690	*
Weiteres	Schulzufriedenheit	2.86	3.09	0.718	
	soziale Integration	3.06	3.41	7.723	**

Anm.: Die Varianzanalysen wurden nicht mit den aufgeführten Rohdaten, sondern mit transformierten Daten (Box-Cox-Transformation) berechnet, um die erforderlichen Voraussetzungen zu erfüllen. Signifikanzlevel: ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$; N(Schulkinder mit Hochbegabungslabel: Minderleistende)=29–33; N(Schulkinder mit Hochbegabungslabel: Nicht Minderleistende)=140–148

Tabelle 3: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen zum Faktor „Gruppe“ bei Kontrolle des Faktors „Geschlecht“

Abhängige Variablen		Mittelwert Schulkinder mit Hochbegabungsetiket (ohne Minderleistende)	Mittelwert hochleistende Vergleichskinder	F	p
	Global	3.39	3.47	0.613	
	Mathematik	3.22	3.29	1.792	
	Deutsch	3.03	3.04	0.412	
Zielorientierung	Ichorientierung	2.66	2.72	0.995	
	Aufgabenorientierung	3.39	3.21	5.904	*
	Anstrengungsvermeidung	2.99	3.16	3.973	*
Attribution bei Misserfolg	Anstrengung	2.35	2.23	1.818	
	Fähigkeit	1.36	1.35	0.001	
	Zufall	1.63	1.79	2.817	
	Lehrperson	1.62	1.57	0.039	
Weiteres	Schulzufriedenheit	3.09	3.36	3.212	
	soziale Integration	3.39	3.46	0.139	

Anm.: Die Varianzanalysen wurden nicht mit den aufgeführten Rohdaten, sondern mit transformierten Daten (Box-Cox-Transformation) berechnet, um die erforderlichen Voraussetzungen zu erfüllen. Signifikanzlevel: ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$; N(Schulkinder mit Hochbegabungsetiket: ohne Minderleistende)=164–173; N(Hochleistende Vergleichskinder)=85–90

heit. Dieses auf den ersten Blick überraschende Resultat ist unter anderem damit zu erklären, dass auch die Schulzufriedenheit der Nicht-Minderleistenden auf nicht allzu hohem Level ausgeprägt ist. Hingegen zeigt die Gruppe der Minderleistenden signifikant tiefere Werte der sozialen Integration, was bedeutet, dass sie sich von den Klassenkameraden weniger gut angenommen fühlen, als dies auf die etikettiert Hochbegabten ohne minderleistendes Verhalten zutrifft.

3.2 Kognitiv-motivationale Einstellungen der Schulkinder mit Hochbegabungsetiket (ohne Minderleistende) in Relation zu hochleistenden Vergleichskindern

Diese Ergebnisse beziehen sich auf den Vergleich zwischen Schulkindern mit Hochbegabungsetiket (unter Ausschluss der Minderleistenden) und Hochleistenden (Fragestellung 2). Die Ergebnistabelle (vgl. Tabelle 3) verdeutlicht, dass zwischen Schulkindern mit Hochbegabungsetiket und Hochleistenden nur wenige Unterschiede in kognitiv-motivationalen Einstellungen ausgemacht werden können, sofern die Minderleistenden aus der Untersuchungsgruppe ausgeschlossen sind. In den meisten Variablen schneiden die Schulkinder mit Hochbegabungsetiket auf einem vergleichbaren Level wie die Hochleistenden ab, was für bemerkenswert hohe Einstellungen spricht. So wurden z.B. in Fähigkeitsselbst Einstellungen sowohl global als auch domänenspezifisch (Mathematik, Deutsch) keine Unterschiede

festgestellt. Die einzigen statistisch nachweisbaren Differenzen liegen im Bereich Zielorientierungen vor. Während die Ichorientierung bzw. die Orientierung am Leistungsziel bei beiden Gruppen ähnlich ausfällt, weisen die Schulkinder mit Hochbegabungsetiket eine höhere Aufgabenorientierung als die Hochleistenden auf. Das heißt, dass sich die Motivation der Schulkinder mit Hochbegabungsetiket stärker aus der Herausforderung der gestellten Aufgabe heraus konstituiert. Dies ist zweifellos eine vorteilhafte Lernvoraussetzung, wodurch sich die Untersuchungsgruppenkinder in dieser Hinsicht sogar noch von den Hochleistenden abheben. Außerdem weisen die Schulkinder mit Hochbegabungsetiket eine geringere Anstrengungsvermeidungsorientierung als die Hochleistenden auf, was die positive Ausgangslage weiter bestärkt. Im Bereich der subjektiven Erklärungen von Misserfolg (Misserfolgsattribution) vermögen die festgestellten Differenzen die Signifikanzgrenze nicht zu überschreiten, so dass von vergleichbaren Einstellungen ausgegangen werden kann. Auch für die ergänzend untersuchten Variablen Schulzufriedenheit und soziale Integration liegen keine signifikanten Ergebnisse vor. Angesichts der bis hierhin ermittelten, ausgesprochen positiven Ausgangslage in kognitiv-motivationalen Einstellungen ist es bemerkenswert, dass die Schulzufriedenheit der Schulkinder mit Hochbegabungsetiket zumindest tendenziell tiefer als bei Hochleistenden ausfällt. Das Ergebnis zur sozialen Integration spricht demgegenüber für eine vergleichbar gute Eingebundenheit beider Gruppen in den Klassenverband.

2. FAZIT

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, anhand von zwei ausgewählten Fragestellungen die motivationale Ausgangslage von Primarschulkindern (3.–6. Klasse) mit Hochbegabunglabel nachzuzeichnen. Hierbei wurden für die Lern- und Leistungsentwicklung relevante, kognitiv-motivationale Einstellungen fokussiert. Die Analyse ebendieser Schüler/innen-Einstellungen fällt ausgesprochen positiv aus, sofern die Kinder von keiner Minderleisterproblematik betroffen sind. Liegt eine solche vor, sind die kognitiv-motivationalen Einstellungen jedoch stark in Mitleidenschaft gezogen. Die Einstellungskonstellation rund um den beeinträchtigten Glauben an die eigene Leistungsfähigkeit führt in Verbindung mit einem überdurchschnittlich hohen intellektuellen Begabungspotenzial offensichtlich in eine Negativspirale, welche die zukünftige Lern- und Leistungsentwicklung hochgradig hemmt. Die Ausgangslage ist dahingehend zu interpretieren, dass das Aufbrechen der Misserfolgspirale durch die eingeschränkten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Schülerinnen und Schüler erschwert wird. Im Falle von ausgereiften Minderleisterproblematiken sind angesichts der Tragweite der Auffälligkeiten sonderpädagogische und/oder therapeutische Maßnahmen angezeigt. Was den Handlungsspielraum von Regelkräften (Lehrpersonen ohne sonderpädagogische Ausbildung) anbelangt, so rücken in erster Linie präventive Maßnahmen in den Blick. Die festgestellten Zufriedenheitseinbußen von Schulkindern mit Hochbegabunglabel legen nahe, dass ihren Bedürfnissen auch im Kontext unauffälliger Entwicklungen noch nicht optimal entsprochen wird. Verbesserungspotenzial bietet sich insofern an, als verstärkt Unterrichtsformen praktiziert werden müssten, die Raum für Kreativität und eigenmotiviertes Problemlösen zulassen. Es erscheint angemessen, auch solch niederschwellige Indikationen ernst zu nehmen, da eine leicht beeinträchtigte Schulzufriedenheit durchaus am Ausgangspunkt subtil entstehender, unheilvoller Entwicklungsverläufe stehen kann.

LITERATUR

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). Dokumentation Band 1. Skalen Längsschnitt I. Wellen 1-4. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology* 53 (1), 109-132.
- Feger, B. & Prado, T. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus.
- Philipp, S.-H. (2006). Entwicklung von Fähigkeitsselbstkonzepten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20 (1/2), 65-72.
- Grosch, C. (2011). Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung. Münster: LIT.
- Heller, K. A. (2007). Zur Qualitätssicherung des Bildungsstandorts Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 425-442). Münster: LIT.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19-27.
- Olbertz, J.-H. (2007). Hochbegabtenförderung zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik: Ansätze in den neuen Bundesländern. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 375-394). Münster: LIT.
- Rost, D. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6 (4), 239-250.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003). FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. & Sparfeldt, J. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48 (3), 130-140.
- Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2008). Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6 (3), 301-319.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2001). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of Achievement Motivation* (S. 91-120). San Diego: Academic Press.

SABINE TANNER MERLO
Pädagogische Hochschule Luzern
sabine.tanner@phlu.ch

Anmerkung:

Die als Dissertationsprojekt angelegte Studie wurde im Dezember 2013 im Waxmann-Verlag herausgegeben:

Tanner, S. (2013). *Schulkinder mit Hochbegabungslabel. Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen*. Münster: Waxmann.



ZUR AUTORIN

SABINE TANNER MERLO, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schule und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung sowie bei weiteren Aspekten und Anwendungsfeldern schulischer Heterogenität.

STOCHASTIK MIT KINDERN?

WIE GUT SIND SPITZENSCHÜLER/INNEN IN STOCHASTIK UND PROFITIEREN SIE VON HANDLUNGSORIENTIERTEM UNTERRICHT?

In der Lebenswelt von Kindern finden sich viele Situationen, in denen stochastisches Wissen (Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik) vorteilhaft ist: Kinder spielen Brettspiele, sie wetten, lösen Rätsel, spielen Glücksrad, kaufen Lose etc.. All diese Tätigkeiten benötigen Kenntnisse in den Bereichen Wahrscheinlichkeit, Kombinatorik und Statistik. Einige dieser Bereiche werden auch im österreichischen Lehrplan für die Grundschule abgedeckt.

Trotz dieser Tatsachen gibt es bislang kaum umfassende Studien zu den stochastischen Fähigkeiten von Kindern im Grundschulalter. Es ist unklar, ob Spitzenschüler/innen in Mathematik auch gleichzeitig im Teilbereich der Stochastik sehr gute Leistungen erbringen und welche Unterrichtsform zur Vermittlung stochastischer Inhalte geeignet ist. Zudem wäre interessant, ob Spitzenschüler/innen und Nicht-Spitzenschüler/innen unterschiedlich stark auf handlungsorientierten Unterricht ansprechen. Als Spitzenschüler/innen werden in diesem Beitrag jene Schüler/innen bezeichnet, die neben sehr guten mathematischen Fähigkeiten (Beurteilung der Lehrperson) auch ein sehr hohes mathematisches Interesse (Beurteilung der Lehrperson) aufweisen und in Mathematik die Note „*sehr gut*“ erreichen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde im Rahmen eines vom ehemaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) finanzierten Projekts ein Erhebungsinstrument zur Erfassung der stochastischen Fähigkeiten im Grundschulalter entwickelt (KI(D)S-Quiz) und ein Unterrichtskonzept erarbeitet, mit dem Kinder im Grundschulalter handlungsorientiert in Stochastik unterrichtet werden können (Unterrichtsmaterialien und KI(D)S-Koffer)¹.

Der vorliegende Beitrag berichtet von einer im Rahmen dieses Projekts durchgeführten Studie, bei der ein Teil der Kinder handlungsorientiert mit den Materialien des KI(D)S-Koffers unterrichtet wurde. Als Kontrollgruppen dienten zum einem Schüler/innen, die mithilfe von Stochastik-Arbeitsblättern unterrichtet wurden und zum anderen Schüler/innen, die keinen speziellen Stochastikunterricht erhielten. Vor und nach der Intervention wurden die Kinder mit dem KI(D)S-Quiz (Form A und Form B) getestet. Die Ergebnisse jener Schüler/innen, die nicht speziell in Stochastik unterrichtet wurden, werden in diesem Bericht aus Platzgründen ausgespart. Näheres dazu findet sich in Kipman, Pletzer & Kühberger (im Review).

BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Stochastik – Statistik – Wahrscheinlichkeit – Kombinatorik

Die Stochastik im Elementarbereich gliedert sich in drei Teilbereiche:

- (1) Daten und Häufigkeit/Statistik,
- (2) Wahrscheinlichkeit und
- (3) Kombinatorik (Lehner & Mehlretter, 2009).



KI(D)S-Koffer mit Materialien für den handlungsorientierten Unterricht im Bereich Stochastik

Der Teilbereich *Daten und Häufigkeit* ist folgendermaßen definiert: „Daten sammeln, strukturieren und in Tabellen, Schaubildern und Diagrammen darstellen, aus Tabellen, Schaubildern und Diagrammen Informationen entnehmen.“

Der Teilbereich *Wahrscheinlichkeit* umfasst „Wahrscheinlichkeiten von Ereignissen in Zufallsexperimenten vergleichen, Grundbegriffe kennen (z.B. sicher, unmöglich, wahrscheinlich) und Gewinnchancen bei einfachen Zufallsexperimenten (z.B. Würfelspielen) einschätzen“.

Der Bereich *Kombinatorik* umfasst die Kompetenzen „Sachsituationen mit kombinatorischem Inhalt nachvollziehen, systematisch erschließen und verbalisieren“ (Bildungsstandards im Fach Mathematik, S. 11).

DIE STUDIE

STICHPROBE UND FORSCHUNGSDESIGN

Insgesamt nahmen 704 Schüler/innen (8.52 ± 1.17 Jahre, 50.1 % weiblich) aus Österreich, Ungarn, Deutschland und der Schweiz im Alter von 6 bis 12 Jahren an der Studie teil.

230 der 704 teilnehmenden Schüler/innen (32,7 %) erfüllten die bereits oben genannten Kriterien für Spitzenschüler/innen: „Note *sehr gut* in Mathematik, *sehr hohes mathematisches Interesse* und *sehr hohe mathematische Fähigkeiten*“ (Angaben der Lehrperson).

¹ Das Erhebungsinstrument und das Unterrichtskonzept werden in diesem Bericht im Abschnitt „Materialien“ kurz vorgestellt.

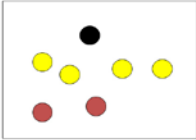
	Spitzen- schüler/in	Nicht- Spitzen- schüler/in	Gesamt
Interventionsgruppe <i>(handlungsorien- tierter Unterricht)</i>	129	241	370
Kontrollgruppe 1 <i>(Arbeitsblatt- unterricht)</i>	59	158	217
Kontrollgruppe 2 <i>(kein spezieller Unterricht in Stochastik)</i>	42	75	117
Gesamt	230	474	704

Tabelle 1: Verteilung von Spitzenschülerinnen/-schülern und Nicht-Spitzenschülerinnen/-schülern auf die Unterrichtsformen

Begriffe

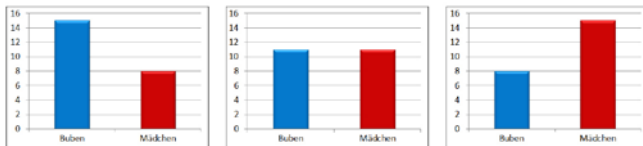
Felix zieht mit geschlossenen Augen Kugeln aus einer Kiste. Welche Aussagen treffen zu?

- Es ist **möglich** eine rote Kugel zu ziehen.
- Es ist **wahrscheinlicher** eine gelbe Kugel zu ziehen als eine rote.
- Es ist **sicher** eine gelbe Kugel zu ziehen.
- Es ist **unmöglich** eine schwarze Kugel zu ziehen.



Grafiken

Welche Grafik passt zu der Aussage: „In der Klasse sind 15 Buben und 8 Mädchen.“?





Tabellen

Martin hat die Fahrzeuge vor seinem Haus gezählt und eine Tabelle gemacht. Schau dir die Tabelle genau an.

- Welches Fahrzeug hat er am öftesten gesehen?
- Welches am wenigsten oft?
- Wie viele Radfahrer hat er gesehen?

Fahrzeug	Wie oft?
Auto	
Fahrrad	
LKW	
Motorrad	
Bus	
Sonstige	


Zufallsexperimente

Schwarz kommt öfter			
Weiß kommt öfter			
Schwarz und Weiß kommen gleich oft			

Thomas spielt an einem Glücksrad. Kreuze an, was öfter gedreht wird!

Kombinatorik



Hund, Maus und Katze gehen in einer Reihe. Wie viele Möglichkeiten haben die **drei** Tiere, sich in einer Reihe aufzustellen?

Wie viele Möglichkeiten hätten vier Tiere, sich in einer Reihe aufzustellen?

Abb. 1–5 (von oben nach unten): Aufgabenbeispiele aus dem KI(D)S-Quiz: „Begriffe“, „Tabellen“, „Grafiken“, „Zufallsexperimente“ und „Kombinatorik“

Zu Beginn der Studie wurden die stochastischen Fähigkeiten aller Kinder mit dem KI(D)S-Quiz erfasst.

Danach wurden die Klassen, in denen die Kinder unterrichtet wurden, zufällig einer von drei Gruppen zugeteilt:

- In der Interventionsgruppe wurden die Kinder im Ausmaß von 8 Unterrichtseinheiten handlungsorientiert unterrichtet.
- In der Kontrollgruppe 1 arbeiteten die Kinder während der 8 Unterrichtseinheiten mit verschiedenen Arbeitsblättern zum Thema Stochastik (Lehner & Mehlretter, 2009).
- In der zweiten Kontrollgruppe wurden die Kinder in den acht Unterrichtseinheiten nicht in Stochastik unterrichtet.

Mit allen Kindern wurde nach der Intervention noch einmal eine Parallelversion des KI(D)S-Tests (dieselben Aufgabentypen und Schwierigkeiten, allerdings in anderen Texteingleidungen) durchgeführt. Die Lehrpersonen wurden nach dem Projekt zu ihren Erfahrungen und zu den Rückmeldungen der Kinder befragt.

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Verteilung der teilnehmenden Schüler/innen auf die unterschiedlichen Gruppen.

Vor der Intervention zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen, weder in der Testleistung noch im Alter oder in der Geschlechterverteilung und auch nicht im sozialen Hintergrund, den mathematischen Fähigkeiten, dem mathematischen Interesse oder der Lesefähigkeit.

MATERIALIEN

KI(D)S-Koffer

Dieser Koffer enthält Unterrichtsmaterialien (u.a. Steckwürfel, Rechenstäbchen, Kartenspiele, Plastiktiere), mit denen Kinder im Grundschulalter handlungsorientiert in Stochastik unterrichtet werden können. Generell versteht man unter handlungsorientiertem Unterricht ein didaktisch-methodisches Konzept, bei dem durch einzelne Aufgaben und Übungen allgemeine Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden. Dies geschieht unter Einbeziehung der verschiedenen Sinne: Ansprechen von visuellen, haptischen und intellektuellen Lerntypen gleichermaßen unter Einbeziehung aller Repräsentationsebenen. Handlungsorientierter Unterricht greift dabei das Interesse der Kinder auf und vertieft es. Aus der Literatur ist bekannt, dass eine auf Interesse beruhende Lernmotivation zu einer qualitativ höherwertigen Wissensstruktur führt, die sich durch eine tiefere (kognitive) Verarbeitung und höhere Transferierbarkeit auszeichnet (Wild, Hofer & Pekrun, 2006, S. 224ff).

KI(D)S-Quiz

Beim KI(D)S-Quiz handelt es sich um einen fünfteiligen Test, in dem kindgerechte Aufgaben zu den Themenbereichen „Begriffe“, „Tabellen“, „Grafiken“, „Zufallsexperimente“ und „Kombinatorik“ enthalten sind. Der Test liegt in zwei Parallelversionen (Form A und Form B) vor.

Die Aufgaben zu den Themenbereichen wurden alle gleich gewichtet und mit jeweils 12 Punkten im Test berücksichtigt. Im Folgenden werden die Testteile und die darin enthaltenen Aufgaben kurz beschrieben.

Testteil „Begriffe“

Im ersten Teil des Tests finden sich 16 Aufgaben zu den Begriffen „sicher“, „möglich“, „unmöglich“ und „wahrscheinlich“. Es wird geprüft, ob ein adäquates Verständnis dieser Begriffe vorliegt. Den Kindern werden dazu vier geöffnete Schachteln präsentiert, die mehrere Kugeln unterschiedlicher Farben enthalten. Die Kinder werden aufgefordert, Aussagen wie „Es ist möglich, eine rote Kugel zu ziehen“ oder „Es ist wahrscheinlicher, eine gelbe Kugel zu ziehen als eine rote“ mit „richtig“ oder „falsch“ zu beantworten (Abb. 1).

Testteil „Grafiken“

Im zweiten Teil des Tests finden sich 6 Aufgaben zum Thema Grafiken. Es geht dabei um die Kompetenz der Kinder, Informationen aus verschiedenen Darstellungen zu entnehmen, zu verbalisieren und zu interpretieren. Für die Messung des Verständnisses von Balkendiagrammen müssen die Kinder zwei kurze Texte lesen (z.B. „In der Klasse sind 8 Buben und 15 Mädchen“) und dem jeweiligen Text die richtige Grafik aus jeweils 3 Alternativen zuordnen (Abb. 2). Für die Messung des Verständnisses von Kuchendiagrammen bekommen die Kinder ein Kuchendiagramm vorgegeben und sollen verschiedene Informationen herauslesen (z.B. „Wie viele Stunden Sport hat die Klasse?“).

Testteil „Tabellen“

Im dritten Teil des Tests finden sich 13 Aufgaben zum Themenbereich Tabellen. Hier wird die Kompetenz, eine Anzahl durch eine Strichliste in einer Tabelle zu erfassen und Daten aus Beobachtungen richtig zu interpretieren, abgefragt. Die Kinder lesen einen kurzen Text und sollen daraus eine Tabelle erstellen. Andererseits bekommen sie eine Tabelle vorgegeben und sollen aus dieser verschiedene Informationen herauslesen (z.B. „Wie viele Radfahrer hat das Kind gesehen?“; Abb. 3).

Testteil „Zufallsexperimente“

In diesem Teil des Tests werden die Kinder mit Zufallsexperimenten konfrontiert (Würfeln, Glücksrad). Hier geht es um die Kompetenz, Gewinnchancen bei einfachen Zufallsexperimenten einzuschätzen. Die Kinder sollen vorhersagen, wie ein Zufallsexperiment wahrscheinlich ausgehen wird (z.B. bei der Vorgabe von Glücksrädern: „Schwarz wird öfter gedreht werden“ (Abb. 4) oder bei der Vorgabe eines Würfelexperimentes „Die ACHT wird öfter gewürfelt werden als die ZEHN“).

Testteil „Kombinatorik“

Im letzten Testteil werden die kombinatorischen Probleme „Ziehen mit Zurücklegen“, „Ziehen ohne Zurücklegen“ und „n über k“ in 7 ver-

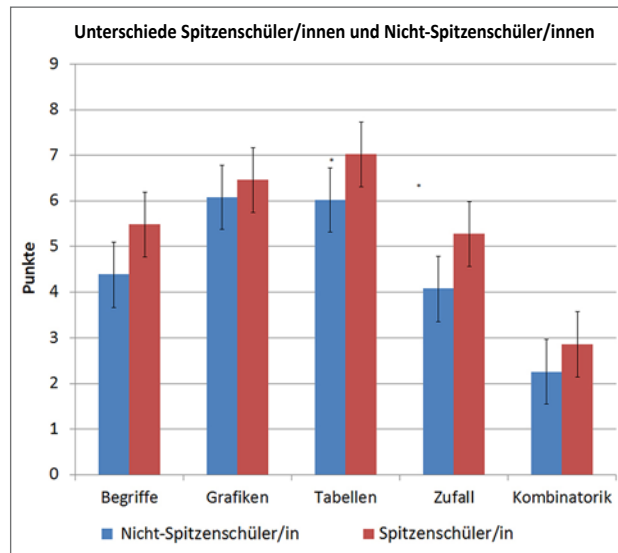


Abb. 6: Unterschiede zwischen Spitzenschülerinnen/-schülern und Nicht-Spitzenschülerinnen/-schülern in den Stochastikleistungen getrennt nach den einzelnen Subtests

schiedenen Aufgaben behandelt. Ein Item lautet z.B. „Hund, Maus und Katze gehen in einer Reihe. Wie viele Möglichkeiten haben die drei Tiere, sich in einer Reihe aufzustellen?“, „Wie viele Möglichkeiten hätten vier Tiere, sich in einer Reihe aufzustellen?“ (Abb. 5).

BERECHNUNGEN

Um herauszufinden, ob sich Spitzenschüler/innen von Nicht-Spitzenschülerinnen und -schülern hinsichtlich ihrer Stochastikleistung unterscheiden, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet (bonferronikorrektiert). Zusätzlich wurde mittels T-Tests analysiert, wie sich der Lernzuwachs in Abhängigkeit von der Unterrichtsart in den beiden Gruppen unterscheidet und welche Unterrichtsart bei den Spitzenschülerinnen und -schülern zu größeren Lernzuwächsen führt. Die Testleistung der beiden Gruppen nach der Intervention wurde ebenfalls mithilfe von T-Tests für unabhängige Stichproben verglichen.

ERGEBNISSE

Spitzenschüler/innen bringen im KI(D)S-Test signifikant bessere Leistungen als Nicht-Spitzenschüler/innen (Abb. 6).

Spitzenschüler/innen erreichen im Gesamt-Testscore höhere Werte als Nicht-Spitzenschüler/innen ($t(702) = 4.94$; $p < .001$). Sieht man sich die Testleistungen für die 5 Subtests getrennt an, zeigen sich in allen Bereichen außer beim Lesen von Grafiken signifikante Unterschiede: Spitzenschüler/innen bringen also in 4 der 5 Subtests signifikant bessere Leistungen als Kinder, die nicht der Spitzengruppe angehören ($t > 3.33$; $p < .01$).

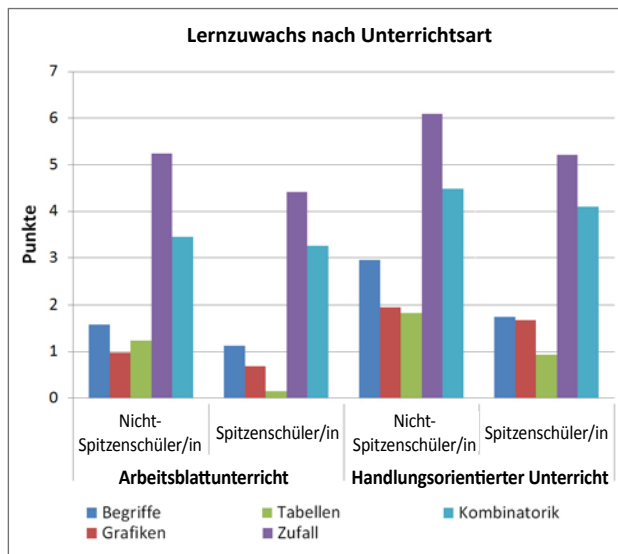


Abb. 7: Lernzuwachs nach Unterrichtsform in den beiden Gruppen, getrennt nach den einzelnen Subtests

Handlungsorientierter Unterricht führt in beiden Gruppen (Spitzenschüler/innen und Nicht-Spitzenschüler/innen) zu größeren Lernzuwächsen als Arbeitsblattunterricht (s. Abb. 7).

Vergleicht man die Lernzuwächse innerhalb der Gruppen getrennt nach Unterrichtsart, ergeben sich in beiden Gruppen signifikante Unterschiede. Arbeitsblattunterricht führt zu einem signifikant geringeren Lernzuwachs als handlungsorientierter Unterricht. Dieses Ergebnis zeigt sich in beiden Gruppen ($t(397) = 3.85, p < .001$ bei den Schülerinnen/Schülern, die nicht der Spitzengruppe angehören; $t(186) = 2.07, p < .05$ bei den Spitzenschülerinnen und -schülern).

Spitzenschüler/innen profitieren im geringeren Ausmaß vom handlungsorientierten Unterricht (s. Abb. 7).

Sieht man sich den Lernzuwachs im Gesamtttestscore getrennt für die Unterrichtsformen an, so zeigt sich, dass sich beim handlungsorientierten Unterricht jene Kinder, die nicht der Spitzengruppe angehören, signifikant stärker verbessern als Kinder, die der Spitzengruppe angehören ($t(368) = 3.65, p < .001$). Betrachtet man die Ergebnisse auf der Ebene der Subtests, so zeigt sich, dass dieser Trend nur in den Subtests Begriffe, Tabellen und Zufall signifikant wird, in den Subtests Grafiken und Kombinatorik jedoch kann der Unterschied nicht statistisch abgesichert werden ($t < 1.15, p > .05$). Beim Arbeitsblattunterricht ist der Lernzuwachs zwischen den beiden Gruppen in allen Subtests vergleichbar ($t < 1.79, p > .05$).

Handlungsorientierter Unterricht bereitet den Schülerinnen/Schülern mehr Freude.

Im Zuge der strukturierten Interviews nach Abschluss der Studie mit allen Lehrpersonen berichteten mehr als 90 % der Lehrpersonen, die handlungsorientiert unterrichteten, positive Rückmeldungen seitens der Kinder. Die Kinder hatten – unabhängig, ob sie der Spitzengruppe angehörten oder nicht – Freude am Unterricht, stellten Fragen und entwarfen eigene Aufgaben. Von den Lehrpersonen, die mit Arbeitsblättern unterrichteten, berichteten nur 50 % positive Rückmeldungen der Schüler/innen.

ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Die vorliegende Studie zeigt, dass Spitzenschüler/innen in Mathematik auch gleichzeitig im Teilbereich der Stochastik sehr gute Leistungen erbringen und andere Schüler/innen übertreffen.

Des Weiteren deuten die Ergebnisse darauf hin, dass handlungsorientierter Unterricht sehr gut geeignet ist, um stochastische Inhalte zu vermitteln. Die Lernzuwächse sind in beiden Gruppen (Spitzenschüler/innen und Nicht-Spitzenschüler/innen) beim handlungsorientierten Unterricht höher als beim Unterricht mit Arbeitsblättern, allerdings scheinen die Schüler/innen, die nicht der Spitzengruppe angehören, noch einmal zusätzlich vom handlungsorientierten Unterricht zu profitieren. Dass handlungsorientierter Unterricht in der Spitzengruppe zu verhältnismäßig geringeren Lernzuwächsen führt, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese Kinder schon mehr Strategien des abstrakten, symbolischen Lernens ausgebildet haben und nicht mehr auf die haptische, enaktive Ebene angewiesen sind. Trotzdem zeigten die Kinder, die handlungsorientiert unterrichtet worden waren – unabhängig ob sie der Spitzengruppe angehörten oder nicht – mehr Freude am Unterricht als jene, die mit Arbeitsblättern geübt hatten.

LITERATUR

- Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Abrufbar unter http://nibis.ni.schule.de/~infosos/ftp/cuvo/bs_gs/bs_gs_kmk_mathe.pdf [03.06.2014].
- Kipman, U., Pletzer, B. & Kühberger, A. (im Review). Activity-Oriented Teaching of Stochastics in Elementary School. Activity-oriented education is most effective in teaching stochastics to elementary school children. Learning & Instruction.
- Lehner, S. & Mehlretter, K. (2009). Kinder entdecken Stochastik. Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik. Berlin: Oldenbourg.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Lernmotivation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (5. Aufl., S. 212-238). Weinheim: Beltz.

MMAG. DDR. ULRIKE KIPMAN, B.SC.
Projektleiterin Statistik KI(D)S
ulrike.kipman@phsalzburg.at

ZUR AUTORIN

ULRIKE KIPMAN, MMag. DDr. B.Sc., ist Professorin für Diagnostik und Bildungsforschung an der PH Salzburg. Sie leitet den Bereich Forschung am Bundeszentrum für Begabungsforschung und Inklusion und unterrichtet Diagnostik, Lern-/Entwicklungspsychologie, Mathematik und Statistik an verschiedenen tertiären Einrichtungen.

DIE BEGABUNG(EN) ALLER IM FOKUS

BEGABUNGSFÖRDERUNG ALS KOMPETENZ ALLER BETEILIGTEN INNERHALB DES ENTWICKLUNGSPROZESSES DER „PÄDAGOG/INNENBILDUNG NEU“ IN ÖSTERREICH

Die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung in Österreich, ein bildungspolitisches Projekt, wurde vor und während der Gesetzesentwicklung¹ als ein partizipatives Diskurs- und Dialogprojekt hinsichtlich österreichweiter Entwicklungen konzipiert, strukturiert und durchgeführt. Partizipation wird bereits bei der Gesetzgebung und der Implementierung als ein gemeinsamer Lernprozess verstanden, in den alle betroffenen und beteiligten Stakeholder (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, politisch Verantwortliche, Lehrer/innengewerkschaften, Interessensvertretungen, Sozialpartner/innen usw.) eingebunden sind.

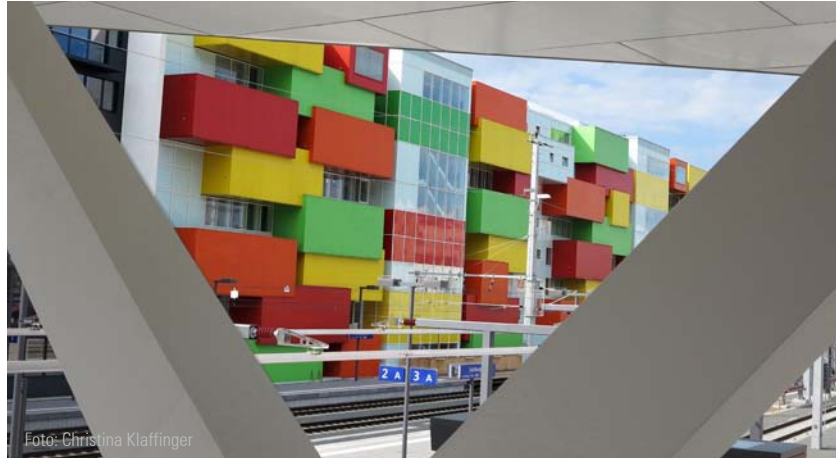
In meinen Augen ist dieser Prozess auch ein Suchen nach den Potenzialen aller handelnden Personen: Denn Begabung ist das Potenzial zu außergewöhnlicher Leistung. Damit letztere auch möglich ist, muss sich der Mensch auf einen lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess einlassen.

Lange Zeit herrschte die Auffassung vor, (Hoch)Begabung sei mit hohen Testwerten in Intelligenztests ($IQ \geq 130$) gleichzusetzen. Heute wird Begabung nicht mehr über einen hohen IQ-Wert definiert. Begabung kann vielmehr verschiedene (auch nicht-intellektuelle und nicht-schulische) Leistungsbereiche betreffen. Es geht um intellektuelle, kreative, künstlerische und praktische Fähigkeiten, soziale Kompetenz, die m.E. in der Gesamtheit ihrer diversen Ausprägungen für den Einsatz gerade in pädagogisch-praktischen Feldern von vehemente Bedeutung sind.

In diesem Sinn spreche ich von einem Lernprozess, der ein behutsames Entdecken, Sichten und Reflektieren ermöglicht und auf einer hohen Bereitschaft beruht, sich als im Prozess stehend zu sehen, sich selbst immer wieder kritisch zu hinterfragen und somit den Blick auf die eigenen Stärken und Begabungen zu wenden. Nur wer selbst Reflexion, Beratung, Diagnose und Förderung als Wesenselemente erlebt und in diesem Zusammenhang seine eigenen Begabungen zu entdecken sucht, kann Begabungsförderung für andere Menschen ermöglichen. Daher sind insbesondere Beratungs-, Kommunikations-, Förder- und Diagnosekompetenzen (professionelle Kompetenzen) sowohl bei Ausbilderinnen und Ausbildern als auch schließlich bei den Pädagoginnen und Pädagogen notwendig.

BEGABUNGSFÖRDERUNG ALS LERNPROZESS UND DISKURS

Der Qualitätssicherungsrat sieht sich in diesem Prozess als Mitentwickler und Begleiter, dessen Hauptaufgabe es ist, den nationalen und internationalen Diskurs zwischen den einzelnen Institutionen zu fördern und voranzutreiben. Die Stärken- und Begabungsförderung geschieht in einem ständigen Entwicklungsprozess, der diesen Diskurs voraussetzt. Als wesentliches Werkzeug sind dabei die Curricula anzusehen.



Ein solcher Diskurs bedeutet zu akzeptieren, dass die einzelnen Bildungsinstitutionen – Universitäten und Pädagogische Hochschulen – mit den jeweils handelnden Personen eine unterschiedliche Entwicklungsgeschwindigkeit sowie unterschiedliche Potenziale und Begabungen aufweisen und vielfältige Herangehensweisen und Umsetzungsstrategien praktizieren.

Die zurzeit stattfindenden Implementierungen des Bundesrahmengesetzes setzen bei allen Beteiligten und Betroffenen ein inklusives Gesellschaftsbild voraus. Es geht um das eigene Verständnis von Diversität und Differenzbereichen (Gender, Diversität, Migration, Sprache/Mehrsprachigkeit, Kultur/Religion, Begabung usw.) und einen bewussten Umgang damit. Diese Diversität gilt es als positives und notwendiges Potenzial innerhalb des gesamten Entwicklungsprozesses viel mehr als bisher in den Vordergrund zu stellen.

Es scheint in meinen Augen unabdingbar, dass gerade in solchen Entwicklungs- und Implementierungsprozessen Begabung als ein bedeutsamer Differenzbereich inklusiv pädagogischen Denkens zu integrieren ist, denn Begabung wird im hier vorliegenden Gesetz für die Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer eben nicht als etwas Extravagantes, Elitäres bzw. nur auf einige wenige Zutreffendes gesehen, sondern als etwas, das jedem Menschen innewohnt und sich im Laufe seines Lernprozesses und seiner Bildungsbiografie immer mehr in das eigene Kompetenzportfolio aus- und einprägen sollte.

In erster Linie sind die Begabungspotenziale der an den einzelnen Bildungsinstitutionen wirkenden Personen – der Lehrenden und der Studierenden – sichtbar zu machen und zu fördern. Nur so kann es gelingen, dass diese am Standort einer Ausbildungsinstitution vorhandenen Begabungen im weiteren Entwicklungsprozess einen wichtigen Platz einnehmen. Begabungsförderung ist ein bestimmendes Element, das bereits bei der Entwicklung einer so gearteten Pädagog/innenbildung für alle Beteiligten erfahrbar werden muss.

¹ Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen vom 11. Juli 2013

Zukünftige Pädagog/innenbildungsinstitutionen werden sich dadurch auszeichnen, dass sie die Begabungen ihrer Lehrenden entdecken und fördern. Die eigene Begabung zu entdecken, zu erspüren und verstehen zu lernen heißt, sich selbst in unterschiedlichsten Situationen des Lebens mit seinen diversen Kompetenzen einbringen zu können.

BEGABUNG ALS DIFFERENZBEREICH INKLUSIVER PÄDAGOGIK

Sieht man sich nun das im Jahr 2013 beschlossene Gesetzespaket (Universitätsgesetz, Hochschulgesetz, Qualitätssicherungsgesetz) für die Pädagog/innenbildung in seiner Textierung näher an, erkennt man rasch, wie sehr eine inklusive Sichtweise von Gesellschaft und Bildung in dieser Gesetzesmaterie verankert ist.

Allein die gesetzliche Verpflichtung, dass jede Anbieterin/jeder Anbieter eines Primar- und/oder Sekundarstufenstudiums den Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ anzubieten hat, macht die Wichtigkeit vielfältiger Differenzbereiche (die weiter oben bereits genannten: Gender, Diversität, Migration, Sprache/Mehrsprachigkeit, Kultur/Religion, Begabung ...) deutlich. Auch innerhalb der „Professionellen Kompetenzen – Zielperspektive“ (Kompetenzkatalog herausgegeben vom Entwicklungsrat und beschlossen am 3. Juli 2013) werden die inklusiven Kompetenzen besonders hervorgehoben.

Im vorliegenden Gesetzespaket wird die Kompetenzorientierung inhaltlich sehr konkret eingefordert. Sie muss sich an dem Kompetenzkatalog orientieren, der gesetzlich für alle Studien im Rahmen der Pädagog/innenbildung verpflichtend ist und der neben pädagogischen, fachlichen und sozialen Kompetenzen auch besonders Förder-, Diagnose- und Beratungskompetenzen umfasst.

Da Begabung einen wesentlichen Bereich dieses pädagogisch-inklusive Ansatzes darstellt, wäre ein diesbezüglicher Schwerpunkt innerhalb des Gesamtbereichs „Inklusion“ anzudenken und anbietbar. Innerhalb der neuen Studienarchitektur wäre es gut möglich und m.E. wünschenswert, Begabungsförderung und die damit verbundenen Bereiche und Inhalte in einem gesonderten Schwerpunkt (mindestens 60 ECTS-Punkte) diverser Studienangebote der Primar- sowie der Sekundarstufe zu integrieren. Auch ein thematisch daran orientiertes Masterstudium wäre gesetzlich denkbar und an einigen Standorten gut umsetzbar.

Das Anliegen der Begabungsförderung geht aber über eine solche punktuelle Verankerung weit hinaus, wenn nämlich die breite Palette vielfältigster Differenzbereiche auch im Hinblick auf Begabung anzusehen und an unterschiedlichsten Stellen in die Studiengänge einzubringen ist. Das reicht vom Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen über den in Österreich erst im Aufbau bzw. in der Weiterentwicklung befindlichen Bereich der Fachdidaktik bis hin zu den pädagogisch-praktischen Studien.

In diesem Sinne kommt neben Diversität, Gender, Sprache/Mehrsprachigkeit sowie Kultur und Religion (Blick auf Interkulturalität und Interreligiosität usw.) vor allem der Begabung als Differenzbereich ein besonders hoher Stellenwert zu. Letztlich ist Individualisierung und Differenzierung ohne den konkreten Blick auf Begabungsförderung nur begrenzt umsetzbar.

Es zeigt sich daher bei Betrachtung dieser gesetzlich festgelegten Studienbereiche, dass eine der Grundorientierungen des Gesetzes das Entdecken, Fördern und Weiterentwickeln von Begabung(en) ist. Die Anlage dieses Gesetzespaketes – die Ausformulierung der neuen Studienarchitektur, die sowohl im Qualitätssicherungsgesetz der Universitäten als auch im Gesetz der Pädagogischen Hochschulen festgeschrieben wurde – lässt jede/n diesbezüglich fündig werden.

Es ist gesetzlich vorgesehen, dass jeder Ausbildungsgang im Primar- und Elementarbereich eine konkrete Schwerpunktsetzung im Ausmaß von mindestens 60 ECTS-Punkten aufweisen muss. Und diese Schwerpunktsetzung wurde nicht zuletzt auch konzipiert, um früh genug die Förderung individueller Begabungen der Schüler/innen in den Blick zu nehmen.

BEGABUNGSFÖRDERUNG ALS PÄDAGOGISCHE GRUNDHALTUNG

Es ist zu hoffen, dass diese im Gesetz festgeschriebene gesellschaftliche inklusive Grundhaltung tatsächlich in allen Säulen der Pädagog/innenbildung – in den Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und in den pädagogisch praktischen Studien – konkret aufgegriffen wird und in die Curricula Eingang findet. Dabei muss der Bereich der Begabung eines jeden Menschen eine gewichtige Rolle spielen. Eine Pädagog/innenbildung, die in ihrer Grundkonzeption zuerst die Begabungen der Lehrenden und Studierenden zu entdecken und wahrzunehmen sucht, kann schließlich Begabung als qualitative Spitzenressource jeder Schülerin und jedes Schülers verstärkt in den Mittelpunkt des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns stellen.

UNIV.-PROF. MAG. DR. ANDREAS SCHNIDER
Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates
andreas@schnider.at

ZUM AUTOR

ANDREAS SCHNIDER, Mag. Dr., Univ.-Prof, ist Vorsitzender des Qualitätssicherungsrates für die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Bildung und Frauen sowie des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

HÖHER UND WEITER HINAUS DURCH MENTORING

PROJEKT „SPRUNGBRETT“ AN DER UNIVERSITÄT SALZBURG

Wenn vom Lernen die Rede ist, denken wir oft primär an die Schule. Jedoch findet Lernen auch zu einem beträchtlichen Maße außerhalb der Schule statt. Besonders Talente und Potenziale brauchen zusätzliche Aufmerksamkeit. Im Projekt „Sprungbrett – zusammen spielend Talente fördern“ werden Kinder, die besondere Talente mitbringen, zusätzlich beim Vorankommen auf ihrem Bildungsweg gefördert, indem sie sich über eineinhalb Jahre mit einer/einem Lehramtsstudierenden treffen, die/der ähnliche Begabungen oder Interessen hat wie sie.

So wie Elisabeth und Katharina: Elisabeth studiert Musikerziehung und Philosophie/Psychologie, Katharina singt leidenschaftlich gern und ist Teil einer Schülerinnenband. Beide tauschen sich über Musik aus und besuchen gemeinsam Konzerte. Kürzlich hat Katharina mit der Unterstützung von Elisabeth angefangen, das Keyboard zu spielen. Auch Veronika und Fatihhan verbindet ein künstlerisches Interesse: Veronika studiert Bildnerische Erziehung und Philosophie/Psychologie und begeistert ihren Mentee bei Kunstausstellungen mit ihrem Hintergrundwissen. Der Schüler zeichnet gern und möchte später Architektur studieren.

Dass zwei Menschen mit ähnlichen Begabungen und Interessen zusammentreffen, ist das Ergebnis eines sorgfältigen Passungsprozesses, des „Matchings“. Dieses stützt sich auf die ausgefüllten Steckbriefe der Schüler/innen (Mentees) und Studierenden (Mentorinnen und Mentoren) sowie auf wissenschaftlich fundierte Fragebögen, welche die Klassenlehrer/innen für alle ihre Schüler/innen ausfüllen. Diese Fragebögen erfassen die Einschätzung der Lehrer/innen, inwieweit die Chance der Schüler/innen auf Zugang zu Bildung erschwert ist (z.B. Kenntnisse und eigene Erfahrung der Eltern mit dem höheren Bildungssystem in Österreich, soziale Herausforderungen in der Familie) bzw. inwieweit die Schüler/innen ein gutes Entwicklungspotenzial aufweisen (z.B. in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Eigeninitiative, Optimierungstreiben). Darüber hinaus gibt es persönliche Gespräche mit den Studierenden, um die Motivation sowie die Gewissenhaftigkeit und das Verantwortungsbewusstsein auszuloten, das für die Rolle einer Mentorin/eines Mentors erforderlich ist. Das gute Matching erleichtert es, schnell und umfassend Vertrauen zueinander aufzubauen. Dadurch wird die Identifikation des Mentees mit der Mentorin/dem Mentor als Rollenmodell erleichtert.

Mentoring ist eine nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch an der Universität und im Jugendbereich seit vielen Jahren immer beliebter werdende Fördermaßnahme. Die Forschung zeigt, dass besonders Jugendliche durch die Aufmerksamkeit und Ermunterung von Erwachsenen angesprochen und in ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung gefördert werden. Zudem kann eine wohlwollende Beziehung ohne Leistungsdruck in der Schule Leistungsverbesserungen bewirken (Farrugia, Bullen & Davidson, 2013). Die Forschung zeigt aber auch, dass nur jene Mentoringprogramme wirkungsvoll sind, die eine ausreichende professionelle Begleitung sowie wissenschaftliche und theoretische Fundierung erfahren (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

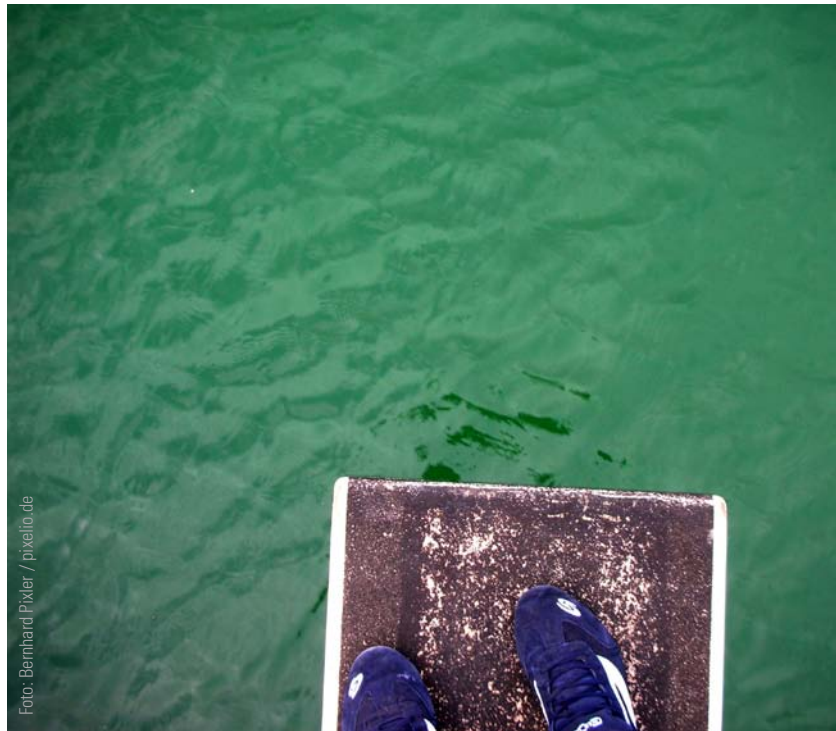


Foto: Bernhard Pixler / pixello.de

Die Initiative „Sprungbrett“ greift auf theoretische Modelle zurück, die für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zentral sind. Gemäß der „Social Identity Complexity Theory“ (Roccas & Brewer, 2002) kann das Bewusstmachen und Akzeptieren von verschiedenen Aspekten des Selbst (z.B. Ich bin ein Mädchen *und* technikinteressiert *und* musikalisch *und* große Schwester...) eine vielseitige und stabile Identität fördern. Deshalb werden die Mentorinnen und Mentoren des Projekts darin geschult, die Schüler/innen anzuregen, neugierig zu sein, die verschiedenen Aspekte des Selbst zu reflektieren und sich möglichst wenig von vorgegebenen Stereotypen und Gruppenzugehörigkeiten einengen zu lassen.

Da Jugendliche bei der Frage „Wer bin ich?“ sehr stark durch ihr Umfeld und die Zugehörigkeit zu Gruppen (z.B. Interessen, Nationalität, Geschlecht) geleitet werden, stellt auch die Auseinandersetzung mit einem zusätzlichen Rollenmodell, also der Mentorin/dem Mentor, einen wichtigen Aspekt im Projekt dar. So können beispielsweise Mädchen, die in ihrer Familie keine Rollenmodelle für naturwissenschaftliche oder technische Berufe haben, diese für sich auch weniger in Erwägung ziehen. ebenso könnte ein Junge mit kreativem Interesse und gleichzeitiger Auffassung, dass kreative Berufe nicht männlich seien, seine Begabung verkümmern lassen. Es kann aber auch sein, dass ein Studium nicht wirklich in Erwägung gezogen wird, wenn in der Familie bisher noch niemand eine Hochschule absolviert hat. Das neue Rollenmodell der Mentorin/des Mentors kann somit auch neue (Bildungs-)Wege eröffnen.



Hier stimmt die Chemie: Mentee Martin und Mentorin Tanja

Gerade für angehende Lehrer/innen ist es besonders wichtig, hinter jedem Kind eine Vielfalt von Möglichkeiten zu sehen und sich nicht zu stark durch Gruppenzugehörigkeiten leiten zu lassen. Forschungsergebnisse zeigen, dass in Klassen, in denen bestimmte Stereotypen präsent sind (z.B. Mädchen sind besser in Sprachen als Jungen) diese von den betroffenen Kindern auch unbewusst bestätigt werden. Das Selbstkonzept von Kindern kann dadurch bedroht werden und die Erfolgserwartungen stark einschränken. Studien zeigen, dass Kinder dadurch ihr wirkliches Leistungspotenzial weniger gut abrufen können und hinter den Erwartungen bleiben (vgl. Nguyen & Ryan, 2008).

Die angehenden Lehrer/innen vom Projekt „Sprungbrett“ lernen in ihrer Mentoringausbildung, wie sie ihren Mentees eine autonomiefördernde Umgebung bieten können, in der sie ohne Bewertung über das eigene Selbst nachdenken dürfen. Damit Schüler/innen gerne über sich erzählen, ist ein erster Schritt der Aufbau einer guten, offenen und ehrlichen Beziehung. Deshalb wird den Mentorinnen und Mentoren zu Beginn des Projektes eine „personenzentrierte Haltung“ vermittelt und in den begleitenden Supervisionen immer wieder reflektiert.

Einmal im Monat treffen sich die Mentorinnen und Mentoren dann mit den Psychologinnen und Psychologen des Projektteams zur Supervision. Im Rahmen dieser Gruppensupervisionen werden die Studierenden selbst zur Reflektion angeregt. Es werden Erfahrungen untereinander ausgetauscht und diese mit theoretischen Inhalten verknüpft. Die angehenden Lehrer/innen lernen hier z.B. das Konzept von Attributionen (Ursachenzuschreibungen) kennen. Dieses Wissen kann sowohl während des Mentorings als auch später im Schulalltag helfen, Kinder aus negativen Bewertungsspiralen zu holen (z.B. wird die

schlechte Note in Mathe als mangelnde Begabung bewertet, sieht die Schülerin/der Schüler keine weiteren Kontrollmöglichkeiten). Damit das Kind die nötige Kontrolle zurückgewinnt und dem Problem nicht hilflos gegenübersteht, kann sein Selbstvertrauen gestärkt werden, indem man an vergangene Erfolge erinnert oder anhand persönlicher Erfahrungen aufzeigt, dass Rückschläge unvermeidbar, aber bewältigbar sind. Die Erfahrung hilft angehenden Lehrer/innen den späteren Herausforderungen mit mehr Gelassenheit und zusätzlichem theoretischen Wissen zu begegnen.

Ganz konkret unternehmen die Mentoringpärchen zweimal im Monat gemeinsame Aktivitäten, die drei Facetten abdecken sollen: gemeinsamer Spaß, die Persönlichkeitsentwicklung des Mentees sowie die Entfaltung von Potenzialen. Besonders zu Beginn der Beziehung steht der Spaß im Vordergrund. So mögen Sarah und Benjamin ausgedehnte Spaziergänge entlang der Salzach, während sich Tanja und Martin wiederum gerne beim Klettern auspowern.

In einer fortgeschrittenen Phase der Beziehung schärft sich das Bewusstsein der Mentorinnen und Mentoren zunehmend dafür, Potenziale in unterschiedlichen Bereichen wahrzunehmen und zu fördern. Die Studierenden setzen sich damit auseinander, wie sie Lernsituationen optimal gestalten und als Rollenmodell Einblicke in ihr Leben geben können. Die Mentorin/den Mentor als Vergleichsperson wahrzunehmen ist für die Mentees zentral, denn dadurch können eigene Probleme oder Schwierigkeiten in einen neuen Kontext gesetzt werden.

So haben die Mentorin Yvonne und ihr Mentee Ansar gemeinsam erkannt, wie schwierig es manchmal ist, sich für das Lernen zu motivieren. Sie haben deshalb gemeinsam für den jeweils anderen einen Lernplan anhand ihrer Stundenpläne ausgearbeitet. Dabei haben sie Hobbys und Belohnungen sowie Strategien miteinbezogen, wie sie mit Rückschlägen umgehen oder sich in ihrem Umfeld bei Bedarf weitere Unterstützung holen können (Mitschüler fragen usw.). Ansars Ehrgeiz, für die nächste Matheschularbeit zu lernen, wurde durch Yvannes motivierendes Beispiel geweckt, die sich ebenfalls für eine Prüfung vorbereitete. Gleichzeitig hat er eine für ihn bisher noch unbekannte Lernstrategie kennen gelernt und unter Anleitung ausprobiert.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Lernen außerhalb der Schule und innerhalb des Mentorings stattfinden kann. Eine weitere besondere Möglichkeit, um Talente sichtbar zu machen, sind unsere halbjährlichen Feste. Das kommende Sommerfest steht vor allem im Zeichen von Spiel, Spaß und Talenten: die Stationen sowie das Rahmenprogramm werden von den Mentorinnen, Mentoren und Mentees selbst gestaltet. Dabei werden die individuellen Talente und Fähigkeiten auch für andere Teilnehmende, Lehrer/innen und Eltern sichtbar.

Mentoring ist ein vielversprechendes Instrument, um Kinder mit Begabungen auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen. Speziell erfolgreiche Studierende können als akademisch greifbares Rollenmodell

wirken und die Entwicklung einer Schülerin/eines Schülers auf ihrem/seinem Bildungsweg positiv beeinflussen. Durch das Mentoring-Programm lernen die Schüler/innen, die eigenen Potenziale besser zu erkennen und einzusetzen, um so die Angebote der Bildungslandschaft bestmöglich zu nutzen und so immer höher und weiter hinaus zu kommen.

LITERATUR

- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- Farruggia, S. P., Bullen, P. & Davidson, J. (2013). Important nonparental adults as an academic resource for youth. *The Journal of Early Adolescence*, 33(4), 498-522.
- Nguyen, H. H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 13-14.
- Roccas, S. & Brewer M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 88-106.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.

MAG. DR. BARBARA MACKINGER
Universität Salzburg
barbara.mackinger@sbg.ac.at

ZHUO WANG
Studienassistentin im Projekt „Sprungbrett“
zhuo.wang@stud.sbg.ac.at

Das Projekt „Sprungbrett“ wurde von Univ.-Prof. Dr. Eva Jonas initiiert und wird nun unter gemeinsamer Leitung mit Mag. Dr. Barbara Mackinger durchgeführt (Universität Salzburg). Seit Oktober 2012 läuft das Projekt erfolgreich mit der Kooperationschule, dem Christian-Doppler-Gymnasium Salzburg. In dieser Zeit haben bereits 6 Studierende und 6 Schüler/innen aus der 2. und 3. Klasse (Unterstufe) das Projekt abgeschlossen. Gegenwärtig werden insgesamt 28 Mentoringpaare betreut. Es ist geplant, langfristig mehr Schulen als Partner zu gewinnen. Unterstützung gibt es von der „PLUS – School of Education“, die für die Lehramtsstudien an der Universität Salzburg zuständig ist und dabei hilft, „Sprungbrett“ zukünftig stärker als festen Bestandteil der Lehrer/innen-Ausbildung zu verankern.



„SCHULENTWICKLUNG TRIFFT UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND DIDAKTIK“

TAGUNG AM 4.–5. MÄRZ 2015 IN LINZ

Die von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich veranstaltete Tagung „Schulentwicklung trifft Unterrichtsentwicklung und Didaktik“ findet am 4. und 5. März 2015 in Linz statt.

Ziel dieser Veranstaltung ist es, unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis miteinander ins Gespräch zu bringen und einen Austausch über aktuelle Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele etc. im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Didaktik zu ermöglichen.

Kooperationspartner

- Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz
- Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Zielgruppe

- Expertinnen und Experten aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen
- Praktiker/innen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Wissenschaftler/innen und Lehrer/innen aller Schularten
- Studierende
- Teilnehmer/innen an Weiterbildungsprogrammen, die Praxisforschung thematisieren



Nähere Informationen finden Sie unter

www.ph-ooe.at/oefeb2015 

SPRACHSENSIBLER UNTERRICHT – AUCH FÜR BESONDERS BEGABTE?

POTENZIALENTFALTUNG VON LEBENSWELTLICH MEHRSPRACHIGEN LERNENDEN

Sprachsensibles Unterrichten ist im Fachunterricht das Gebot der Stunde. Aktuell wird von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und von Lehrerbildnerinnen/Lehrerbildnern unterstrichen, wie überaus wichtig die Sprache der Lehrenden sowie die Sprache der Schulbücher und der Unterrichtsmaterialien für das Verständnis und die bildungssprachliche Kompetenz der Schüler/innen sind.¹ Im Fokus stehen dabei Schüler/innen, deren Sprachkompetenz im Deutschen noch nicht ausreichend ausgeprägt ist – sei es auf Grund der mangelnden Förderung in ihren (oftmals „bildungsfernen“) Familien oder durch eine andere Familiensprache bedingt.

Dieser Artikel hat zum Ziel, die Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts vorzustellen und zu überprüfen, ob diese auch im Unterricht für besonders Begabte Anwendung finden können. Besonders wichtig ist dies im Hinblick auf die Forderung, bei der gegenwärtigen sprachlichen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schüler/innen einen differenzierten Unterricht für alle Begabungen zu bieten.

1 SPRACHSENSIBEL UNTERRICHTEN IM KONTEXT VON LEBENSWELTLICHER MEHRSPRACHIGKEIT²

Sprachsensibel zu unterrichten bedeutet, dass sprachliches, fachliches, methodisch-didaktisches und interkulturelles Handeln im Unterricht den Aufbau von bildungs- und fachsprachlichen Fertigkeiten, d.h. integriertes Sach- und Sprachlernen, ermöglicht. Aufgabe aller Lehrenden ist es, die für ihr Fach notwendigen sprachlichen Kompetenzen in einer Weise anzubieten, dass sich Schüler/innen diese ohne Über- und Unterforderung aneignen können. Wie aber kann der Aufbau der Bildungssprache in allen Fächern gefördert werden? Die Rolle der Lehrperson als sprachliches Vorbild ist eine besonders bedeutende: Schüler/innen begreifen das sprachliche Handeln ihrer Lehrerin/ihrer Lehrers als Modell für das Sprechen in formellen Kontexten. Für einen wesentlichen Teil von ihnen stellt dieses die einzige bildungssprachliche Referenz in ihrem Lebensumfeld dar. Neben dem mündlichen Ausdruck ist vor allem die Textkompetenz zu trainieren – also Fachtexte erschließen, bearbeiten und verfassen zu lassen.³ Dabei sind der differenzierende Einsatz von Sprachhilfen (Scaffolding, siehe Abschnitt 2) und die sinnvolle Einbeziehung der vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die sowohl den Lernerfolg der Schüler/innen verstärken (etwa durch „Augen öffnende“ Sprachvergleiche) als auch ihr Selbstwertgefühl (und damit ihre Motivation) stärken soll, von großer Bedeutung.

1.1 MEHRSPRACHIGKEIT UND BEGABUNG

Wie wir wissen, wird in Österreich der Bildungsstatus der Eltern weitgehend an deren Kinder „vererbt“, d.h. relativ viele Menschen schaffen den Bildungsaufstieg und damit verbundenen sozialen Aufstieg nicht. Waren es in den 1970er-Jahren die Arbeiterkinder, deren Förderung in das Zentrum des Interesses rückte, ist es heute der Nachwuchs von Menschen mit Migrationshintergrund, der Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Sorgen bereitet.⁴ Es erscheint gerecht, den individuellen Anlagen und Fähigkeiten junger Menschen mehr Bedeutung beizumessen als deren Herkunft oder sozio-ökonomischem Hintergrund. Die Praxis funktioniert allerdings häufig nicht so: Lehrpersonen gehen zum Teil (mehr oder weniger bewusst) davon aus, dass Schüler/innen aus bildungsnahen Familien mit bildungssprachlicher Vorbildung höhere Leistung zugetraut werden kann. Sicherlich: Diese sind in ihrem „offiziellen“ Sprachgebrauch jenen der (oft aus der Mittelschicht stammenden) Lehrenden ähnlicher als andere Schüler/innen. Aber sind sie deswegen intelligenter oder leistungsfähiger als andere? Im Sinne der Chancengerechtigkeit soll die Schule eine kompensatorische Aufgabe wahrnehmen und alle Schüler/innen bei der Entfaltung ihrer Potenziale unterstützen. Begabungen sollen sich unabhängig von den „Vorgaben“ des Elternhauses entwickeln können, auch wenn dieser Prozess bei späterem Beginn eventuell mehr Zeit in Anspruch nimmt.⁵

1.2 DIE ROLLE DER ERSTSPRACHE BEI DER POTENZIALENTFALTUNG VON MEHRSPRACHIGEN LERNENDEN

Niemand stellt in Frage, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch für die Schüler/innen in Österreich den Schlüssel für ihren Bildungserfolg darstellt. Mittlerweile ist in der Fachwelt auch Konsens darüber erreicht, dass das Niveau der Erstsprache unmittelbar mit der Kompetenz in der Zweitsprache zusammenhängt. Laut Jim Cummins entwickelt der Mensch mentale Konzepte sprachübergreifend (siehe Common Underlying Proficiency, Cummins, 2000, S. 191). Aus Erfahrung wissen Lehrpersonen, dass Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch häufig zu den „Risikogruppen“ beim Lernerfolg zählen – ihre mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch hindert sie am Verstehen von Fachinhalten. Eine andere Beobachtung von Lehrenden ist, dass Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache zuweilen besondere Erfolge im (Fremdsprachen-)Lernen haben und auch im Fach Deutsch sehr gute Leistungen erbringen können. Sie haben sich durch die (implizite) Förderung im Elternhaus ein

¹ Siehe dazu die Plattform zum sprachsensiblen Unterricht des ÖSZ www.sprachsensiblerunterricht.at und die Website des deutschen Physik-Fachdidaktikers Josef Leisen www.sprachsensiblerfachunterricht.de.

² Siehe dazu auch Carnevale & Wojnesitz, 2014.

³ Tipps für einen sprachsensiblen Fachunterricht sind auf der ÖSZ-Seite unter www.oesz.at > Sprachsensibler Fachunterricht > Materialien > Folder Sprachsensibler Fachunterricht downloadbar. Übungen zur (Weiter-)Entwicklung von Textkompetenz, die von Lernenden auch selbstständig bearbeitet werden können, finden sich auf der Webseite www.lesenundverstehen.at.

⁴ In der PISA-Erhebung 2009 wurde in Österreich in der Lesekompetenz unter allen teilnehmenden Staaten (gemeinsam mit Belgien) der zweitgrößte Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt (BIFIE, 2010, S. 3).

⁵ Zur institutionellen Diskriminierung in österreichischen Schulen und möglichen Gegenstrategien siehe Wojnesitz, 2010, S. 97f.

umfangreiches Sprachenrepertoire angeeignet. Wenn das Elternhaus diese sprachliche Förderung der Kinder nicht leisten kann oder will, hat die Schule im Sinne der Chancengerechtigkeit diese Rolle zu übernehmen. Eltern, denen von Lehrenden geraten wird, ihre Kinder in den muttersprachlichen Unterricht zu schicken, nehmen diesen Rat, da er ja von Expertinnen/Experten stammt, häufig trotz Bedenken wegen etwaiger langer Anfahrtswege oder zusätzlicher Belastung der Schüler/innen gerne an. Doch der Besuch des muttersprachlichen Unterrichts allein, der ja zeitlich und oft auch räumlich getrennt vom herkömmlichen Unterricht abläuft, ist für die Motivation der Schüler/innen nicht ausreichend. Nur wer in seiner (hybriden) Identität von seinem schulischen Umfeld anerkannt wird, fühlt sich wohl und kann sinnvoll lernen. Wirksames Lernen setzt eine positive Beziehung zur Erst- und Zweitsprache (und in der Folge zu allen weiteren)⁶ voraus. Erst wenn die Sprachkenntnisse gesichert sind, erschließt sich der Zugang zum Fach und eine Begabung, ein besonderes Interesse für eine Materie können sich entwickeln bzw. ausdrücken. Der Königsweg ihrer Ausbildung sind für lebensweltlich zweisprachige Schüler/innen sicherlich bilinguale Schulen. Ein wichtiges Desiderat ist daher die „Öffnung“ der österreichischen Schulen für zweisprachige Unterrichtsphasen – insbesondere für Sprachen wie Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, welche die von den Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund am häufigsten gesprochenen Sprachen darstellen. Bereits zum jetzigen Zeitpunkt sollten die Erstsprachen in den Lernprozess einbezogen werden, wenn es in einzelnen Unterrichtsphasen sinnvoll erscheint. Dies kann durch Sprachvergleiche im Unterricht, bei denen die Schüler/innen als Expertinnen/Experten für ihre Familiensprachen sichtbar werden, oder die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit in der Klasse/der Schule geschehen (siehe dazu die Unterrichtsbeispiele in Schader, 2013).

2 DAS PROJEKT SPRACHSENSIBLER FACHUNTERRICHT AM ÖSZ

Das Projekt Sprachsensibler Fachunterricht wurde im Rahmen des Schwerpunktes CHAWID (Chancengerechte Vermittlung in Deutsch als Unterrichtssprache) vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) im Auftrag des Bildungsministeriums (BMBWF) mit der Entwicklung von sprachsensiblen Unterrichtsmaterialien für Naturwissenschaften, Mathematik und Geschichte gestartet – ursprünglich für die Unterstützung von Schülerinnen/Schülern mit sprachlichem Förderbedarf. Das Prinzip dieser Materialien ist, dass die Sprachförderung im Interesse des besseren Fachverständnisses (passiv) und im Hinblick auf das adäquate mündliche und schriftliche Produzieren von Fachinhalten (aktiv) erfolgt. Hilfestellungen dazu bietet



Foto: Christine Klaffinger

das sogenannte *Scaffolding*, die Vorentlastung von Fachtexten durch Wortschatz, Strukturen, grafische Elemente etc. (Kniffka, 2010). Dieses eignet sich sehr gut zur Differenzierung: Während einzelne Schüler/innen keine oder wenige Hilfen brauchen, benötigen andere möglicherweise Strukturen, Verben und – insbesondere Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch – Artikel und Pluralendungen. Für besonders begabte bzw. interessierte Schüler/innen besteht auch die Möglichkeit, etwa im Rahmen des Offenen Lernens, über das Geforderte hinausgehende Aufgabenstellungen zu bearbeiten und das Gelernte fachlich und sprachlich zu vertiefen. Anhand des folgenden Beispiels wird gezeigt, dass fachliche Inhalte beispielsweise durch die Beschäftigung mit der Etymologie der Fachsprache gefestigt werden können.

3 FACHLICH-SPRACHLICHE BEGABTENFÖRDERUNG AM BEISPIEL VON BIOLOGIE: DIE HONIGBIENE

Das folgende Biologie-Beispiel zur Honigbiene wurde im Rahmen der Entwicklung der Unterrichtsmaterialien innerhalb des Projekts zum sprachsensiblen Unterricht erstellt.⁷ Es beinhaltet Aufgabenstellungen, die über den normalen „Stoff“ einer 6. bzw. 7. Schulstufe hinausgehen und für besonders leistungsfähige Schüler/innen geeignet sind.

⁶ Das Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“, das auf dem Curriculum Mehrsprachigkeit beruht, möchte Lehrenden und Studierenden aller Fächer umfassende sprachliche Bildung vermitteln. Online unter www.oesz.at > Methodisch-didaktische Entwicklungen > Umgang mit Mehrsprachigkeit > Curriculum Mehrsprachigkeit.

⁷ Dieses Unterrichtsbeispiel ist noch unveröffentlicht.

Die Themenbereiche umfassen die Entwicklung und den Körperbau der Honigbiene, die Honigbiene als staatenbildendes Insekt und ihre ökologische Bedeutung. Der in drei Abschnitte geteilte Informationstext kann sowohl in Einzelarbeit als auch gemeinsam gelesen und noch vor dem Austeilen der Arbeitsaufgaben besprochen werden. Zum besseren Verständnis des Lehrstoffes sollte Anschauungsmaterial mitgebracht werden. Als methodische Tools kommen Beschriftung von Schemata, Worträtsel, Zuordnungsübungen und Wortgelenker zum Einsatz (zu den methodischen Tools siehe Leisen, 2013).

Die Entwicklung und der Körperbau der Biene wird in einem längeren Text erklärt, für den zwei Sprachhilfen zur Verfügung gestellt werden: Die erste dient dem grundsätzlichen Verständnis des Textes und definiert Wörter wie „Zelle“ und „Futtersaft“, die zweite, hier vorgestellte, ist für interessierte Schüler/innen gedacht, die sich in den Fachwortschatz vertiefen wollen und die auch die Herkunft der Wörter interessiert.

Für Sprachforscherprofis

Vielleicht sind dir im Text seltsame, altertümliche Wörter aufgefallen, die in der heutigen Alltagssprache selten oder gar nicht vorkommen, in der Fachsprache sind sie aber erhalten geblieben. Hier findest du nähere Informationen dazu:

die **Drohne**: männliche Biene. Dieses Wort ist verwandt mit *dröhnen, brummen*.

die **Wabe**: flächiger Bau aus sechseckigen Zellen; verwandt mit *weben*, bedeutet eigentlich: Gewebe der Biene.

der **Weisel**: Bienenkönigin. Dieses Wort ist verwandt mit *weisen, den Weg weisen, Anführer sein*. Früher wusste man noch nicht, dass diese große Biene eigentlich ein Weibchen ist, daher hat Weisel den männlichen Artikel *der*.

die **Larve**: Dieses Wort gab es früher nur als Bezeichnung für eine Gesichtsmaske, erst später hat man es für das frühe Entwicklungsstadium von Insekten verwendet. Das endgültige Aussehen des fertigen Insekts ist bei einer Larve nicht erkennbar, also wie hinter einer Maske verborgen. Suche im Wörterbuch die Bedeutung des Wortes *entlarven*.

die **Amme**: Pflegemutter, Kinderfrau; von *amma*, einem Wort aus der Kindersprache.

der **Imker**: Bienenzüchter. Dieses Wort setzt sich aus den alten Wörtern *Imme* für Bienenschwarm und *Kar* für Korb, Gefäß zusammen.

Während Schüler/innen mit sprachlichem Aufholbedarf dazu angeleitet werden sollten, „Vokabelhefte“ mit wichtigen Fachwörtern, bildungssprachlichen Ausdrücken und schwierigen Strukturen zu führen, könnten Lernende mit höheren Ansprüchen beispielsweise ein „ety-

mologisches Wörterbuch“ führen, das präzise Recherchearbeit verlangt und ihnen fachliche und sprachliche Vertiefung erlaubt. Diese Wortlisten könnten in jedem Fall auch Übersetzungen in die jeweilige Erstsprache beinhalten.

Beim Themenbereich „Staatenbildung der Honigbienen“ werden die Schüler/innen im Anschluss an die Erarbeitung des Inhalts dazu angeleitet, bildungssprachliche, fachlich richtige Sätze zu produzieren. Dabei sind die Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad verpflichtend, „Aufgaben für Profis“ sind wieder Herausforderung für besonders motivierte Schüler/innen.

Aufgabe 6

Bilde mit den angegebenen Wörtern inhaltlich richtige Sätze. Von einem zum nächsten Wortgelenker wird die Aufgabe schwieriger. Die Verben sind immer in der Nennform angegeben. Wandle sie in die Personalform um.

Arbeitsbienen – Drohnen – verjagen – Drohnenschlacht – Stock

.....

Maden – reinigen – Wabenzellen – füttern – Ammenbienen

.....

Für Profis

eindicken – DrüSENSÄFTE – herauswürgen – Nektar – vermischen
– Wabenzellen – Sammelbiene – Honigmagen

.....

Samenzellen – Drohnen – Königin – Hochzeitsflug –
Samenspeicherblase – begatten

.....

4 FAZIT UND AUSBLICK

Die vorgestellten Ideen und Methoden sind lediglich als möglicher Beginn der Auseinandersetzung mit der Thematik gedacht, Sprachsensibilität auch im Kontext von besonderer Begabung zu sehen. Der springende Punkt scheint mir dabei zu sein, dass in den allermeisten Schulklassen Schüler/innen mit ganz unterschiedlich ausgeprägten Begabungen aufeinandertreffen und zu deren optimaler Förderung verschiedene Fördermethoden zum Einsatz kommen müssen – sowohl ergänzendes Material, das Schüler/innen helfen soll, ein bestimmtes Lernziel zu erreichen als auch über das Lernziel hinausgehendes Material, das es besonders interessierten und begabten Lernenden erlaubt, sich weiter in die Thematik zu vertiefen. Andere Prinzipien des

sprachsensiblen Unterrichts gelten für jeden Unterricht, wie z.B. die Lehrperson als sprachliches Vorbild, oder interdisziplinäres und kooperatives Lernen.

Im Sinne der Chancengerechtigkeit sollen alle Schüler/innen ungeachtet ihrer Herkunft und Erstsprache die Möglichkeit haben, ihre Begabungen zu entdecken und darin gefördert zu werden. Der Zugang zu einem Fach darf ihnen nicht verwehrt werden, nur weil sie die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen. Begabungen sind häufig vorhanden, sie müssen nur „zur Sprache gebracht“ werden.

LITERATUR

- BIFIE (2010). PISA 2009 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse – Zusammenfassung. Salzburg: BIFIE. Abgerufen von www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-12-07_pisa-2009-ersteergebnisse.pdf [09.06.2014].
- Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). Sprachsensibel unterrichten – aber wie? Über einen Paradigmenwechsel im Fachunterricht und seine Konsequenzen. Schulverwaltung aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 3, 75f.
- Cummins, J. (2000). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Abgerufen von www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf [09.06.2014].
- Leisen, J. (2013). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Schader, B. (2013). Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Wojnesitz, A. (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“ – Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster: Waxmann.

DR. ALEXANDRA WOJNESITZ
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)
wojnesitz@oesz.at

ZUR AUTORIN

ALEXANDRA WOJNESITZ, Dr., ist Projektleiterin am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) in den Bereichen Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Unterricht und Kompetenzorientierung in den romanischen Sprachen sowie Lehrbeauftragte für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien.



INTERPÄDAGOGICA 2014

BILDUNGSFACHMESSE IN WIEN



Von 13. bis 15. November findet die 36. publikumsoffene Bildungsfachmesse „Interpädagogica“ in der Messe Wien statt. Auch das **ÖZBF** wird dort mit einem Stand vertreten sein.

Das vielfältige Angebot der Fachmesse beinhaltet u. a.

- Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel
- Kleinkindpädagogik bis Erwachsenenbildung
- IT und digitale Medien
- Ausstattung von Kinderbetreuungseinrichtungen

Die Veranstaltung richtet sich an Pädagoginnen und Pädagogen aller Schultypen und Kinderbetreuungsstätten, an Vertreter/innen von Schulbehörden, an Ausbilder/innen und Trainer/innen, an Personen die in der Jugendarbeit tätig sind, an Studierende pädagogischer Fachrichtungen sowie an Eltern und an alle, die sich für Weiterbildung interessieren.

Genauere Informationen finden Sie auf www.interpaedagogica.at 

„ICH WILL DIE WURZELN DES NEONAZISMUS ERGRÜNDEN“

16-JÄHRIGE SCHÜLERIN ÜBER IHR STUDIUM AN DER UNIVERSITÄT



Sie besuchen eine Vorlesung an der Universität, während ihre Mitschüler/innen im Klassenraum sitzen; sie schreiben Seminararbeiten neben Schularbeiten und sie lernen aktiv das Hochschulleben kennen: Hunderte Schüler/innen sind es mittlerweile, die in den letzten 15 Jahren mit insgesamt 65 Studienrichtungen am Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ teilgenommen haben. Sie nehmen die Möglichkeit wahr, bereits während der Schulzeit Lehrveranstaltungen, die nach der Matura für ein späteres Studium angerechnet werden, an einer Hochschule zu besuchen; das ÖZBF steht ihnen dabei beratend zur Seite.

Hinter dieser beträchtlichen Anzahl von studierenden Schülerinnen und Schülern verbergen sich durchwegs bemerkenswerte Persönlichkeiten mit ihren individuellen Lebensgeschichten und Erfahrungen. Ihrer Stimme soll auch in „news&science“ immer wieder Raum gegeben werden.

Als ich in der 4. Klasse Unterstufe im Gymnasium das Euthanasielager Hartheim besuchte, hat es mich „gepackt“. Nationalsozialismus ist für mich seitdem ein Thema, weil ich türkische Eltern und mit Neonazis so meine Probleme habe. Obwohl ich in Salzburg geboren wurde und bestens in die Gesellschaft integriert bin, gelte ich für ausländerfeindliche Menschen als Türkin, und alle Vorurteile prasseln da auf mich herab.

Als mir die Teilnahme am Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“ beim ÖZBF im Februar 2014 schließlich zugesagt wurde (ich hatte mich für das Studium der Geschichte beworben), war mein erster Gedanke: Jetzt keine Zeit verlieren – vor allem die Zeitgeschichte in den Mittelpunkt rücken. Und so entschied ich mich endgültig für die Vorlesung „Die Geschichte des Antisemitismus“ bei Prof. Helga Embacher.

Die Vorlesung ist für mich überaus interessant und macht mir „lernmäßig“ keine Probleme, lediglich mit den vielen Fremdwörtern war

ich anfangs ein bisschen auf Kriegsfuß. Doch half mir da ein Karteikartensystem, das ich mir selbst eingerichtet habe.

Zum Thema passend lese ich viel; begeistert bin ich vom neuesten Buch von Marko M. Feingold „Wer einmal gestorben ist, dem tut nichts mehr weh“. Als ich einmal Herrn Feingold kennen lernen durfte, war das für mich ein prägnantes Erlebnis.

Mein Ziel für die Zeit während des Studiums und danach: Ich möchte Personen mit Migrationshintergrund dazu motivieren, eine akademische Karriere anzustreben. Jene von ihnen, die dazu persönlich in der Lage sind, sollten ein hohes Bildungsniveau erreichen und ihren Teil zu einer guten Entwicklung der Gesellschaft beitragen (dieser Anspruch sollte allerdings für alle gelten).

DENIZ SOYLU

Wirtschaftskundliches Realgymnasium Salzburg
soylu_d@yahoo.com

SCHULLEITERKONGRESS

ÖSTERREICHISCHER SCHULLEITERKONGRESS 2014

Am 6. November 2014 findet der Österreichische Schulleiterkongress unter dem Motto „**Schulen gehen in Führung**“ in Wien statt. Das Anliegen des Kongresses ist es die Schule von morgen mitzugestalten, Ideen und Erfahrungen auszutauschen und die Schule zukunftssicher zu machen. Der Kongress besteht aus Hauptvorträgen und Praxiskursen, die parallel verlaufen. Im Folgenden ist der Inhalt des Praxiskurses des ÖZBF (Referentinnen Mag. Silke Rogl und MMag. Elke Samhaber) skizziert.

Weitere Informationen zum Kongress finden Sie unter www.osterreichischer-schulleiterkongress.at

Was macht Schule begabungs- und exzellenzfördernd? Und wie merkt es die Schülerin/der Schüler?

Begabungs- und Exzellenzförderung setzt umfassende Schulentwicklungsprozesse auf allen Ebenen (Unterrichts-, Schul- und Systemqualität) in Gang. Im Vortrag mit Workshop werden acht Qualitätsbereiche einer Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung vorgestellt und Einsatzmöglichkeiten diskutiert. Das Ziel des Praxiskurses ist die Auseinandersetzung mit konkreten Vorschlägen zur Schulqualitätsentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung.



SPRACHKUNST STUDIEN

EIN RECHT JUNGES STUDIUM AN DER UNIVERSITÄT FÜR ANGEWANDTE KUNST IN WIEN

Ist Kunst lehrbar? Diese Frage wird seit vielen Generationen höchst unterschiedlich beantwortet. So manche hochgelobte Schauspielerinnen durchlief nie eine einschlägige Ausbildung, nicht wenige große Maler haben Zeit ihres Lebens keine Akademie von innen gesehen oder wandten sich – denken wir nur an die vorletzte Jahrhundertwende – als Sezessionisten von der Engstirnigkeit des akademischen Betriebs angewidert ab.

Es geht bei einigem Talent selbstverständlich auch als Autodidakt/in, so viel steht jedenfalls fest. In der Literatur sowieso, möchte man vorschnell meinen, denn Schreiben können schließlich alle, die die Volksschule absolviert haben. Aber schon die Zahl der funktionellen Analphabeten beiderlei Geschlechts – in Österreich geht man von bis zu einer Million aus – straft diese Ansicht Lügen. Und für die gelungene künstlerische Textproduktion braucht es ohne Zweifel weit mehr als die Grundfertigkeit, einen geraden Satz aufs Papier zu bringen.

SPRACHKUNST STUDIENORTE

Im Wintersemester 2009/10 bot die Universität für Angewandte Kunst in Wien zum ersten Mal ein Bakkalaureat-Studium in der Sparte Literatur an. Ein Literaturstudium auf Hochschulebene gibt es in Deutschland bereits seit den 50er Jahren, und zwar ursprünglich im Leipzig der DDR, aus dessen Literaturinstitut Johannes R. Becher sich das Deutsche Literaturinstitut Leipzig entwickelte, dessen Leiter momentan der österreichische Schriftsteller Josef Haslinger ist.

Seit Ende der 90er Jahre bietet auch die Universität Hildesheim einen ähnlichen Studiengang. Und kurz nach der Jahrtausendwende nahm schließlich das Schweizerische Literaturinstitut Biel seinen Betrieb auf.

Das Institut für Sprachkunst erweitert das reiche Spektrum künstlerischer Ausbildung an der Angewandten und stellt neben der Textproduktion auch die Textvermittlung ins Zentrum. Unter Textproduktion ist dabei die Entstehung neuer literarischer Texte zu verstehen, und zwar, wie es in der offiziellen Beschreibung¹ heißt, „vom Entwurf bis zur Niederschrift, die Überarbeitung und Übersetzung, (...) in allen Textgattungen und in gattungsübergreifenden Arten wie experimentelle, performative und schriftüberschreitende Literatur sowie multi- & transmediale Literatur.“

„Textvermittlung, insbesondere Literaturvermittlung, folgt den Textarten in den Formen der Rezeption, des Lektorats und der Kritik, der Präsentationen und Wirkungsweisen, verbunden mit der kritischen Reflexion über Sprache(n), über die Formen der mündlichen und schriftlichen Literatur, über die Beziehung zu den anderen Kün-



Fotos in diesem Beitrag: Christina Klaffinger

ten, über die kulturellen und interkulturellen Kontexte der Textproduktion und Textvermittlung.“

Zugegeben, das klingt einigermaßen spröde und wenig elegant. Schülerinnen und Schüler, die ernsthaft überlegen, sich um einen der wenigen Studienplätze am Institut für Sprachkunst zu bewerben, mögen sich von den Zwängen universitärer Diktion aber nicht abhalten lassen. Das Lehrpersonal besteht immerhin aus vielen renommierten Schriftstellerinnen und Schriftstellern unterschiedlichen Alters und sehr verschiedener ästhetischer Vorlieben, in deren Veranstaltungen es zumeist recht lebendig zugeht. Nicht alle haben selbst eine akademische Ausbildung, noch weniger sind gelernte Pädagoginnen oder Pädagogen. Gelegentlich kommt es auch vor, dass jemand feststellen muss, im Lehrbetrieb auf dem falschen Platz zu sein. Doch nur, indem die Institutsleitung dieses Risiko eingeht, ist es möglich, in der Lehre die bunte Vielfalt an Zugängen abzubilden, die eine diversifizierte Literaturproduktion auszeichnet.

Im Wintersemester 2014/15 zum Beispiel kann man im Institutsgebäude an der Vorderen Zollamsstraße unter anderem Gustav Ernst, Alois Hotschnig, Ewald Palmetshofer, Angelika Reitzer, Peter Rosei, Robert Schindel, der sich um den Aufbau des Instituts besonders verdient gemacht hat, sein erster Professor war und auch mich ans Haus geholt hat, Franz Schuh und Andrea Winkler begegnen. Die Professur haben derzeit Esther Dischereit und Ferdinand Schmatz inne.

¹ Nachzulesen auf der Website der Universität für Angewandte Kunst Wien: www.dieangewandte.at > Institute > Sprachkunst

SPRACHKUNST STUDIERENDE

Neben jungen Leuten, die eben erst die Matura absolvieren, finden sich unter den Hunderten Bewerberinnen und Bewerbern auffallend viele, die bereits einen Uni-Abschluss haben und/oder berufstätig sind. Die beeindruckende Zahl Studienwilliger ist wohl der beste Beweis für die Sinnhaftigkeit der Entscheidung, endlich auch in der Kunstsparte Literatur eine berufliche Ausbildung jenseits der boomenden Kurse für Kreatives Schreiben anzubieten.

Als Lehrer am Institut für Sprachkunst möchte ich Grundlagen, erlernbare Fertigkeiten vermitteln und gleichzeitig Lust auf mehr machen, in der Rezeption wie in der Produktion. Das steht und fällt mit der Bereitschaft der Studierenden, sich an den Gesprächen über angebotene Texte, vor allem auch jene der Kolleginnen und Kollegen, intensiv zu beteiligen.

Kommunikative Kompetenz ist daher wichtiges Kriterium für eine Aufnahme ans Institut. Die Zulassungsprüfung zielt weiters auf die „Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung, zu sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Originalität ab [sowie auf] die Fähigkeit, Themen zu erkennen und in einem gestalterischen Prozess zu entwickeln“.² Einige Seiten selbstverfasster literarischer Texte sind der Bewerbung beizulegen, die auch einen Lebenslauf und das ausgefüllte Anmeldeformular beinhalten muss. Es gibt keine Altersbeschränkung, die Matura ist als Voraussetzung für ein Sprachkunst-Studium nicht erforderlich.

Nach Prüfung der jeweils im Dezember eingereichten Unterlagen wird ein eingeschränkter Personenkreis im Februar zum zweiten Teil des Aufnahmeverfahrens für die fünfzehn Studienplätze pro Jahrgang eingeladen. Die geringe Zahl der aufgenommenen Auszubildenden macht es möglich, jeder, jedem Einzelnen im Studienverlauf halbwegs ausreichend Zeit zu widmen. Ein reger Austausch mit anderen Instituten der Angewandten von der Druckgraphik bis zur Medientheorie wird angestrebt.

Künstlerischer Erfolg ist damit freilich noch lange nicht garantiert. Handwerkliches Rüstzeug hilft, die technischen Mängel der eigenen Produktion aufzuspüren und nach Möglichkeit zu beseitigen. Es sollte Absolventinnen und Absolventen der „Sprachkunst“ auch nicht allzu schwer fallen, eine versierte Erzählung, einen gut gebauten Krimi vorzulegen. Der Mehrwert eines beglückenden oder verstörenden Kunsterlebnisses jedoch wird sich bei der kundigen Leserschaft nur dann einstellen, wenn herausragendes Talent und ungebändigte Schöpferkraft das gewisse Etwas beisteuern, über das man sich als Künstlerin, als Künstler selbst wundert, und das hoffentlich mehrmals im Laufe des Berufslebens.

Zwei Kinder von Blitz getroffen: Einer verstorben
(...)

In Bad Hofgastein (Pongau) ist am Dienstagnachmittag ein Bub von einem Blitz getroffen und getötet worden. Ein weiteres Kind konnte reanimiert werden. Die beiden waren laut Polizei im Alter von neun und elf Jahren. Der Schwerverletzte 9-Jährige wurde mit dem Rettungshubschrauber „Heli 1“ ins Unfallkrankenhaus Schwarzach geflogen. Für den 11-jährigen Buben kam jede Hilfe zu spät, er starb noch an der Unfallstelle, teilte das Rote Kreuz mit.

Gegen 16 Uhr war über Bad Hofgastein ein schweres Unwetter niedergegangen. Eine Gruppe von Kindern befanden sich zu diesem Zeitpunkt gerade auf dem Skaterplatz nahe dem Sportplatz und suchten unter einer Baumgruppe Schutz. Die zwei Buben schlüpfen in einem Baumhaus unter, in das der Blitz dann einschlug. Die etwa 18 anderen Kinder, blieben zwar unversehrt, mussten aber das Unglück mit ansehen. Sie und die Eltern der verunglückten Kinder wurden vom Kriseninterventionsteam des Roten Kreuzes psychologisch betreut.

Gegenüber Salzburg24 schildert RK-Einsatzleiter Franz Weichenberger die dramatischen Szenen: Als die Einsatzkräfte zum Unglücksort kamen, wurde fast eine Stunde lang versucht, den zweiten Buben zu reanimieren. Zu dieser Zeit strömten bereits Angehörige zum Unfallort, die das mit ansehen mussten. Auch eine Gruppe Jugendlicher war ganz in der Nähe des Unfallortes. Sie wurden in eine nahegelegene Hauptschule gebracht und dort psychologisch betreut.

Oberarzt Michael Ramsauer von der Unfallchirurgie Schwarzach meinte am späten Abend zum Zustand des verletzten Buben: Dieser sei sehr kritisch, es bestehe Lebensgefahr, der Bub habe sehr schwere Verbrennungen erlitten. Das genaue Verletzungsmuster könne noch nicht bestimmt werden, aber eine Herzschädigung sei möglich.

(Quelle: Salzburg24.at)

Selbstgewählter Schreibanlass, der der poetischen Paraphrase von Ayca Saglam zugrunde lag (s. Folgeseite)

Kunststudien wird denn auch immer wieder vorgehalten, sie würden glatte Perfektion wenn schon nicht anstreben, so doch allzu häufig zur Folge haben. Das hängt, glaube ich, sehr von den Lehrenden ab. Wer in der Vermittlung darauf setzt, Werke auszuwählen, die wie jenes des – um einen Namen zu nennen – im zarten Alter vieler Studierender bereits verstorbenen Georg Büchner unaufdringlich Weltwissen, poetisches Erspüren, sensibles Hineinhören in die jeweilige Befindlichkeit der Charaktere, Ironie und Ernsthaftigkeit, Sprachwitz und gelegentlich auch Kantigkeit zu einem außergewöhnlich stimmigen Ganzen vereinen, legt zwar die Latte hoch, arbeitet aber ästhetischer Genügsamkeit entgegen.

² Informationen zur Zulassungsprüfung: www.dieangewandte.at > Institute > Sprachkunst > Zulassungsprüfung

schauplatz : spielplatz

**an einem grelllichten mittagnacht
während die sonne runterprahlte
spunzelten feuchtfrohlich kinder am spielschauplatz**

**nun keines der zwergenleute bahnte ein schreckensleid
und zwei im jungensalter wohl vorunwissend
krauxelten spiellustig im holzschutzhaus**

**doch die wutgeplatze himmelwand praschte regenmeere mit aller kraft
gröllerte in das tal mitsamt lichterblitze
den schauspielplatz am höchsten baum
gibt es seit dem fünften monat zwölfster tag**

Ayca Saglam, die Autorin dieses Textes, besuchte die Lehrveranstaltung „Texte verfassen“ bei Ludwig Laher an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (s. Abschnitt „Sprachkunst lehren“)

Die ist andererseits natürlich ebenso legitim wie das bodenständige Argument, eine abgeschlossene Ausbildung als Autorin oder Autor nicht zuletzt deshalb anzustreben, weil die Finanzbehörden bei zeitweilig geringem Einkommen und größeren Absetzposten, etwa für intensive Recherchetätigkeit, gern auf den Gedanken kommen würden, das Schreiben als bloße Liebhaberei zu qualifizieren.

Besprechen wir dann die Resultate ihrer Bemühungen, entsteht zuweilen eine bemerkenswerte Dynamik, die es, wenn die Arbeiten ans Eingemachte gehen, möglich macht, auf hohem Niveau und mit großer Offenheit persönlich Erlebtes, Erlittenes ganz selbstverständlich und respektvoll in der Gruppe zu thematisieren, sofern die Autorin, der Autor das möchte. Einige solcher Text- und Menschenbegegnungen sind mir unvergesslich.

SPRACHKUNST LEHREN

Ich selbst werde heuer zwei Lehrveranstaltungen betreuen, Einführungen in den Essay und in die Romanformen, zwei Prosabereiche, die zu meinen eigenen Arbeitsschwerpunkten zählen. Wie die meisten anderen Lektorinnen und Lektoren lehre ich an der Angewandten nur in geringem Ausmaß und auch nicht durchgehend jedes Semester. Die bunte Abwechslung im Lehrangebot tut meines Erachtens sowohl dem studentischen Publikum als auch den Lehrenden gut, die schließlich ausreichend Zeit für ihr eigenes Werk haben müssen.

Ich bin daneben, desgleichen in übersichtlichem Ausmaß, an der Pädagogischen Hochschule Salzburg tätig. Mir ist es dabei besonders wichtig, angehenden Pflichtschullehrerinnen und -lehrern jenseits enger Korsette, aber keineswegs ohne klare formale Vorgaben Lust auf die Produktion von Texten zu machen. Und die Ergebnisse sind nicht selten erstaunlich. Manche junge Kolleginnen und Kollegen nehmen so nicht nur für den Unterricht höchst brauchbare Anregungen mit, sondern entdecken auch ihre Ader fürs literarische Schreiben.

MAG. DR. LUDWIG LAHER
Universität für Angewandte Kunst Wien
l.laher@aon.at

ZUM AUTOR

Der Schriftsteller LUDWIG LAHER lebt in St. Pantaleon (OÖ) und Wien. Laher schreibt Romane, Erzählungen, Essays, Lyrik, Hörspiele und verfasst Drehbücher. Zu seinen wichtigsten Publikationen zählen die Romane „Wolfgang Amadeus junior: Mozart Sohn sein“ (1999), „Herzfleiscentartung“ (2001), „Aufgeklappt“ (2003), „Folgen“ (2005), „Und nehmen was kommt“ (2007), „Einleben“ (2009), „Verfahren“ (2011) sowie „Bitter“ (2014).

 www.ludwig-laher.com

SCHULENTWICKLUNG DURCH BEGABUNGSFÖRDERUNG

DER WEG DES GYMNASIUMS SALVATORKOLLEG BAD WURZACH



Gemeinsam das Problem lösen

Das Salvatorkolleg hat sich in den vergangenen Jahren auf einen neuen und interessanten Weg gemacht. Im Rückblick könnte man fast davon sprechen, dass die Schule neu erfunden wurde. Dabei ging es immer um das Kernthema von Schule: Lernen. Um dieses Thema anzugehen, führt kein Weg an der Persönlichkeit der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers vorbei.

Organisationsentwicklung unterliegt anderen Gesetzmäßigkeiten als individuelle Entwicklung. Im Schulbereich wurde lange Zeit Organisationsentwicklung in Erlassform gepflegt. Dies ist heute nicht mehr erfolgversprechend, dafür sind die Ansprüche an die Schule zu sehr gestiegen. Wie also kann heute Schulentwicklung gelingen? Im Folgenden soll die Entwicklung des Salvatorkollegs von den eigenen Erfahrungen über die daraus resultierenden Erkenntnisse zu den Veränderungen in der Schule beschrieben werden. Abgerundet wird dies durch eine Reflexion, die die Voraussetzungen der Schulentwicklung in der Kommunikationsstruktur des Kollegiums aufzeigt. Am Schluss folgt eine Standortbestimmung.

1 DER VERLAUF DER ENTWICKLUNG 2004 – 2013

1.1 DER EINSTIEG – ERSTE ERKENNTNISSE

Das Projekt Begabungsförderung am Salvatorkolleg startete mit dem Schuljahr 2004/2005. Zunächst unter dem Titel „Hochbegabtenförderung“: Dies entsprach dem damaligen Problembewusstsein, das interessanterweise das Phänomen der höheren Begabung nur unter dem Aspekt des Problemfalls in den Blick nehmen wollte. Dies ist wohl dadurch erklärbar, dass die intellektuelle Hochbegabung isoliert gesehen wurde.

Das Salvatorkolleg nahm den Faden von der anderen Seite her auf: Welche Begabungen sind uns gegeben? Und wie können wir Schülerinnen und Schülern dabei helfen, diese Begabungen zu heben und produktiv zu nutzen? So war schon zu Beginn die Entscheidung gefallen, (Hoch-)Begabung nicht allein im engen Sinne zu verstehen. Dies öffnete den Blick für Bereiche wie Leistungsmotivation, positives Selbstkonzept oder förderliche Lernumgebung.

Im Herbst 2004 begann ein Enrichmentprogramm mit einjährigen Projektangeboten für die Schülerinnen und Schüler: Es bedeutete für die Teilnehmenden eine geradezu befreiende Erfahrung, mit anderen interessierten Schülerinnen und Schülern und mit den gewünschten Lehrerinnen und Lehrern an einem selbst gewählten Thema zu arbeiten. Offenbar war ein Setting gefunden, das die unbändige Freude von Kindern und Jugendlichen am Lernen aufgreifen konnte, wie sie auch bei manchem außerschulischen Lernort zu beobachten ist, beispielsweise an einer Kletterwand, an der Jugendliche das Bedürfnis spüren, hochzuklettern. Diese Erkenntnis bildete schließlich den Ansatz für die Schulentwicklung.

1.2 WISSENSCHAFTLICHE ERKENNTNISSE GEBEN SICHERHEIT

Begleitend zum Enrichmentprogramm wurde für die wissenschaftliche Evaluation die EOS-Diagnostik von Prof. Julius Kuhl, Universität Osnabrück, durch Sebastian Renger im Rahmen seiner Dissertation (2009) durchgeführt. Hier wurden zahlreiche Effekte beschrieben, die die ersten Eindrücke unterstrichen:¹

- Sebastian Renger konnte aufzeigen, dass sich Schüler/innen, die an Projekten des Enrichmentprogramms teilnehmen, weniger unter Druck setzen, um schwierige Ziele zu erreichen; im Umgang mit Misserfolg oder Fehlern geben sie ein stabileres Selbstbild als die Kontrollgruppen an und bleiben zuversichtlicher.
- Sie legen verstärkt Wert auf soziale Kontakte und auf den Austausch mit anderen, des Weiteren motivieren sie sich zunehmend selbst für Ziele („intrinsische Motivation“).

¹ Im Folgenden einige verkürzte Zitate aus dem Jahreshaft 24/2009 S. 58f, siehe: www.salvatorkolleg.de > Schule > Jahreshafte > Jahreshaft 2009.

- Wurden mit den Schülerinnen und Schülern Rückmeldegespräche zur EOS-Diagnostik geführt, konnte bei ihnen beobachtet werden, dass sie eine stabilere Wertschätzung der eigenen Leistung entwickelten und das Grübeln über Misserfolg oder Überforderung vermieden. In den Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren findet also eine Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler/innen statt: Diese Entwicklung stützt und stärkt die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeit.

Diese für das Enrichmentprogramm verbrieften Erfolge machten Mut, nun die Schule und das Lernen insgesamt anzugehen: Wenn in den Projekten der Begabungsförderung derartige Effekte zu beobachten sind, dann kann dies ein Vorbild für die gesamte Schul- und Lernkultur sein.

1.3 VERÄNDERUNGEN SETZEN NEUE AKZENTE

Die Veränderungen an der Schule erfolgten nicht überall gleichzeitig und gleichförmig, dafür ist die Organisation Schule zu vielfältig und zu sehr durch die verschiedenen handelnden Personen geprägt. Schrittweise aber wurde dann eine Reihe positiver Entwicklungen sichtbar:

- Die Erkenntnisse aus der Begabungsförderung unterstützten den Mut des Salvatorkollegs, verstärkt Schülerinnen und Schülern einen Auslandsaufenthalt während (oder nach) der Schulzeit zu empfehlen und die schulischen Rahmenbedingungen hierfür zu verbessern. Es zeigt sich ohne Ausnahme, dass die Schüler/innen bereichert zurückkommen, so dass durch die Abwesenheit entstandene Wissenslücken meist leicht zu schließen oder problemlos zu verschmerzen sind. Dieses „Drehtürmodell“ wirkt geradezu beschleunigend: Persönlichkeitsentwicklung scheint hier in Zeitraffer abzulaufen.
- Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Beratungskompetenz verhelfen diesen zu einer größeren Professionalität im Bereich der pädagogischen Psychologie, die die Qualität der Beratung steigert und gleichzeitig Sicherheit in der Beratung gibt. Maßgeblich für den Erfolg von Schüler/innen-Beratungsgesprächen ist der Gesprächsablauf, bei dem die Lehrperson die Lernenden auf ihrem Weg zur Lösung bzw. zur Veränderung begleitet. Nicht nur die Einzelberatung, auch die Moderation von Vorgängen in den Schulklassen profitiert davon.
- Das Thema Selbstverantwortung hat eine andere Bedeutung erhalten: Verantwortung wird nicht auferlegt, sondern von den Lernenden übernommen. Wird eine Aufgabe als die eigene erfahren, so erhält die Verantwortung dafür eine andere Qualität. Verantwortung entspricht hier wirklich der Erfahrung der „Antwort“ oder Resonanz auf das eigene Handeln. Philosophisch gilt es als unumstritten, Verantwortung an Freiheit zu binden; pädagogisch ist dies ein Wagnis.



Der Lehrer begleitet das Lernen

1.4 DIE SCHULE HEUTE: LERNFELDER FÜR DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Lernen wird am Salvatorkolleg heute also grundlegender verstanden: Leitbild der Idee von Lernen ist, dass die Schüler/innen an authentischen, herausfordernden Situationen lernen, in denen sie den Sinn und das Ziel einer Aufgaben- oder Themenstellung sehen und deshalb mit voller Motivation ihr Handlungsrepertoire einsetzen, erproben und weiterentwickeln. Die Rolle der Lehrer/innen besteht darin, die Schüler/innen auf dem Weg zur Bewältigung dieser Herausforderungen zu begleiten.

- Zentral ist dabei die mentorielle Begleitung des Lernens: In Schüler/in-Lehrer/in-Einzelgesprächen („Schülersprechstunden“) wird gezielt über Ressourcen und Kompetenzen und nicht über Noten gesprochen. Auch in den gesetzlich vorgeschriebenen Zielvereinbarungsgesprächen für versetzungsgefährdete Schüler/innen wurde der Akzent inzwischen entsprechend verändert. Die „Schülersprechstunden“ sollen ausgeweitet werden.
- Der Erfahrungsschatz der Schüler/innen erstreckt sich im Schulleben über den üblichen Fachunterricht hinaus: Ein Theaterprojekt für Klasse 8 wird momentan erprobt, Besinnungstage mit erlebnispädagogischem Schwerpunkt in Klasse 5, 7, 10 und 12 sind etabliert, das zweiwöchige Sozialpraktikum in Kursstufe 1 lässt die Schüler/innen Selbstwirksamkeit erfahren und das Philosophisch-Theologische Forum in Kursstufe 1 in Seminarform fordert zur ethischen Reflexion heraus. Die für die beiden letztgenannten Maßnahmen eingesetzten drei Schulwochen werden durch höhere Motivation und Identifikation mit den Ideen der Schule problemlos kompensiert.

- Demokratische Strukturen ermöglichen im schulischen Kontext, die sozialen und persönlichen Herausforderungen des Schulalltags selbst anzugehen, z.B. im Klassenrat.
- Für den Regelunterricht gilt: Für ein erfolgreiches Lernen ist nicht ein Mehr an didaktischer Raffinesse nötig, sondern das Verständnis, dass Lernen in die Persönlichkeit der/des Lernenden eingebunden ist: Lernen ist an Voraussetzungen gebunden (Klassensituation, Vorstellungen vom eigenen Können, Motivation etc.), die das Lernen in vielfältiger Weise zulassen oder verhindern.² Werden diese Voraussetzungen mitgesehen, ergeben sich für die Lehrperson mehr Möglichkeiten, die Lernenden zu unterstützen. John Hatties Hinweis³ auf die Rolle des Schüler/innenfeedbacks zeigt hier einen Weg auf.

2 REFLEXION: KOMMUNIKATIONSSTRUKTUR IM KOLLEGIUM

Der Prozess hin zum Konzept der Begabungsförderung am Salvatorkolleg ist charakterisiert durch den Erfahrungsbezug: Die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen in der konkreten Projektarbeit der Begabungsförderung wurden zusammengetragen, wesentliche Grundmerkmale herausgearbeitet und in ein Konzept gegossen, dessen Kernsatz lautet: „Die Leistung besteht in der Entwicklung der angestrebten Kompetenzen.“⁴ So entstand ein Konzept, das mit Hilfe der Expertise des Kollegiums qualitativ fundiert und gleichzeitig vom Kollegium als eigenes Konzept verstanden und vertreten wurde. Auch bei anderen Entwicklungsfragen konnten wir mit diesem induktiven Verfahren die Anliegen des Kollegiums mitnehmen:

- Eine Veränderung muss eine Erleichterung oder einen Mehrwert mit sich bringen, um sinnvoll zu sein.
- Gleichzeitig erfordert dieses Vorgehen größtmögliche Offenheit, um dem Prozess Entwicklungschancen offen zu halten.
- Die Prozessbegleitung verlangt dabei eine klare Strukturierung und Verschriftlichung, damit die einzelnen Entwicklungsschritte dokumentiert werden und für spätere Überlegungen zur Verfügung stehen. Offenheit ist dabei also nicht als Beliebigkeit zu verstehen, sondern als die Rückbindung an die eigenen Beschlüsse.
- Für die Schulentwicklung mit dem Kollegium ist der Gedanke der Stärkenorientierung wesentlich: Wer Ideen hat, die das Projekt vorwärts bringen können, dem wird Raum dafür gegeben; gleichzeitig steht er in der Verpflichtung, darüber Auskunft zu geben und seine Erfahrungen allen zur Verfügung zu stellen. Ein Beispiel: Nachdem vier Kolleginnen und Kollegen dem Lehrer/innenkollegium vorgetragen hatten, was sie aus einer Fortbildung

mitgenommen haben und wie ihre Arbeit davon profitiert, wurde der Bedarf für eine weitere Fortbildung mehrfach geäußert.

Interessanterweise finden diese internen Erfahrungen und Erkenntnisse eine leichtere Akzeptanz als die Ergebnisse der Bildungsforschung, die eigentlich ja fundierter und abgesicherter sind. Inzwischen bringen wir die Ergebnisse der Bildungsforschung verstärkt in die Diskussionen ein, um deren Validität durch die Übereinstimmung mit den eigenen Erfahrungen plausibel zu machen. Es zeigt sich hier, dass der breite Graben zwischen pädagogischer Wissenschaft und schulischer Praxis noch lange nicht überwunden ist.

3 ZUM SCHLUSS: STANDORTBESTIMMUNG

Die Thematik des ÖZBF-Kongresses im November 2013 beinhaltete die beiden Entwicklungsrichtungen, die derzeit im Blick sind: Einerseits wird verstärkt Exzellenzforschung und Exzellenzförderung betrieben: Wie kommen Schüler/innen zu Höchstleistungen? Welche Bedingungen zwischen dem persönlichen Lernkapital und dem gesellschaftlichen Bildungskapital bringen optimale Leistungen hervor? Andererseits ist offensichtlich, dass die Persönlichkeitsförderung fundamental für Begabungsförderung insgesamt ist: Hierfür werden häufig Projekte im Bereich der Erlebnispädagogik und Selbsterfahrung konzipiert. Für das Salvatorkolleg bestand und besteht die Herausforderung, die beiden Entwicklungsbereiche zusammen zu sehen: Begabungsausschöpfung (und damit Exzellenz) ist nur im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung erreichbar, weil alles Lernen in die Persönlichkeit eingebettet geschieht.

Das Salvatorkolleg konnte in seinen Entwicklungsprozessen die eigene Sicht auf das Lernen schärfen und das schulische Lernen weiterentwickeln: Nur die Zusammenschau von Begabung, Beziehung und Person führt aus altgewohnten Sackgassen heraus.

KLAUS AMANN

Salvatorkolleg Bad Wurzach
klaus.amann@salvatorkolleg.de

www.salvatorkolleg.de

KLAUS AMANN ist stellvertretender Schulleiter am Gymnasium Salvatorkolleg in Bad Wurzach/Baden-Württemberg. Er ist Leiter der Begabungsförderung am Salvatorkolleg und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF) in Hannover.

² Prof. Kuhl spricht hier vom „siebenfachen Grund faul zu sein“.

³ Vgl. John Hattie, Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013.

⁴ Vgl. www.salvatorkolleg.de > Begabungsförderung > Flyer.

TRANSITION KINDERGARTEN – VOLKSSCHULE: BEGABUNGEN GEMEINSAM IM BLICK

DAS KONZEPT DES BUNDESLANDES SALZBURG FÜR DEN ÜBERGANG

DIE KINDGERECHTE SCHULE

Grundlage einer kindgerechten Schule ist immer die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Lebenswelt der Kinder und dem Vermögen, diese Kenntnisse und Erfahrungen bildungsinstitutionell adäquat zu verwerten und zu beantworten.

Noch nie zuvor waren die Kontexte des Aufwachsens so komplex wie heute. Diese zunehmend heterogene Welt hat Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und auch auf das aktuelle Bildungsverständnis. Diversity Education hat Eingang in das Bildungsprozessverständnis gefunden, die Stärkung des Individuums steht im Vordergrund. Damit haben sich Methoden der Personalisierung wie Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts etabliert.

Die Potenzialentwicklung eines Kindes steht nach modernem Verständnis im Vordergrund und eine entsprechende frühe Förderung zieht konzentrische und kumulative Entwicklung von diversen kindlichen Begabungen nach sich. Das bedeutet in der Konsequenz, dass beim Eintritt in die Bildungsinstitution Schule besonderes Augenmerk auf individuelle Entwicklungslagen von Kindern gelegt werden muss – und das wäre wohl noch nicht weit genug gegriffen. Denn: Besonders in den ersten sechs Lebensjahren werden in einem Wechselspiel von familiärer Erziehung und institutioneller Bildungsaufgabe die wichtigsten Entwicklungsschritte vollzogen. Es ist also wesentlich, Sozialisations- und Lernprozesse dieser ersten Jahre sichtbar zu machen, womit sich die Forderung nach Zusammenarbeit mit der abgebenden Bildungsinstitution Kindergarten und im Sinne gut gelebter Transition die Entwicklung eines generell gemeinsamen Bildungsverständnisses erhebt.

EIN GEMEINSAMES BILDUNGSVERSTÄNDNIS VON KINDERGARTEN UND SCHULE

In Österreich haben wir dazu noch keine selbstverständliche Kultur entwickelt. Wertschätzend darf erwähnt werden, dass an vielen Kindergarten- und Schulstandorten bereits Großartiges geleistet wird. Das Bundesland Salzburg hat es sich jedoch zur Aufgabe gemacht, diesen Übergang als strukturgeleitetes Element im Sinne einer landesweiten und landeseinheitlichen Qualitätsentwicklung zu verankern. Dazu wurden in wertoffener, kreativer und vor allem nachhaltiger Herstellung und Pflege einer Verbindung neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Kindergartenreferat und Landesschulrat Salzburg beschritten.

UMSETZUNG IM BUNDESLAND SALZBURG

Zunächst wurde ab 2009 die Gestaltung des Übergangs bearbeitet, d.h. über das letzte Kindergartenjahr lernen die im nächsten Jahr schulpflichtigen Kinder „ihre“ Volksschule kennen, indem gemeinsame Feste im Jahreskreis, Vorlesepatenschaften, gemeinsames Mu-



Foto: Reichsöllner

sizieren oder Sport, gemeinsame Überlegungen zum Übertritt u.v.m. stattfinden. Dabei soll dem Kind einerseits Zeit eingeräumt werden, sich vom lieb gewordenen Kindergarten zu lösen, und andererseits soll ihm auch die Möglichkeit gegeben werden, die Wirklichkeit des schulischen Alltags kennen zu lernen: Diese Wirklichkeit soll während des Wartens bereits erfahren werden. Daher war das Ziel, an jedem Kindergarten- und Schulstandort die Übergangssituation aus der Sicht des Kindes zu überdenken, dieses Kennenlernen zu gestalten, die Zusammenarbeit in gegenseitiger Wertschätzung und entsprechend den regionalen Möglichkeiten festzulegen, um sich letztendlich ganz selbstverständlich gegenseitig „mitzudenken“ und – wann immer möglich – gegenseitig einzubeziehen.

Dieser **erste Schritt** ist nicht nur landesweit umgesetzt, er wurde in der Zwischenzeit auch wissenschaftlich durch eine Bachelorarbeit der Pädagogischen Hochschule Salzburg evaluiert und wird weiterhin durch einmal jährlich stattfindende verpflichtende Arbeitstagungen für Leiter/innen beider Institutionen in den jeweiligen Bezirken gepflegt. Hierfür werden im Vorfeld aktuelle pädagogische Themen ermittelt und durch fachlichen Input bei den Tagungen bereichert. Wesentlicher Inhalt ist jedoch die gemeinsame Planungsarbeit für das kommende Kindergarten- und Schuljahr.

Aus der Evaluation ergaben sich äußerst positive Rückmeldungen. Für mich ist eine der herausragendsten Errungenschaften, dass Pädagoginnen und Pädagogen der beiden Institutionen angeben, sich heute durch diesen Qualitätsentwicklungsprozess „auf Augenhöhe“ zu begegnen.



Die Broschüre „Projekte zum Thema Übergänge gestalten“ ist abrufbar unter www.salzburg.gv.at/uebergaenge_gestalten.pdf

In der gemeinsamen Broschüre „Projekte zum Thema Übergänge gestalten“ wurden die Möglichkeiten der Übergänge gesammelt und dargestellt: zum einen, um für die jeweilige Institution verschiedene Beispiele kennen zu lernen, zum anderen aber auch als Präsentationsplattform für Gelungenes.

In einem **zweiten Schritt** wurde die bis dahin uneinheitliche Schulreifefeststellung neu erarbeitet, evaluiert und implementiert. Bis dahin wurden innerhalb des Bundeslandes Salzburg höchst uneinheitliche Wege beschritten, welche zu sehr unterschiedlichen Lösungen der Entscheidung der Beschulung führten und vor allem nur selten Anleitung zu nachfolgender Förderung bereitstellten.

Für die Erarbeitung wurde ein Team aus Pädagoginnen/Pädagogen, Leiter/innen, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulpsychologinnen und -psychologen, einer Mototherapeutin und einer Logopädin zusammengestellt, die ihre Expertise einbrachten, um ein Höchstmaß an moderner Interpretation des Konstruktes „Schulreife“ zu entwickeln. Die einzelnen Kompetenzbereiche sind selbstverständlich mit dem österreichweit geltenden BildungsRahmenPlan der Kinderbetreuungseinrichtungen abgestimmt. Denn: Schulreife ist viel mehr als ein Einüben von ein paar Beispielen. Schul-Vorbereitung darf nicht auf die Vorbereitung für die „Schulreife“ reduziert werden. Es muss um Entwicklungsförderung gehen.

STÄRKENORIENTIERUNG

Einzigartig in Österreich ist in der Erarbeitung dieses neuen Manuals der Perspektivenwechsel weg von der Defizitorientierung bei der

Schulreifefeststellung hin zur Stärkenorientierung bereits zum Zeitpunkt des Schuleintritts. Im Sinne bestmöglicher Förderung eines Kindes soll nicht nur festgestellt werden, was in den einzelnen Entwicklungsbereichen fehlt und nachzuholen wäre, sondern in ganzheitlicher Sicht muss auch darauf geachtet werden, wo das Kind besondere Talente aufweist. Werden diese mitgebrachten Stärken nicht von Beginn an gefördert, können sie sich nicht optimal entfalten.

Dem wurde Rechnung getragen, indem in der Schulreifefeststellung des Landes Salzburg Begabungen und Talente in den verschiedensten Bereichen sozusagen „ablesbar“ sind. Ziel ist es, sie vom ersten Schultag an in die Planung des Unterrichts einbeziehen zu können, um gerade auch bei sehr begabten Kindern die Neugierde und das Interesse an Schule mit entsprechenden Angeboten zu wecken bzw. zu erhalten.

Die Langzeitbeobachtungsmöglichkeit des Kindergartens muss als wertvoll betrachtet werden. Bei Austausch zwischen Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und Lehrerinnen/Lehrern kann gewährleistet werden, dass nichts für die Entwicklung des Kindes Relevantes verloren geht.

Nach wie vor ist es in Österreich allerdings geltende Rechtsvorschrift, dass Erziehungsberechtigte dem Austausch dieser sensiblen Daten zustimmen müssen. Damit dieser Datentransfer auch praktisch möglich wird, wurde in Salzburg eine neue, gesetzlich abgesicherte Möglichkeit entwickelt, welche von Juristinnen/Juristen des Unterrichtsministeriums abgesegnet wurde und derzeit allen Bundesländern zur Verfügung steht.

Letztendlich haben alle diese Bemühungen ein gemeinsames Ziel: die Wissens- und Herzensbildung unserer Kinder bestmöglich zu unterstützen.

LSI MAG. DR. BIRGIT HEINRICH
Landesschulrat Salzburg
birgit.heinrich@lssr-sbg.gv.at

ZUR AUTORIN

BIRGIT HEINRICH, LSI Mag. Dr., lehrt an der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Salzburg und ist seit 2008 als Landesschulinspektorin für Pflichtschulen in Salzburg tätig.

MATHEMATIKWETTBEWERBE: TEILNEHMER/INNEN UND MATHEMATISCHE KARRIEREN

EINIGE BIOGRAPHISCHE LINIEN UND REMINISZENZEN

Auch wenn es Länder geben mag, deren Traditionen in der mathematischen Wettbewerbsszene weiter zurückreichen als die österreichische, sind immerhin schon mehr als 40 Jahre seit der ersten Teilnahme Österreichs an der Internationalen Mathematikolympiade (IMO) im Jahr 1970 vergangen. Es scheint daher durchaus angebracht, einen Blick auf die mathematischen Karrieren einiger der Prominenteren der ersten österreichischen Olympiadeteilnehmer/innen zu werfen und sie zu fragen, ob ihre Teilnahme an der Olympiade rückblickend einen Einfluss auf ihren Werdegang gehabt haben mag. Im Folgenden findet sich die Antwort auf diese Frage nach einer kurzen Beschreibung des jeweiligen Karriereweges.¹

Vielleicht die prominenteste Stellung in der Mathematik ist die des Vorsitzenden der nationalen mathematischen Gesellschaft. Die letzten drei Vorsitzenden der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG) haben alle in ihrer Schulzeit Erfahrungen in der Mathematikolympiade gesammelt. Der aktuelle Vorsitzende, **Michael Drmota**, ist Vorsitzender des Instituts für diskrete Mathematik und Geometrie an der Technischen Universität (TU) Wien. Als Schüler war er Medaillengewinner bei der Österreichischen Mathematikolympiade (ÖMO) Endrunde 1982 und Teilnehmer am Österreichisch-Polnischen Mathematikwettbewerb, und somit Mitglied einer der beiden österreichischen Nationalmannschaften.

Michael Drmota:

„Die Erfahrung der Teilnahme an der Mathematikolympiade war eigentlich für mich ziemlich prägend. Es war auf jeden Fall die Basis meiner Entscheidung, Mathematik zu studieren und die Übung beim Lösen mathematischer Probleme (sowie auch die Kenntnis formaler Konzepte) war im Verlauf meiner Studien sehr hilfreich. Wenn es um mathematische Forschung geht, benötigt man natürlich mehr als das, aber die ‚technischen Fähigkeiten‘ von der Mathematikolympiade bilden jedenfalls eine solide Basis.“

Sein Vorgänger als ÖMG-Vorsitzender, **Robert Tichy**, ist am Institut für Analysis und Computational Number Theory der TU Graz beschäftigt. Unter anderem ist er im Laufe der Zeit dort als Institutsvorsitzender und als Dekan der Abteilung für Mathematik und Physik tätig gewesen. Als Schüler war er Medaillengewinner der ÖMO und Teilnehmer an der Internationalen Mathematikolympiade (IMO) im Jahr 1975.

Robert Tichy:

„Die Mathematikolympiade war sicherlich ein wesentlicher Grund für mich, der Mathematik gegenüber der Physik den Vorzug als akademisches Betätigungsfeld zu geben.“



Rauchende Köpfe im Wettbewerb

Heinz W. Engl, wiederum Tichys unmittelbarer Vorgänger als ÖMG-Vorsitzender, hat schon eine Vielzahl prominenter Stellen in der Forschungsmathematik innegehabt. Unter anderem ist er derzeit Vorsitzender des Johann Radon Institute for Computational and Applied Mathematics und Rektor der Universität Wien. Als Schüler gewann er Medaillen sowohl beim ÖMO-Bundesbewerb als auch bei der IMO im Jahr 1971.

Heinz W. Engl:

„Die Zusatzkurse, die wir für die Vorbereitung auf die Mathematikolympiade hatten, haben die Sicht, die ich auf die Mathematik aus dem gewöhnlichen Gymnasiallehrplan hatte, vollkommen geändert. Ohne diese Kurse und die erfolgreiche Teilnahme an der IMO hätte ich möglicherweise gar nicht Mathematik studiert.“

Ein weiterer prominenter österreichischer Mathematiker, der in diesem Rahmen zu nennen ist, ist **Christian Krattenthaler**. Er ist Professor und Vizedekan an der Universität Wien und Preisträger des

¹ Die Befragung wurde in englischer Sprache geführt. Es handelt sich hier um Übersetzungen der englischsprachigen Zitate aus dem Originalartikel, der im Newsletter 3 der International Group for Mathematical Creativity and Giftedness (abrufbar unter www.igmcg.org/files/newsletter_3.pdf) und in den Internationalen Mathematischen Nachrichten (Nr. 221, Dezember 2012, S. 43–46) erschienen ist.

renommierten Wittgensteinpreises. Als Schüler war er im Jahr 1977 Preisträger beim ÖMO-Bundesbewerb und IMO-Teilnehmer.

Christian Krattenthaler:

„Ich glaube nicht, dass mein ‚Erfolg‘ bei der ÖMO einen Einfluss auf meine weitere Karriere hatte. ABER: Es war die Teilnahme an der ÖMO, und dabei besonders die Vorbereitungskurse an meiner Schule und in Raach [d.h. beim zweieinhalbwöchigen Vorbereitungsseminar auf den Bundesbewerb; Anmerkung des Autors], die meinen ‚Appetit‘ auf Mathematik angeregt haben, und somit hat es viel mit meiner weiteren Karriere als ‚enseignant-chercheur‘ (wie man auf Französisch sagt) in Mathematik zu tun. Der Problemlösungscharakter der Olympiade mag nicht für jeden mit einem mathematischen Interesse das Passende sein, für mich war es aber genau das Richtige, um in die Mathematik einzusteigen und in ihre Schönheiten einzutauchen.“

Einer der bisher erfolgreichsten österreichischen Teilnehmer am internationalen Turnier der Städte (Tournament of the Towns; Turnir Gorodov) war **Clemens Heuberger**. Heute Professor für Mathematik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, war er der erste Österreicher, der zur Teilnahme am internationalen Sommerseminar des Turniers der Städte eingeladen wurde, aber auch Medaillengewinner bei der ÖMO und IMO in den Jahren 1991, 1992 und 1993. Neben seiner Vorlesungs- und Forschungstätigkeit ist er auch aktiv als Trainer bei der Vorbereitung zum ÖMO-Bundeswettbewerb tätig und außerdem auf nationaler Ebene Koordinator der verantwortlichen Aufgabengruppe für den sogenannten ÖMO-Landesbewerb für Anfänger.

Clemens Heuberger:

„Die Teilnahme an den Olympiaden hat mir klargemacht, dass ich tatsächlich Mathematik studieren sollte. Dadurch hatte ich auch Vorteile zu Beginn meines Studiums, da formales mathematisches Denken sowie einiges an Durchhaltevermögen Fähigkeiten waren, die ich mir beim Training für die Olympiade bereits erarbeitet hatte.“

Interessant sind auch die mathematischen Karrieren einiger ehemaliger ÖMO-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer, die sie zu prominenten Universitätsstellen in anderen Ländern geführt haben, wie unter anderem **Theresia Eisenkölbl**, die Mathematikerin am Institute Camille Jordan an der Université Claude Bernard in Lyon, Frankreich ist. Als Schülerin gewann sie Goldmedaillen beim ÖMO-Bundeswettbewerb 1992, 1993 und 1994. Bei der IMO gewann sie in allen drei Jahren ebenfalls Medaillen, wobei diese Leistung mit einem perfekten Ergebnis im Jahr 1994 gekrönt wurde. Sie ist derzeit aktive Aufgabenentwicklerin für die österreichische Olympiade und auch mit der französischen Olympiade assoziiert.

Gerhard Wöginger ist Professor am Institut für Mathematik und Computerwissenschaften an der Eindhoven University of Technology

in den Niederlanden. Er war ÖMO-Medaillengewinner 1981 und 1982 und IMO-Teilnehmer und ist noch immer sehr aktiver Aufgabenentwickler für eine Anzahl von Wettbewerben. Seine Aufgaben fanden Eingang in der Mediterranean Mathematics Competition und auch in der Shortlist für die IMO.

Gerhard Wöginger:

„Dies hatte einen starken Einfluss auf meine weitere Karriere: Es löste mein Interesse an der Mathematik aus, und das Wissen, das ich für diese gymnasialen Wettbewerbe sammelte, machte mir die ersten Jahre an der Universität ziemlich leicht. Übrigens nahmen meine Coautoren Yossi Azar (Tel Aviv) und Jiri Sgall (Prag) ebenso wie ich an der IMO 1981 in Washington teil; möglicherweise trafen wir uns dort zum ersten Mal, aber wir erinnern uns nicht daran, damals miteinander gesprochen zu haben.“

Stephan Wagner ist Associate Professor an der Stellenbosch Universität in Südafrika. Er war viermaliger ÖMO-Medaillengewinner (von 1997 bis 2000), IMO-Teilnehmer und dreimaliger IMO-Medaillengewinner (von 1998 bis 2000). Er ist aktiv bei der Organisation von Olympiaden und beim Schüler/innentraining in Österreich ebenso wie in Südafrika und war Leader der Südafrikanischen IMO-Mannschaft 2011. Zur Zeit der Erstellung dieses Beitrags bereitet er sich auf eine wichtige Rolle bei der IMO 2014 in Südafrika vor.

Stephan Wagner:

„Die Olympiade hatte sicherlich (und hat immer noch) einen großen Einfluss auf mein Leben. Es war die Teilnahme an diesen Wettbewerben, die mir die Erkenntnis gab, dass Mathematik die richtige Karriereentscheidung für mich wäre – ohne sie hätte ich möglicherweise stattdessen Physik oder Ingenieurwissenschaften (oder sogar etwas ganz Anderes) studiert. Aus diesem Grund engagiere ich mich weiterhin gerne beim Olympiadetraining – es bietet mir die Gelegenheit, talentierte junge Leute anzuwerben und ihnen zu zeigen, wie reichhaltig und ansprechend unser Fach ist.“

LITERATUR

- Oswald, F., Hanisch, G. & Hager, G. (2005). Wettbewerbe und „Olympiaden“: Impulse zur (Selbst-)Identifikation von Begabungen. Berlin-Münster-Vienna-Zürich-London: LIT.

MAG. DR. ROBERT GERETSCHLÄGER
BRG Keplerstraße, Graz
robert.geretschlaeger@brgkepler.at

DAS GANZE IM BLICK

FACHTAGUNG „PERSPEKTIVE BEGABUNG: NACHHALTIG FÖRDERN“

Schulen und außerschulische Lernorte engagieren sich, damit junge Menschen ihre Potenziale entfalten können. Aber wann ist Förderung nachhaltig? Diese Frage stand im Mittelpunkt der Fachtagung „Perspektive Begabung“, die Bildung & Begabung – das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland – am 13. Mai 2014 in Bonn veranstaltete. Eine zentrale Erkenntnis: Wenn es den Bildungsakteuren nicht gelingt, institutionenübergreifend zu denken und zu handeln, bleibt Potenzialförderung in vielen Fällen nur Stückwerk.

Mehr als 300 Lehrkräfte, Praktiker/innen der außerschulischen Förderung, Bildungsexpertinnen/-experten und Vertreter/innen aus der Wirtschaft waren im Wissenschaftszentrum in Bonn zusammengekommen, um sich über die verschiedenen Aspekte nachhaltiger Förderung zu informieren und auszutauschen. „Ich wage die These, dass wir zwar im Einzelnen viel über nachhaltiges Fördern sprechen, aber noch zu wenig die Vielzahl von Handlungsansätzen als Ganzes in den Blick nehmen. Zu einer wirklich nachhaltigen Förderung braucht es mehr als eine isolierte Maßnahme“, betonte **Elke Völmicke**, Geschäftsführerin von Bildung & Begabung. Die Tagung trug dieser These Rechnung: Sie brachte alle Dimensionen zusammen und betrachtete die Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit von Förderung aus zeitlicher, räumlicher und methodischer Perspektive.

Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung eröffnete die Tagung mit einer Bestandsaufnah-

me, die dringenden Handlungsbedarf aufzeigte. Denn: Nach wie vor bleiben zu viele junge Menschen in Deutschland unter ihren Möglichkeiten. „Wir verlieren zu viele Kinder, die das Potenzial hätten, einen höheren Abschluss zu machen“, konstatierte die Soziologin – und lieferte auch gleich den Grund: Schuld daran sei die „soziale Vererbung von Bildung“. Das heißt: Kinder, die in weniger privilegierten Verhältnissen aufwachsen, erhalten oftmals gar nicht die Chance, ihre Potenziale zu entfalten.

Der Befund, dass die sozialen, kulturellen und finanziellen Hintergründe die Zukunftschancen eines Kindes stark beeinträchtigen können, ist eindeutig. Um allen Kindern gerecht zu werden, müsse Förderung so früh wie möglich ansetzen. „Es braucht von Beginn an eine anregende Umgebung für junge Kinder. Und: Wir müssen ihnen Zeit geben – Zeit, gemeinsam zu lernen“, so Allmendinger. Sie übte deutliche Kritik am derzeitigen Schulsystem. Es eröffne kaum Chancen, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen und zementiere damit soziale Ungleichheit. Kinder würden nach sozialer Herkunft gruppiert, Potenziale ignoriert. „Ich halte es für falsch, dass unsere Kinder so früh auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden“, sagte Allmendinger. „Besser wäre es, wenn sie länger zusammenbleiben und sich gegenseitig helfen könnten. Wir haben festgestellt, dass in heterogenen Gruppen schwächere Kinder gewinnen, ohne dass leistungsstarke Kinder verlieren.“ Der gemeinsame Unterricht sei keine Gleichmacherei, er erfordere vielmehr eine Pädagogik der Vielfalt – und

15. ECHA-ÖSTERREICH-TAGE

BUNDESTAGUNG „BEGABUNGSFÖRDERUNG UND GANZTÄGIGE SCHULFORMEN“

Die 15. ECHA-Österreich-Tage mit dem Thema „Begabungsförderung und ganztägige Schulformen“ finden am 25. und 26. November in St. Georgen am Längsee statt.

Hauptvorträge

- | | |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Barbara Saring | Die Bedeutung von Lernstrategien und Coaching für besonders begabte Kinder und Jugendliche |
| Ilse Kamski | Individuelles Fördern und Fordern an Ganztages-schulen |
| Rupert Sodl | Zur Betreuungsqualität von besonders begabten Kindern und Jugendlichen in mentorischen Kursmodellen |
| Birgit Hartel | Begabtenförderung inklusiv(e): Begaben und Lernen in non-formalen Bildungssettings |

Weitere Informationen finden Sie unter www.echa-oesterreich.at



ECHA-TAGUNG

Foto: Penwise / morguefile.com



diese wiederum erfordere Zeit. Allmendingers Forderungen: Im Ganztagsbetrieb länger gemeinsam lernen, Lehrkräfte besser aus- und fortbilden, Sozial- und Sonderpädagoginnen/-pädagogen einbinden, Übergänge moderieren. „Nachhaltigkeit ergibt sich daraus, dass wir die Neugier der Kinder wecken, befriedigen und fördern – und zwar über die gesamte Bildungskette hinweg“, sagte sie. „Dabei ist es ganz wichtig, dass alle Akteure und Institutionen, die am Bildungsprozess der Kinder beteiligt sind, an einem Strang ziehen.“

Für eine bessere Zusammenarbeit aller Beteiligten plädierte auch **Heike Kahl**, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Sie berichtete über lokale Bildungslandschaften. Diese langfristig angelegten Kooperationen aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure aus Pädagogik, Politik und Verwaltung zielen darauf ab, schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen und Lernorte miteinander zu vernetzen. Dahinter steht das Bestreben, für jedes Kind eine nachhaltige fördernde Umgebung zu schaffen. Dieses gemeinsame Ziel sei jedoch keine hinreichende Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation, so Kahl. Es gebe weitere Faktoren, die zusammenkommen müssten: Pflicht zur Zusammenarbeit, gegenseitiges Vertrauen, Zugehörigkeitsgefühl. „Je enger man innerhalb einer regionalen Bildungslandschaft vor Ort zusammenwirken kann, desto größer ist die Chance, die Kooperation erfolgreich zu gestalten“, so Kahl.

Während Jutta Allmendinger und Heike Kahl vor allem auf zeitliche, räumliche und institutionelle Faktoren abhoben, stellte **Olaf Köller** die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt. Der Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel, referierte über die Ergebnisse der Studie „Visible Learning“ des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie und ihre Schlussfolgerungen für Unterricht und Förderpraxis. Hatties Ergebnissen zufolge hätten die schulischen Rahmenbedingungen und Strukturen – bis auf wenige Ausnahmen – einen eher schwachen bis gar keinen Effekt auf den Lernerfolg. Offener und jahrgangsübergreifender Unterricht oder interne Differenzierung würden die schulische Leistungsentwicklung weder behindern noch wirklich befördern, nur einen geringen Effekt hätten Maßnahmen wie die Reduzierung der Klassengröße, individualisiertes Lernen oder die externe Differenzierung für leistungsstarke Schüler/innen. „Je mehr Wissen Lehrer/innen haben, umso eher werden sie in der Lage sein, Schüler/innen klug zu fördern“, betonte Köller. „Es sind nicht die Strukturen, sondern es sind unsere Lehrkräfte, die dafür Sorge tragen, dass Schüler/innen erfolgreich lernen.“

Wie Lehrer/innen in der Praxis nachhaltig fördernde Lernräume schaffen können, zeigte der Vorsitzende des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF), **Christian Fischer**, am Beispiel des Förder-Förder-Projekts (FFP). Die Leitidee: Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes setzen. Das Ziel: Lernkompetenzen fördern, individuelle Begabungen und Interessen herausfordern. „Das FFP eignet sich sowohl zur individuellen Förderung im Regelunterricht als auch zur Be-

gabtenförderung in Kleingruppen“, erklärte Fischer, der als Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Münster lehrt. Im FFP haben Schüler/innen viele Freiheiten: Sie erstellen eine Expert/innenarbeit zu einem Thema ihrer Wahl und präsentieren die Ergebnisse abschließend vor Publikum. Die Aufgabe der Lehrer/innen sei es hierbei, die Schüler/innen zum selbstregulierten und forschenden Lernen anzuleiten. Das Konzept scheint aufzugehen: Laut den Lehrerinnen/Lehrern, die das FFP in ihren Schulen umsetzen, schafft das interesselgeleitete Lernen eine innere Beteiligung, die die Kinder motiviert und Erfolgserlebnisse generiert.

Gute Lehrer sind wichtig – für **Albert Ziegler** aber nur ein Zahnrad im System. „Damit Kinder ihre Potenziale nachhaltig entwickeln können, müssen mehrere Faktoren ineinandergreifen“, sagte der Lehrstuhlinhaber für Pädagogische Psychologie und Exzellenzforschung an der Uni Erlangen-Nürnberg. Die Entwicklung von Begabung sei vom Zusammenspiel vieler Ressourcen abhängig. „Und wenn wir Menschen ganzheitlich fördern wollen, müssen wir sicherstellen, dass diese Ressourcen langfristig zur Verfügung stehen“, so Ziegler. Für die persönliche Weiterentwicklung seien unterstützende Bezugspersonen wie Eltern und Lehrer/innen, günstige Lernumstände und gesellschaftliche Förderstrukturen erforderlich. Exzellenz liege nicht in der Person, sondern im System aus Person und Umwelt. Jedes Kind interagiere mit seiner individuellen Umwelt und entwickle in Auseinandersetzung mit dieser materiellen, sozialen und informationellen Umwelt seine individuellen Fähigkeiten. Es sei daher nicht sinnvoll Menschen nach Merkmalen wie Begabung oder Hochbegabung zu klassifizieren. Es gebe viel mehr Personen, die mit dem richtigen Umfeld eine Chance hätten, ihre Talente nachhaltig zu entfalten. Aus diesem Grund müsse ein System geschaffen werden, das es Kindern ermögliche, „gut zu werden“.

Fazit: Für eine nachhaltige Förderung muss an vielen Rädern gedreht werden. Das gelingt nur, wenn sich alle Bildungsakteure engagieren und miteinander sprechen. Die Tagung „Perspektive Begabung“ leistete dieser Erkenntnis Vorschub: Sie brachte Wissenschaftler/innen, Lehrer/innen und Expertinnen/Experten aus der außerschulischen Förderung zusammen – und gab damit Impulse für eine ganzheitliche Entwicklung auf allen Ebenen.

DIRK LICHTÉ
BIRGIT LÜKE

Bildung & Begabung
dirk.lichte@bildung-und-begabung.de

Die nächste Fachtagung von Bildung & Begabung „Perspektive Begabung: Potenziale im Blick“ findet am Dienstag, 12. Mai 2015 im Wissenschaftszentrum Bonn statt.

Mehr Informationen unter:

www.bildung-und-begabung.de/perspektive2014

SOZIO-EMOTIONALITÄT VON HOCHBEGABTEN KINDERN

REZENSION

TIMO HOYER, ROLF HAUBL, GABRIELE WEIGAND (HRSG.). (2014). SOZIO-EMOTIONALITÄT VON HOCHBEGABTEN KINDERN – WIE SIE SICH SEHEN – WAS SIE BEWEGT – WIE SIE SICH ENTWICKELN Reihe: Hochbegabung und pädagogische Praxis, hrsg. von der KARG-Stiftung.

Weinheim: Beltz [224 Seiten, ISBN 978-3-407-25714-7, € 29,95]

Der von Timo Hoyer, Rolf Haubl und Gabriele Weigand herausgegebene Band will hochbegabten¹ Schülerinnen und Schülern eine Stimme geben – dieses wesentliche Anliegen der Publikation steht als Motto über der Einleitung der Publikation.

Die meisten der sieben Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes sind Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Die wichtigsten Themen der Einzelbeiträge sind:

- soziale und emotionale Aspekte von Bindung und Begabung,
- Begabung und Hochbegabung als sozio-emotionale Herausforderung,
- Separation, Integration und Inklusion aus der Sicht begabungsbio-graphischer Erfahrungen,
- Hochbegabung als Rolle,
- die doppelte Illusion der Hochbegabung aus soziologischer Sicht,
- die Beschleunigungsgesellschaft und Hochbegabung,
- der besondere Fall „Paul“,
- Gruppenregression unter Hochbegabten und
- qualitative Kindheitsforschung in Verbindung mit der Untersuchung von Begabungen.

Entstanden ist die Publikation aus einem gemeinsamen Projekt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, der Goethe-Universität und des Sigmund-Freud-Instituts Frankfurt, das von der Karg-Stiftung gefördert wurde. Herausgeber und Herausgeberin betonen: „Unser Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, etwas über die Erfahrungswelt und die persönlichen, subjektiven Theorien von getesteten hochbegabten Schülerinnen und Schülern ans Licht zu bringen“ (S. 10). Zur Identifikation der Hochbegabten dienen hier ein Intelligenztest (IQ \geq 130) und Probeunterricht. Die befragten 11–13-jährigen Schüler/innen besuchen vor allem Hochbegabtenklassen an baden-württembergischen Gymnasien. Die Beiträge vermitteln Einblicke in ihre Lebensumstände, Erfahrungswelten und Emotionalität. Sämtlichen Beiträgen liegt die Überzeugung zugrunde, dass professionelle ebenso wie private Förderung von Hochbegabten nicht über deren Köpfe hinweg geplant und vollzogen werden sollte. Die Autorinnen und Autoren möchten zu einer selbstreflexiven, auf Wissen und Verständnis basierenden Bildungspraxis beitragen. Im Mittelpunkt stehen daher die Meinungen und Äußerungen der befragten Heranwachsenden. Für die Begabtenforschung sind die folgenden drei Fragen und deren Beantwortung be-



sonders interessant: Was haben wir uns vorgenommen? Was ist uns gelungen? Was ist noch zu tun?

Die meisten der befragten Schüler/innen nennen die Höhe ihres IQ nur ungern, um nicht arrogant zu erscheinen. Die Berichtersteller sind allerdings der Meinung, dass diese Messzahl identitätsstiftende Wirkung haben könne. Die Frage ist: Welche Wirkungen hat eine Fehldiagnose? G. Tacke beschäftigt sich mit dem Problem von Schülerinnen und Schülern, die als hochbegabt gelten, ohne es wirklich zu sein – auch Psychologen können sich irren. Das falsche Etikett „hochbegabt“ kann nachhaltige Folgen für die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben.

Am Schluss eines der im Buch ausgewerteten Interviews stellen die Berichtersteller zusammenfassend fest: „Ole (Name des Hochbegabten) ist kein Streber, kein Stubenhocker, kein Sonderling, kein Supertalent, kein Sprachgenie, kein Sensibelchen oder wie die stereotypen Erwartungen, mit denen Hochbegabte konfrontiert sind, sonst auch noch heißen. Sein Intelligenzquotient (in der zweiten Messung) ist weit überdurchschnittlich, ansonsten ist er summa summarum so besonders und außergewöhnlich wie jedes andere Kind“ (S.27).

Der Autor dieser Rezension möchte der Lektüre des vorliegenden Bandes ergänzend hinzufügen: Kinder mit außerordentlichen Fähigkeiten benötigen einen Unterricht, der ihren Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen entspricht. Der Unterricht muss sie herausfordern, anregen und ihnen vielfältige Impulse geben. Auf diese Notwendigkeit hat nicht zuletzt John Hattie (2013)² in seiner Studie „Das Lernen sichtbar machen“ nachdrücklich hingewiesen. Schülerinnen und Schü-

¹ Hinweis der Redaktion: Die in diesem Artikel verwendete Bezeichnung „hochbegabt“ meint intellektuelle Hochbegabung.

„Begabung“ ist nach der Definition von ÖZBF und iPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) mehr als intellektuelle Begabung. Sie beinhaltet diverse Begabungsbereiche und zeigt sich in unterschiedlichen Domänen.

² Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

EMPFEHLUNG DES ÖZBF

KOOPERATIVE BILDUNGSLANDSCHAFTEN. NETZWERKE(N) IM UND MIT SYSTEM

STEPHAN GERHARD HUBER (HRSG.), 2014.
Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System.
Reihe: Praxishilfen Schule.
Köln: Carl Link [355 Seiten, ISBN 978-3-556-06311-8, € 40,10].

„Zur Erziehung eines Kindes braucht es ein ganzes Dorf“ (Sprichwort, zitiert auf S. 165 des vorliegenden Bandes).

Immer mehr Regionen streben danach, eine systematische Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Institutionen zu realisieren und so Bildungslandschaften zu schaffen. Als Bildungslandschaften oder -regionen bezeichnet man institutionalisierte Vernetzungen aller regional relevanten Bildungsakteure, wie z. B. Schulen und Kindergärten, Familie, Sportvereine, Jugendverbände, Kultureinrichtungen wie Museen oder Theater, Behörden, Unternehmen, Hochschulen, Kirchen und Medien. Ziel ist, die Bildungsqualität innerhalb der Region zu verbessern und Bildungsbiographien (meist vom Kindergartenalter bis zum jungen Erwachsenenalter) optimal zu gestalten. Bildung – im Sinne des lebenslangen Lernens – wird vermehrt als Aufgabe der Kommunen gesehen. Die vorliegende Publikation, herausgegeben von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug, widmet sich detailliert diesem Thema.



Im ersten Teil „Gestaltungsperspektiven im Bildungssystem“ wird der aktuelle Stand der Forschung dargestellt. Erfahrene Autorinnen und Autoren erläutern Grundbegriffe und relevante Konzepte, berichten über die Wirksamkeit schulischer Kooperation und leiten Forschungsdesiderate ab.

Der zweite Teil betrachtet „Länder- und Projektperspektiven“ und gibt eine Übersicht über exemplarische Projekte, deren Evaluation und wissenschaftliche Begleitung. In weiteren Beiträgen werden Möglichkeiten und Grenzen solcher Bildungssysteme diskutiert und Tools zur Umsetzung von Pilotprojekten vorgestellt.

„Praxisperspektiven ausgewählter Bildungsregionen“ werden im dritten Teil aufgezeigt. Praktiker/innen skizzieren konkrete Bildungsallianzen (hauptsächlich deutscher Städte), die verschiedene Ziele (wie Förderung von Begabungen, berufliche Orientierung, Inklusion, sanfte Übergänge an den Schnittstellen etc.) verfolgen.

Was Bildung betrifft, so ist es in Zeiten des Wandels zentral, auf der Exoebene anzusetzen und gesamte Regionen miteinzubeziehen. Dieses Buch – gerichtet an Führungskräfte in Bildungseinrichtungen, Verantwortliche in der kommunalen Bildungsverwaltung, schulische und außerschulische Kooperationspartner und alle, die eine nachhaltige Bildungsentwicklung verfolgen – liefert Impulse für alle regional verantwortlichen Bildungspartner. Es unterbreitet wertvolle Anregungen, wie eine Bildungslandschaft im und mit System sinnvoll umgesetzt werden kann, um umfassende Bildung zu gewährleisten, die nicht nur die formale Bildung in der Schule, sondern auch die non-formale und informelle Bildung an anderen Lernorten berücksichtigt.

MAG. DR. SANDRA THOMÄ
ÖZBF
sandra.thomae@oezbf.at

ler wollen keine Auslese und Einteilung nach spezifischen Merkmalen, sei es Hochbegabung oder Behinderung, sondern die Anerkennung und Wertschätzung aller – einen guten Unterricht in einer Schule der Vielfalt, die dem Einzelnen in der Gemeinschaft gerecht wird. Von einer solchen Unterrichtskonzeption geht etwa eine Veröffentlichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg bereits 1998 aus: Die Publikation „Begabungen fördern – hochbegabte Kinder in der Grundschule“ ist in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind entstanden. Sie enthält neben wesentlichen didaktischen Prinzipien bei der Förderung „besonders befähigter Schülerinnen und Schüler“ u.a. einen bedeutenden Beitrag zu dem erwähnten Thema der Fehletikettierung von G. Tacke.

Zurück zum hier besprochenen Buch: In den abschließenden Einblicken in die Forschungspraxis wird auf noch ausstehende Untersuchungen hingewiesen: „Eine teilnehmende Beobachtung des Unterrichts hat sich im Rahmen des Projekts nicht realisieren lassen. Auch mussten wir auf Gruppendiskussionen verzichten, in denen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrerinnen und Lehrer aufeinander treffen, was für weitere Untersuchungen aber in Erwägung zu ziehen ist“ (S. 216) – man darf auf deren Ergebnisse gespannt sein.

DR. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT
Einsteinstraße 21
D-71229 Leonberg-Ramtel

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. 39: 15. Jänner 2015

REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl, Mag. Marlies Böck MA

Mag. Dr. Astrid Fritz, Mag. Andrea Hofer, Mag. Christina Klaffinger

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

Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl, Mag. Dr. Sandra Thomä

GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger, Dr. Johanna Stahl

E-Mail: news-science@oezbf.at

LEKTORAT

Mag. Johanna Weber, Mag. Andrea Hofer

MMag. Gertraud Obermarzoner, Mag. Viktoria Stienen

GRAPHIK/LAYOUT: Mag. Christina Klaffinger



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

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

news®science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@oezbf.at
www.oezbf.at

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