

# news & science

**Begabtenförderung und Begabungsforschung**

## **Begabungs- und Begabtenförderung im Lichte aktueller bildungspolitischer Diskussionen**


Inklusiv vs. Segregativ. Eine Diskussion der Vor- und Nachteile  
Fördern und fordern – Lernzeitformate in Ganztagschulen  
Bildungsstandards und Begabtenförderung  
Jahrgangsgemischte Lerngruppen

Begabung entfalten – Schule gestalten. Ein Handbuch zur Schulentwicklung  
Chancen bieten und ergreifen – ÖZBF-Kongress 2016

Begabtenklassen am Gymnasium  
Sinnerleben bei Hochbegabung

Begabungsförderung braucht emotionale Führung  
Forschend-entdeckendes Lernen in der Grundschule  
Von der Wissensvermittlung zur Forschungsbegleitung  
Königinnen der Technik  
talentify.me

# INHALT

*In dieser Ausgabe können sie über  
das Inhaltsverzeichnis navigieren* 

	Editorial (F. Schmid)	03
Begabungs- und Begabtenförderung im Lichte aktueller bildungspolitischer Diskussionen	Weigand, G. & Heller, K.: Inklusiv vs. Segregativ	04
	aus.gelesen! Rezensionen und Literaturtipps des ÖZBF zum Schwerpunkt	10
	Kamski, I.: Fördern und fordern – Lernzeitformate in Ganztagschulen	11
	Wagner, G. & Huber, W.: Bildungsstandards und Begabtenförderung	15
	Sonnleitner M.: Jahrgangsgemischte Lerngruppen	19
	Ankündigung: Universitätslehrgang Talentmanagement und Begabungsförderung	22
	Feller, K.: Begabt, das bin ich!	23
	Ostermaier, U.: Bildung in sozialer Verantwortung	25
	Hüttl, S.: Wir lernen den ganzen Tag	27
	Lindenthal, D. & Steurer, J.: Jahrgangsmischung konkret	29
Aus dem ÖZBF	Thomä, S.: Begabung entfalten – Schule gestalten	31
	Hinweis: Das ÖZBF ist European Talent Centre	33
	Rogl, S. & Samhaber, E.: Chancen bieten und ergreifen – ÖZBF-Kongress 2016	34
	Hinweis: Leitfaden Akzeleration	35
science	Preckel, F., Schneider, W. & Stumpf, E.: Begabtenklassen am Gymnasium	36
	Schnell, T.: Sinnerleben bei Hochbegabung	40
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Rolf, A. & Stroh, C.: Begabungsförderung braucht emotionale Führung	43
	Greiner, U.: Reformprojekt mit offenem Ausgang	47
	Was tut sich bei uns? Burgenland, Niederösterreich, Wien	49
	Hinweis: Schülerstipendien der Dornier-Stiftung	53
	Ferner, K.: Begabungsförderung und sonderpädagogischer Förderbedarf	54
	Hinweis: Intelligenztest-Rezensionen im Karg-Fachportal Hochbegabung	54
	Landauer, G. & Steiner-Würfl, G.: Forschend-entdeckendes Lernen in der Grundschule	56
	Gargitter, C.: Von der Wissensvermittlung zur Forschungsbegleitung	59
	Blocher, H. & Wagner, J.: Die HTL Braunau – Talenteschmiede im Innviertel	62
	Becker, B., de Jongh, S. & Riedl, K.: Erfolgsgeschichte Euroklasse	64
	Ankündigung: Talents in Motion. 15. Internationale ECHA-Konferenz 2016	66
	Lenitz-Zeitler, P.: Jugend Innovativ	67
	Böhme, S.: Königinnen der Technik	68
Hofer, D.: talentify.me	70	
Rezensionen	Hermes, L.: Personorientierte Begabungsförderung (Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid)	71
	Empfehlung des ÖZBF: Begabungsförderung kontrovers? (Hrsg. Solzbacher, Weigand & Schreiber)	72
	Thomä, S.: Geisterstunde. Die Praxis der Umbildung (Liessmann)	73
	Impressum	75

# EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

In dieser Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ werden aktuelle bildungspolitische Themen mit Anliegen der Begabungs- und Begabtenförderung in Verbindung gesetzt. Die Schwerpunktthemen sind: inklusive vs. segregative Lernsettings und die Möglichkeiten und Grenzen der Begabungs- und Begabtenförderung im Rahmen von Ganztagschule, Jahrgangsmischung, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards.

Es liegt auf der Hand, dass kein Lernkonzept für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen passen kann. Das Anliegen des ÖZBF ist es, dass Begabungs- und Begabtenförderung an allen Bildungsorten ermöglicht wird und insgesamt ein begabungsfreundliches Klima herrscht. Nur eine breite Förderung von Begabungen ermöglicht in weiterer Folge auch Spitzenförderung. Davon profitieren letztlich alle Schüler/innen. Doch es wird immer wieder Umstände geben (etwa: besondere Formen der Hochleistung, Underachievement oder Twice Exceptionalities), in denen ein vorrangig segregatives Lernsetting für begabte Kinder und Jugendliche bessere Entwicklungschancen bietet. Schulen, die einen optimalen Mix von integrativen und segregativen Lernerfahrungen bieten, kommen den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen sicher am besten entgegen. Viele (inklusive) Schulen versuchen bereits mit Erfolg, eine abwechslungsreiche Mischung von Lerngruppen (nach Vorkenntnissen, Lerntempo, Interessen usw.) zu verwirklichen. Die ersten beiden Schwerpunktbeiträge von Gabriele Weigand und Kurt Heller diskutieren Pro und Contra von inklusiven Lernsettings. Beide Positionen gewähren Einblicke in diese bildungspolitische Diskussion und präsentieren gleichzeitig einschlägige Forschungsergebnisse zur Thematik.

Der Ausbau von Ganztagschulformen bietet gleichzeitig auch mehr Möglichkeiten für Initiativen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen. Diese werden im Beitrag von Ilse Kamski aufgezeigt und diskutiert. So können etwa vermehrt vertiefende Inhalte und Übungen angeboten werden, das Lernen in authentischen Kontexten (je nach Interesse) kann forciert werden und die Selbststeuerung von Lernprozessen ist für die Schüler/innen der Ganztagsform deutlich besser möglich als im üblichen 50-Minuten-Rhythmus des Halbtagsunterrichts.

Auch das Konzept der Jahrgangsmischung bietet Vorteile für die Förderung von Begabungen und Begabten, wie der Beitrag von Magdalena Sonnleitner zeigt. So wird in diesem Lernumfeld Individualisierung zum Grundprinzip, die Verfügbarkeit der Unterrichtsinhalte mehrerer Jahrgangsstufen ist permanent gegeben und auch die Durchlässigkeit zwischen den Klassenstufen erleichtert es Schülerinnen/Schülern, Klassen teilweise oder ganz zu überspringen.

Intensive Diskussionen löst nach wie vor die Kompetenzorientierung in den Unterrichtsfächern aus. Im Zusammenhang mit dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung wird kritisiert, dass die Kompetenzorientierung im Rahmen der Bildungsstandards eine Nivellierung zur (vermeintlich angestrebten) Mitte bedeute. Vielmehr ist es so – und das zeigt auch der vorliegende Artikel von Gundula Wagner und Wolfgang Huber –, dass Begabungs- und Begabtenförderung auch im Rahmen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung hervorragend möglich ist.

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



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

# INKLUSIV VS. SEGREGATIV

EINE DISKUSSION DER VOR- UND NACHTEILE UNTERSCHIEDLICHER LERNSETTINGS IN ZWEI KONTROVERSEN BEITRÄGEN VON PROF. GABRIELE WEIGAND UND PROF. KURT HELLER

pro

## INKLUSIVE BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG: EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE SCHULEN IM 21. JAHRHUNDERT (GABRIELE WEIGAND)

Mit der Ratifizierung der 2006 verabschiedeten UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) haben sich die Länder zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem und damit zur weiteren Entwicklung inklusiver Schulen verpflichtet (Deutschland 2009; Österreich 2008; Schweiz 2014). Die Forderung nach Umsetzung der Inklusion in Schulen betrifft auch einen Bereich, der vielfach nicht mit Inklusion in Verbindung gebracht wird: die Förderung von besonders begabten, hochbegabten und leistungsstarken Kindern und Jugendlichen. „Wir sollen die Inklusion umsetzen, da können wir uns nicht auch noch um Hochbegabtenförderung kümmern!“ Diese Äußerung eines Schulleiters drückt stellvertretend für viele die weit verbreitete Auffassung aus, dass es sich beim Thema Inklusion ausschließlich um die Integration von Menschen mit Behinderungen handle. Die Begabungsförderung wird hier allenfalls als Zusatz zur Inklusion, nicht aber als deren integrativer Bestandteil gedacht.

### INKLUSIVE SCHULE ALS EINE SCHULE DER VIELFALT

Vielleicht muss man zunächst mit einem weit verbreiteten Missverständnis aufräumen. Inklusiv Schule kann nicht meinen, dass alle Schüler/innen in ihrer Heterogenität gleichermaßen an einem Unterricht, etwa sogar in einem gleichen Klassenraum, teilnehmen müssen und dort von einer Lehrperson unterrichtet werden. Das würde nicht nur die strukturellen Möglichkeiten von Schule und die Kapazitäten von Lehrpersonen überfordern, sondern erst recht den Kindern und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Potenzialen, Voraussetzungen und Zielsetzungen nicht gerecht werden. In der UN-Konvention ist auch nirgends die Rede davon. Inklusiv Begabungs- und Begabtenförderung geht – im Sinne der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) – von einem ungeteilten System für alle und einer gerechten Teilhabe aller Menschen an Bildung aus, sie nimmt die Person der einzelnen Kinder und Jugendlichen in den Blick und zielt auf deren bestmögliche individuelle Förderung, gleich in welcher Schule, Klasse oder Gruppe.

Den Ausgangspunkt bei der Person des Menschen zu nehmen – und nicht bei einer bestimmten Eigenschaft oder einem Merkmal, wie etwa der Hochbegabung, was in der Folge zu Auf- und Abwertungen, Bevorzugungen und Benachteiligungen, Inklusionen und Exklusionen führt – verlangt die gleiche Achtung und Wertschätzung einer/ eines jeden Einzelnen in einem System. Dies verändert den Blick und zieht bildungs- und begabungstheoretisch die Forderung nach sich, der Heterogenität der Kinder im Kontext einer geschlechter-, kultur-, milieu- und begabungssensiblen Pädagogik zu entsprechen. In diesem Sinn rückt auch die Deutsche UNESCO-Kommission (2014) „die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und

begreift Vielfalt als Ressource und Chance für Lern- und Bildungsprozesse“. Es geht demnach nicht darum, einzelne (defizitäre oder besondere) Merkmale von Kindern herauszugreifen und diese spezifisch zu behandeln oder auch zu fördern. Vielmehr gilt es, von individuellen Zuschreibungen abzusehen und das System inklusiv zu denken. Ganz so, wie es auch der Index der Inklusion vorsieht oder wie es in Übereinstimmung mit der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (2008) anlässlich der 48. Weltbildungsministerkonferenz ausdifferenziert wurde. Dort heißt es: „Inklusive Bildung im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialem und ökonomischem Status. Dabei muss sich der Lernende nicht in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an diese anpassen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2012).

Bei der Realisierung von Fördermaßnahmen geht es nach dieser Logik nicht darum, eine ansonsten unveränderte Praxis mit begabungsspezifischen Einrichtungen und Formen zu ergänzen und Sonderbehandlungen für „Besondere“ (als begabt oder hochbegabt Erkannte) zu veranstalten. Vielmehr bedeutet es einen Perspektivenwechsel von einer Schule, die Kinder aussondert, welche von einer bestimmten Norm (z.B. Intelligenz) abweichen, in die Richtung einer Schule, in der die Kinder in ihrer Vielfalt Platz und optimale Förderbedingungen zur Ausgestaltung ihrer je eigenen Begabungen und Fähigkeiten finden.

### RADIKALES UMDENKEN UND FORDERUNG NACH RESSOURCEN

Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems setzt zuallererst ein radikales Umdenken und eine Haltungsänderung bei den Akteuren in der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung und in den Schulen sowie aller Beteiligten, auch vieler Eltern voraus (Allmendinger, 2012). Ohne die Akzeptanz eines inklusiven, alle aufnehmenden und wertschätzenden Schulsystems, welches eine Vielfalt an Schulen und an differenzierten Lehr-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen Potenzialen, Interessen und Leistungsstärken „einschließt“ (inkludiert), wird es schwerfallen, Inklusion erfolgreich umzusetzen (z.B. Bräu & Schwerdt, 2005; Trautmann & Wischer, 2011). Der Erfolg von Inklusion ist aber noch von weiteren, durchaus auch kostspieligen Faktoren abhängig. Das betrifft die Gebäude und Räume, wobei es nicht nur um Barrierefreiheit geht, sondern auch um vielseitige Lernorte im lokalen und regionalen Umfeld oder um entsprechend ausgestattete Ressourcenräume,



Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Artikel 24 / Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inklusiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;

d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

[...]

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem [sic!] Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

*UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 24 (United Nations 2006) [www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-0ebgbl.pdf](http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-0ebgbl.pdf) [01.06.2015]*

in denen Schüler/innen adäquat gefördert werden können. Derartige „ressource rooms“ mit entsprechendem Personal stehen international manchen Schulen zur Verfügung, dort und da steht unterstützendes pädagogisches Personal für differenzierendes Fördern und Lernen zur Seite oder es gibt Formate adäquater Förderung (angefangen von Pullout-Gruppen im schulischen, lokalen und regionalen Umfeld bis hin zu schul- und Regionen übergreifenden Projekten, in denen sich interessierte und leistungsstarke Schüler/innen mit Problemen vielfältiger Art auseinandersetzen). Auch hierzulande werden diese und weitere Formen der Förderung zunehmend praktiziert (Fischer & Weigand, 2014; Solzbacher, Weigand & Schreiber, 2015).

## EIN BLICK IN DIE FORSCHUNGLITERATUR

Die breit gefächerte Forschungsliteratur tendiert bis heute in uneinheitliche Richtungen. Zunächst ist fast durchgängig erkennbar, dass empirische Forschungen vielfach von einem Hochbegabungsbegriff ausgehen, der entweder an die kognitive Hochbegabung, also Hochintelligenz, oder an hohe Leistung oder an beides geknüpft ist. Jedenfalls kommt meist das einseitige Bestreben zum Ausdruck, schulische Fördermaßnahmen so zu gestalten, dass „die leistungsbezogenen Outcomes der Lernenden“ (Hattie, 2013, S. 127) im Vordergrund ste-

hen. In den Studien stehen neben spezifischen Formen der Akzeleration und des Enrichments im Wesentlichen die Einteilung in Fähigkeitsgruppierungen (ability grouping), teilweise auch die Aufteilung in unterschiedliche Schularten (tracking) zur Diskussion (Trautwein u.a., 2006). Dennoch zeichnet sich selbst bei diesen separierten Formen bis heute kein Konsens hinsichtlich einer bestmöglichen Förderung ab.

Zahlreiche Studien kommen vielmehr zu dem Ergebnis, dass ein gemeinsamer Unterricht aller Kinder, mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Lernvoraussetzungen, für eine begabungsgerechte Förderung sinnvoll ist und sich „die Gliederung des Schulsystems somit als untaugliches Instrument“ erweist (Stern, 2006, S. 12). Dabei wird nicht nur als zentrales Argument vorgetragen, dass spezifische Begabtenprogramme ungerecht und undemokratisch seien (Edelstein, 2009, Horvath, 2014), sondern es ist mit Detlev Rost auch zu beachten, dass „hochbegabte Grundschüler [...] zuerst einmal und vor allem Kinder wie alle anderen Kinder auch [sind], mit ähnlichen Vorlieben, mit ähnlichen Abneigungen, mit ähnlichen Schwierigkeiten, mit ähnlichen Vorzügen“ (Rost, 2000, S. 5). So antworten Schüler/innen durchaus ambivalent, wenn sie nach ihrer Separierung in eigene Begabtenklassen gefragt werden (Weigand & Widmann, 2015). Manche Untersuchungen kommen gar eindeutig zu dem Ergebnis, dass hochintelligente Jugendliche mehrheitlich eine Separierung in der Schule



Foto: Sarah Marchant

ablehnen und Maßnahmen der inneren Differenzierung und des anreichernden Unterrichts ohne Trennung von den Mitschülerinnen und Mitschülern bevorzugen (Sparfeldt, Schilling & Rost, 2009). Erfolgreiches Lernen ist in heterogenen Lerngruppen nicht nur möglich, sondern für eine demokratische – sich der Welt öffnende – Gesellschaft auch nötig (Graumann, 2002).

### INKLUSIVE BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG ALS PERSPEKTIVE FÜR DIE SCHULE DES 21. JAHRHUNDERTS

Die Erfahrungen in der Begabten- und Begabungsförderung der letzten Jahrzehnte vermögen einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungswesens oder einer Schule der Vielfalt zu leisten. Sie stellen sowohl theoretische und empirische Erkenntnisse als auch eine Vielzahl praktischer Erfahrungen bereit, die über die äußere Differenzierung hinaus auf die Notwendigkeit von Formen der inneren Differenzierung und der individuellen und personorientierten Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie für den Umgang mit heterogenen Gruppen innerhalb einer jeden pädagogischen Einrichtung hinweisen (Fischer, 2014, Weigand u.a., 2014). Neben den klassischen Formen der Akzeleration, also des beschleunigten Lernens und des Enrichments, des anreichernden Lernens, z.B. in Form von thematisch und methodisch unterschiedlichen Arbeitsgruppen, sind zahlreiche weitere Formen der Differenzierung sowie des individuellen und personalen Lernens einschließlich Beratung und Begleitung, etwa in Form von Mentoring oder Coaching, erprobt (Schmid, 2014).

Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung mögen ohne Inklusion funktionieren. Inklusion dagegen geht nicht ohne Begabungsförderung und Hochbegabtenförderung. Diese nicht als zusätzliche Auf-

gabe oder gar als Belastung, sondern als wertschätzendes Moment jeder einzelnen Person gegenüber, als integralen und bereichernden Bestandteil aller Lern- und Bildungsprozesse sowie als einen Motor für Schulentwicklung zu betrachten, wird maßgeblich zum Gelingen einer inklusiven Begabungs- und Begabtenförderung im 21. Jahrhundert, sowohl in den Schulen als auch über die gesamte Lebenszeit, beitragen.

### LITERATUR:

- Allmendinger, J. (2012). Schulaufgaben: Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. München: Panotheon.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2012). Was ist inklusive Bildung? Abgerufen von [www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html](http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html) [05.05.2015]
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland. „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“. 20. März 2014 in Bonn. Abgerufen von [www.unesco.de/gipfel\\_inklusion\\_erklaerung.html](http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html) [04.10.2014]
- Edelstein, W. (2009). Werte und Kompetenzen für eine zukunftsfähige Schule. Abgerufen von [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/demokratiepaedagogik/kmk-Tagung\\_demokratiebildung/pdf/Edelstein\\_Werte\\_und\\_Kompetenzen\\_fuer\\_eine\\_zukunftsaehige\\_Schule.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/demokratiepaedagogik/kmk-Tagung_demokratiebildung/pdf/Edelstein_Werte_und_Kompetenzen_fuer_eine_zukunftsaehige_Schule.pdf) [05.05.2015]
- Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Unter Mitarbeit von D. Rott, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & A. Gralla. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C. & Weigand, G. (Hrsg.). (2014). Schule der Vielfalt. Inklusiv Begabungs- und Begabtenförderung. Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur. Heft 2. Innsbruck: Studienverlag.
- Graumann, O. (2002). Gemeinsamer Unterricht in Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Horvath, K. (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. In: T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln (S. 101–123). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2000): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Schmid, G. (2014). Zur Praxis begabungsfördernden und personorientierten Lernens. In: G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (2014). Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 160-192). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (2015). Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim: Beltz.

- Sparfeld, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D. H. (2009). Fördermaßnahmen. In: D. H. Rost: Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2. Aufl., S. 481-495). Münster: Waxmann.
- Stern, E. (2006). Raus aus den Schubladen. özbf newsletter, 13, 11-12.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Koller, O., Marsh, H. W. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788-806.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Abgerufen von [www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml) [05.05. 2015]
- UNESCO (1994). Salamanca-Erklärung. Abgerufen von [www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf) [05.05.2015]
- Weigand, G. & Widmann, S. (2015). Separierte Begabtenförderung und die Forderung nach Inklusion. Mit Ergebnissen aus einem Projekt zur Sozio-Emotionalität von Hochbegabten. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 52-65). Weinheim: Beltz.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND  
Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
[weigand@ph-karlsruhe.de](mailto:weigand@ph-karlsruhe.de)

## „INKLUSION“ ALS DEUS EX MACHINA DER (HOCH-)BEGABTENFÖRDERUNG? (KURT HELLER)

con  
tra

### EFFEKTIVE LERNSETTINGS AUS BEGABUNGS-, LERN- UND UNTERRICHTSPSYCHOLOGISCHER SICHT

In der aktuellen Inklusionsdebatte, die sich sehr oft auf Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 bezieht, wird neuerdings auch die Hochbegabtenförderung „inkludiert“ und nicht selten von Befürwortern der Einheitsschule zugleich die Abschaffung des gegliederten (Sekundar-)Schulsystems gefordert. Aus Artikel 24 sind solche Konsequenzen jedoch nicht legitim ableitbar, weder in schulstruktureller noch in pädagogischer Hinsicht (z.B. ein Verzicht auf das schulische Leistungsprinzip, die Abschaffung des Sitzenbleibens oder die Etablierung radikaler Inklusionsmodelle im Regelschulsystem). Diese sind allein schon aus begabungs-, lern- und unterrichtspsychologischer Perspektive nicht zu rechtfertigen, weil damit dem – auch von Inklusions-Advokaten zu Recht reklamierten – Kindeswohl in keiner Weise Rechnung getragen wird.

Meine Position basiert auf zwei Prämissen: Erstens kann kein Schulmodell a priori (absolute) Gültigkeit beanspruchen. Entsprechende Modellannahmen müssen hinreichend empirisch belegt bzw. hier das zugrundeliegende Förderprogramm nach einschlägigen Standards wissenschaftlich validiert sein, was für das Inklusionsmodell – zumindest in seiner radikalen Form (d.h. ausnahmslos als Einheitsschule für alle: Schüler/innen mit und ohne Behinderung einschließlich Hochbegabte) – bisher nicht zutrifft; siehe Heller (2013a, S. 50ff.).

Die zweite Prämisse bezieht sich auf den Bildungsauftrag der Schule, wie immer dieser definiert sein mag. So unterscheidet z.B. Fend (2008, S. 51) vier schulische Funktionseinheiten: die *Enkulturation* (d.h. die Entwicklung kultureller Identität und Teilhabe), die *Integrationsfunk-*

*tion* (zur Sicherung der sozialen Identität und gesellschaftlichen Teilhabe), die *Qualifikationsfunktion* (die sich auf die Sicherung berufsrelevanter Fertigkeiten und Fähigkeiten im Schulunterricht bezieht) sowie die *Allokationsfunktion* (womit der Nachweis schulischer Leistungen und Abschluss-Qualifikationen angesprochen ist). Eine Missachtung vor allem auch der letzten beiden Funktionen würde die individuellen Bildungs- und Berufschancen auch hochbegabter Jugendlicher massiv beeinträchtigen, wie etwa die relativ hohen Jugendarbeitslosenquoten in (Bundes-)Ländern mit präferierten Einheitsschulen gegenüber jenen mit einem ausgeprägt differenzierten bzw. gegliederten Sekundarschulsystem dokumentieren. Inklusive schulische Förderprogramme wären demnach nur insoweit zu verantworten, als dass sie *nachweislich* dem Wohl der Kinder und Jugendlichen dienen, d.h. deren Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung im Sinne eines Mehrwerts unterstützen. Dieses Postulat gilt für alle Schüler/innen mit und ohne Behinderung einschließlich Hochbegabte.

Die wenigsten der vollmundig angekündigten inklusionspädagogischen Ziele (z.B. Wocken, Antor & Hinz, 1988) konnten bisher eingelöst werden, auch im Grundschulbereich nicht. Vielmehr traten oft gegenteilige Effekte auf, wie Wocken (2001, S. 396) unter Bezug auf den Hamburger Grundschulversuch „Integrative Regelklassen“ eingestehen musste. „Die Negativbilanz der integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: weniger gymnasiale Empfehlungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen, durchgängiger Leistungsrückstand der Integrativen Regelklassen...“ Diese ungünstige Bilanz wird – man staune! – von Wocken schließlich im Sinne einer „Saure-Trauben-Reaktion“ als außerhalb der Zieldimensionen des Integrationsmodells interpretiert.



Foto: Sarah Marchant

Binnendifferenzierende Maßnahmen werden also bereits im Grundschulunterricht erforderlich. Damit soll vor allem bei leistungsschwächeren Schülerinnen/Schülern *remediales*, d.h. nachhelfendes, Lernen ermöglicht werden. Umgekehrt haben sich bei leistungstärkeren Schülerinnen/Schülern anspruchsvolle *Enrichment*-Angebote oder Pull-out-Programme u.Ä. zur Anreicherung oder Vertiefung des Pflichtlernstoffs (z.B. in Mathematik) bewährt, womit zugleich Langeweile bei hochbegabten Hochleisterinnen/Hochleistern vermieden werden soll. Abgesehen vom Klassenüberspringen werden im Grundschulalter Akzelerationsmaßnahmen eher selten realisiert. Hierfür wird oft das sozialpädagogische Prinzip der Begabtenförderung im Klassenverband reklamiert. Dies erscheint so lange gerechtfertigt, wie für einzelne (vor allem auch hochbegabte) Schüler/innen keine Entwicklungsnachteile zu befürchten sind.

Ein Aufschub schulischer Differenzierungsmaßnahmen über die vierjährige Grundschulzeit hinaus ist jedoch weder schuleignungsdiagnostisch notwendig noch pädagogisch sinnvoll. Die für einen optimalen Schulerfolg notwendige Passung (sog. *matching*) zwischen individuellen Lernvoraussetzungen sowie schulischen Lern- und Leistungsanforderungen gelingt im Sinne des Aptitude-Treatment-Interaction (ATI)-Modells in homogeneren Lerngruppen besser als in stark heterogenen Begabungs- und Leistungsgruppen. Zudem wird damit das Prinzip der Chancengerechtigkeit nachweislich stärker unterstützt als in Einheitsschulen. Innerhalb des gegliederten deutschen

Sekundarschulsystems existieren zahlreiche Varianten mit insgesamt rund 50 Studienberechtigungsmöglichkeiten, die den hohen Differenzierungsgrad dieses Schulsystems unterstreichen, der weltweit kaum erreicht oder gar übertroffen wird. Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, wonach in heterogenen Lerngruppen eine Leistungsdivergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung *aller* möglich sei, wurde bereits von Treiber und Weinert (1982, 1985) bei Hauptschülerinnen/Hauptschülern und von Baumert u.a. (1986) bei Gymnasiastinnen/Gymnasiasten widerlegt – siehe auch Baumert, Lehmann u.a. (1997). In die gleiche Richtung tendieren die Befunde der Life-Studie von Fend, Berger und Grob (2009), die auf einer 23-jährigen Längsschnittuntersuchung bei hessischen Gesamtschülerinnen/Gesamtschülern basieren.

Eine plausible theoretische Erklärung für solche Befunde bietet der sog. *Matthäuseffekt*, den der amerikanische Soziologe Merton in Anlehnung an die neutestamentliche Parabel „Wer hat, dem wird gegeben“ (Mt. 12, 12-13) in der Zeitschrift *Science* 1968 erstmals für die Wissenschaft reklamierte. Demnach erfolgen (hier schulische) Wissenszuwächse sehr häufig *kumulativ*, nicht additiv. Der Matthäuseffekt gehört inzwischen zu den wissenschaftlich mit am besten bestätigten Effekten. Diese Metapher erklärt auch plausibel, weshalb – in allen leistungsorientierten Schulsystemen – die Spitzenquote deutlich die Springerquote übertrifft. Die oft fälschlich dem mehrgliedrigen Sekundarschulsystem angelastete häufigere „Durchlässigkeit nach unten“ versus die viel seltenere „Durchlässigkeit nach oben“ ist in erster Linie *kumulativen* Lernzuwächsen versus Lernleistungsdefiziten geschuldet. Vor allem in leistungsheterogenen Lerngruppen werden im Sinne des Schereneffektes leistungsstärkere Schüler/innen stetig besser und leistungsschwächere zunehmend schwächer, sofern deren Vorkenntnis- bzw. Wissensdefizite nicht rechtzeitig beseitigt werden. Ausführlicher siehe Heller (2009b) sowie Köller und Baumert (2008, 2012).

Das bereits erwähnte ATI-Modell von Corno und Snow (1986) bzw. Snow und Swanson (1992) unterstützt die Forderung nach *adaptiven* schulischen Lernumwelten. Damit wird eine doppelte Zielsetzung verfolgt: die Transformation individueller Lernpotenziale in adäquate Schüler/innenleistungen (als Funktion schulischer Begabungs- und Bildungsförderung) und die Augmentierung dieser Lernpotenziale durch die Befähigung zum selbstständigen Lernen (als Funktion lebenslangen Lernens). Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungsanforderungen bzw. Aufgabenschwierigkeit angeregt werden, soll zudem Unterforderung bei den einen und Überforderung bei den anderen vermieden werden. Eine Optimierung individueller Bildungs- und somit auch Berufs- und Lebenschancen erfordert somit ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsangebote. Diese sind mit einem radikalen Inklusionskonzept nicht ohne Leistungseinbußen (bei allen Schülerinnen/Schülern) zu ersetzen, wie vorliegende Inklusionsstudien und einschlägige Praxiserfahrungen eindrucksvoll dokumentieren.



Für manche Bildungspolitiker kann offenbar nicht sein, was nicht sein darf. Nur so sind die längst und vielfach empirisch widerlegten Mythen zum sog. längeren gemeinsamen Lernen, zur verlängerten Grundschulzeit oder zur vermeintlichen Überlegenheit ausländischer Einheits- oder Gesamtschulen usw. zu erklären. Dazu habe ich des Öfteren und erst jüngst wieder ausführlich Stellung bezogen, u.a. im Bericht zum Zweiten M-V-Inklusionskongress (Heller, 2013a), wo auf S. 60ff. viele relevante Forschungsbelege dokumentiert sind.

## FAZIT

Um die Fördereffektivität neuer Unterrichts- und Schulprogramme wie die des (radikalen) Integrationsmodells nachzuweisen, müssen diese vor einer eventuellen Implementierung auf den Prüfstand. Erst wenn sich die zentralen Modellannahmen (Förderziele, Fördereffekte, Verbesserung der Chancengerechtigkeit usw.) in der Programmevaluation – nach wissenschaftlichen Standards – empirisch bestätigen lassen, ist deren flächendeckende Einführung gerechtfertigt. Mehr oder weniger geistreiche Neologismen zu altbekannten Phänomenen und Problemen sowie umfangreiche Sollens- und Zielkataloge sind noch keine tragfähigen Indikatoren für die Modelltauglichkeit. Fairerweise sollte das radikale Inklusionsmodell im systematischen Vergleich zum traditionellen „Konkurrenzmodell“ gegliederter Schulsysteme (mit vergleichbarem Ressourcenaufwand) evaluiert werden, bevor bildungspolitisch weitreichende Entscheidungen getroffen werden. Das öffentliche Schulwesen darf keine „Spielwiese“ für ideologische Auseinandersetzungen sein. Für die (Hoch-)Begabtenförderung gilt nach wie vor, dass abhängig von den individuellen Lernbedürfnissen dieser Schüler/innengruppe jeweils verschiedene Förderformate indiziert sind. Deren Spektrum umfasst sowohl anspruchsvolle Enrichmentkurse inner- und außerhalb des Regelschulsystems als auch bewährte Akzelerationsmaßnahmen wie einzelne Hochbegabtenklassen und Spezialschulen für Hochbegabte. Deren Klientel würde durch Inklusionsklassen oder -schulen in ihrer Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung massiv benachteiligt werden. Beispielhaft für ein sehr effektives gymnasiales *Enrichmentmodell* für MINT-Spitztalente sei hier das nordbadische Hector-Seminar genannt (siehe Heller, 2009a, 2011, 2013b; Heller, Mönks & Ziegler, 2011). Für ein entsprechend taugliches gymnasiales *Akzelerationsmodell* in Baden-Württemberg siehe etwa Heller (2002) sowie Heller, Rindermann und Reimann (2010). Beide Programm-Evaluationsstudien wurden im Experimental-Kontrollgruppendesign durchgeführt. Nur so lassen sich eindeutig Fördereffekte nachweisen. Für einen aktuellen internationalen Überblick siehe noch Subotnik, Olszewski-Kubilius und Worrell (2011).

Aus Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention kann nicht einseitig eine inkludierte Begabten- bzw. Hochbegabtenförderung hergeleitet werden. Um die Transformation außergewöhnlicher Fähigkeitenpotenziale Hochbegabter in Leistungsexzellenz schulisch optimal zu unterstützen, dürfen weder die skizzierten begabungs-, lern- und

instruktionspsychologischen Bedingungen noch der eingangs formulierte Bildungsauftrag der Schule vernachlässigt werden. Von diesem Postulat kann keine UN-Resolution dispensieren.

## LITERATUR

- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., ...Neubrand, J. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Roeder, P. M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 639-660.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), Handbook of Research in Teaching (3rd ed., S. 605-629). New York: MacMillan.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). Lebenslauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2002). Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K. A. (Hrsg.).(2009a). Das Hector-Seminar. Ein wissenschaftlich evaluiertes Modell der Begabtenförderung im MINT-Bereich. Berlin: LIT.
- Heller, K. A. (2009b). Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabtenförderung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), Begabte in der Schule – Finden und Fördern (S. 99-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heller, K. A. (2011). Das Begabtenförderprogramm „Hector-Seminar“: Evaluationsbefunde einer achtjährigen Längsschnittstudie im MINT-Bereich. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz (S. 249-263). Berlin: LIT.
- Heller, K. A. (2013a). Muss eine inklusive „Schule für alle“ die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben? In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), Zweiter Inklusionskongress M-V-Dokumentation (S. 49-70). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Heller, K. A. (2013b). The „Hector-Seminar“: A New Enrichment Program for MINT/STEM Talents. In A.-G. Tan (Hrsg.), Creativity, Talent and Excellence (S. 187-200). New York: Springer Science.
- Heller, K. A., Rindermann, H. & Reimann, R. (2010). A State-Wide Acceleration Program at the German Gymnasium. In K. A. Heller (Hrsg.), Munich Studies of Giftedness (S. 477-487). Berlin, London: LIT.
- Heller, K. A., Mönks, F. J. & Ziegler, A. (2011). MINT-Talentförderung im nationalen und internationalen Kontext. Journal für Begabtenförderung, 11, 1/2011, 7-17.
- Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (6. Aufl., S. 735-768). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Baumert, J. (2012). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (7. Aufl.,



## AUS.GELESEN! REZENSIONEN UND LITERATURTIPPS DES ÖZBF ZUM SCHWERPUNKT BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IM LICHT AKTUELLER BILDUNGSPOLITISCHER DISKUSSIONEN

Henning Beck, **Hirnrissig: Die 20,5 größten Neuromythen – und wie unser Gehirn wirklich tickt** (2014). 272 Seiten. München: Carl Hanser.

Ilse Brunner & Erika Rottensteiner (Hrsg.), **Mit multiplen Intelligenzen Begabungen fördern und Kompetenzen entwickeln. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule und der Sekundarstufe 1** (2014). 260 Seiten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Birgit Lehfeldt & Andrea Schönberg (Hrsg.), **Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. Netzwerkbildung und Praxisbeiträge** (2015). 126 Seiten. Berlin, Münster: LIT.

Konrad Paul Liessmann, **Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift** (2014). 192 Seiten. Wien: Zsolnay. (siehe Rezension auf S. 73 dieses Heftes)

Claudia Solzbacher, Gabriele Weigand & Petra Schreiber (Hrsg.), **Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion** (2015). 223 Seiten. Weinheim: Beltz (siehe Empfehlung des ÖZBF auf S. 72 dieses Heftes).

Petra Steinheider, **Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können. Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe** (2014). 313 Seiten. Wiesbaden: Springer.

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

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

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

S. 645-661). Weinheim: Beltz.

- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Snow, R. E. & Swanson, J. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- 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.
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1982). Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban & Schwarzenberg.
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1985). Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.
- Wocken, H. (2001). Ist Prävention das Ziel von Integration? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 40, 390-401.
- Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.). (1988). Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio.

PROF. DR. KURT HELLER  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
[kurt.heller@psy.lmu.de](mailto:kurt.heller@psy.lmu.de)

### ZU AUTORIN UND AUTOR

Prof. Dr. GABRIELE WEIGAND ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt im Bereich der Heterogenität und (inklusive) Potenzial- und Begabungsförderung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zudem hat sie dort die wissenschaftliche Leitung der Arbeitsstelle „Hochbegabung Karlsruhe (AHBKA)“ inne. Auswahl ihrer Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Theorie der Person, Bildungs- und Begabungsforschung, Geschichte und Theorie der Erziehung, Interkulturelle Bildung und Erziehung.

Prof. em. Dr. KURT A. HELLER lehrte an den Universitäten Heidelberg, Bonn, Köln und (ab 1982) an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Arbeitsschwerpunkte waren die Begabungs- und Bildungsforschung. Er ist Gründungsdirektor des 1998 an der LMU eingerichteten internationalen Masterstudiengangs „Psychology of Excellence“ sowie Mitglied der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK) und des Landesverbandes Hochbegabung Baden-Württemberg (LVH). 2003 erhielt er für seine Verdienste um die Begabungs- und Bildungsforschung den Bayerischen Staatspreis.

# FÖRDERN UND FORDERN – LERNZEITFORMATE IN GANZTAGSSCHULEN

## THEORETISCHE VERORTUNG – PRAKTISCHE AUSGESTALTUNG

Über den Sinn und Unsinn von Ganztagschulen wird im Wissenschafts- und Praxiskontext derweil kaum noch diskutiert, haben doch diverse Studien (z.B. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) und exzellente Praxisbeispiele (z.B. Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises) hinlänglich Ergebnisse präsentiert, die an den positiven Effekten nicht mehr zweifeln lassen. Wissenschaft und Praxis sind sich weitestgehend einig darüber, dass ganztägige Schulen durchaus positive Wirkungen hervorrufen, wie z.B. die Senkung des Risikos eine Klasse zu wiederholen, der Rückgang problematischen Sozialverhaltens und eine Entlastung der Familien (Fischer u.a., 2011). Auch gibt es ungeklärte Fragen, z.B. diejenige nach generellen und differenziellen Wirkungen auf die Leistung und die Motivation. Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) konnte belegt werden, dass sich Schulleistung, Lernmotivation und Schulfreude nicht durchgängig bessern, wenn Jugendliche am Ganzttag teilnehmen. Die Vermutung liegt nahe, dass es bei diesen Wirkungen auf die Lernkultur ankommt und die Ganzttagsteilnahme mit einer gezielten individuellen Förderung verbunden werden muss.

Was genau wird unter „individueller Förderung“ (und zudem in Ganztagschulen) verstanden, also jener Förderung, die das Individuum bestmöglich fördert? Welche Möglichkeiten bestehen, individuelle Förderung in Ganztagschulen zu realisieren? Und was hat der Begriff „Lernkultur“ damit zu tun? Aufgrund der Vielschichtigkeit des Förderns und Forderns in Ganztagschulen ist eine möglichst komplette Darstellung in diesem Beitrag schwer zu erfüllen. Daher wird im Folgenden exemplarisch auf den unterrichtlichen Bereich in Bezug auf das Format der so genannten „Lernzeit“ (Einheiten, die außerhalb bzw. ergänzend zum Fachunterricht angeboten werden) eingegangen und der außerunterrichtliche Bereich außen vor gelassen, der aber als gleichwertig zu betrachten ist.

Eingangs wird auf individuelle Förderung im Hinblick auf die Passung als neuer Leitbegriff eingegangen, worauf im zweiten und dritten Abschnitt Lernkultur und individuelle Förderung schlaglichtartig bezüglich einer Begriffsdefinition beleuchtet werden.

Im weiteren Verlauf wird auf Basis der Ergebnisse der Unterrichtsforschung individuelle Förderung für Lernzeitformate operationalisiert, indem auf die Aspekte der äußeren Differenzierung, der Öffnung des Lernens und der Binnendifferenzierung durch adaptives Lernen eingegangen wird. Zuletzt erfolgt die Darstellung eines „gelebten“ Lernzeitformates, das am Montessori-Gymnasium Köln-Bickendorf entwickelt und implementiert wurde und die vorgestellten theoretisch fundierten Aspekte berücksichtigt.

### 1 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG – EIN NEUER LEITBEGRIFF?!

Schleicher (2006, S. 1) verweist schon vor zehn Jahren auf das Stichwort „individuelle Förderung“, das anno dazumal in aller Munde ist.

Als Gutes daran bezeichnet er den Umstand, dass es niemanden gebe, der gegen individuelle Förderung ist, was fast schon eine Rarität im Bildungsdiskurs sei. Aber was genau ist *individuelle Förderung*? Der Begriff wird heute v.a. im Kontext des Diskurses über Bildungschancen, soziale Herkunft und den Abbau von Benachteiligung verwendet (Meyer & Vorholt, 2011) sowie im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses (u.a. Tillman & Wischer, 2006) thematisiert. Individuelle Förderung kann als „Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“ bezeichnet werden (Forum Bildung, 2001, S. 7). Als Grundintentionen und Gemeinsamkeiten von existierenden Definitionen lassen sich folgende vier Punkte benennen:

- die Lernentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung, die im Zentrum stehen,
- alle Leistungsgruppen (Leistungsstarke, Leistungsmittelfeld und Leistungsschwache), die zu berücksichtigen sind,
- das Umfeld der Schüler/innen, das einzubeziehen ist, sowie
- der Fokus, der nicht auf der Kompensation von Defiziten liegt (Behrensen & Solzbacher, 2012; Graumann, 2008).

Unklar im Kontext individueller Förderung sind weiterhin theoretische Bezüge, praktikable Methoden, strukturelle Bedingungen und Zielsetzungen sowie eine klare (begriffliche) Abgrenzung. Individuelle Förderung kann daher als Sammelbegriff verstanden werden, dem sich verschiedene Ansätze und bestehende Konzepte zuordnen lassen. Er birgt gute Voraussetzungen, ein bildungspolitischer Leitbegriff zu werden, sofern er nicht bereits als solcher bezeichnet werden kann (Klieme, 2013).

Wie die Ganztagschule, so hat auch die individuelle Förderung ihre Wurzeln in der Reformpädagogik (Oelkers, 2005). Im Zuge der Implementation und sukzessiven Entwicklung von Ganztagschulen wird letztlich darüber entschieden, ob Schüler/innen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Das Ziel muss sein, die verschiedenen Lernvoraussetzungen aller Schüler/innen konsequent zu berücksichtigen, was differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und des Lernens sowie eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden erfordert. Fischer (2014, S. 32) beschreibt diesen Prozess des Lehrens als „optimale Potenzialfaltung und Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler/innen“. Ganztagschulen bieten mit ihrem „Mehr an Zeit“ Gelegenheiten und Anlässe, im Rahmen von zielorientierten Schulentwicklungsprozessen strukturelle und pädagogische Bedingungen für bestmögliche Entwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern bereitzustellen. Das Ergebnis zeigt sich letztendlich in einer sich ändernden Lernkultur.

### 2 LERNKULTUR – UNTERRICHTLICHER UND AUSSERUNTERRICHTLICHER BEREICH

Wie bereits erwähnt entwickeln sich Schulleistungen, Lernmotivation und Schulfreude nicht durchgängig besser, wenn Schüler/innen

Tab. 1: Drei Varianten der individuellen Förderung (Kamski, 2014, S. 124)

Individuelle Förderung und <b>Äußere Differenzierung</b>	Individuelle Förderung und <b>Öffnung des Lernens</b>	Individuelle Förderung und <b>Binnendifferenzierung durch adaptives Lernen</b>
<b>FORMATE</b>	<b>METHODISCH-DIDAKTISCHE Elemente</b>	<b>INDIVIDUALISIERUNG</b>
Begabtenförderung	Jahrgangsübergreifendes Lernen	Individualisierte Aufgabenstellungen (Arbeitsblätter)
Intensivierungsunterricht	Epochalprinzip: Lernen nach Jahres- und Wochenplänen	Variation der Lernzeit für die/den Einzelnen
Förderunterricht bei Lernproblemen	Freiarbeit, Projektarbeit, öffentliche Präsentationen	Kooperatives Arbeiten in heterogenen Gruppen: Peer Learning, Gruppenpuzzle
Gezielte Trainingsmaßnahmen		Abgestufte Verständnishilfen (kognitive Strukturierung), 1:1-Begleitung
„Enrichment“-Angebote		Lernbegleitende Diagnostik und Feedback
Tutorielle Begleitung einzelner Schüler/innen		

am Ganzttag teilnehmen, denn es kommt auf die Lernkultur an (Klieme, 2015). Aber was genau wird unter Lernkultur verstanden? Wie für so manche Begriffe im pädagogischen Kontext, so gibt es auch für den der Lernkultur keine einheitliche wissenschaftliche Definition. Holtappels (2009, S. 20) erläutert den Begriff über den Verweis auf die grundlegenden Haltungen, Anforderungen, Unterstützungsleistungen und Bildungsinhalte sowie die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten, also die Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, wobei innerhalb der Lernarrangements gewiss die Lernprozesse und ihre Gestaltung im Zentrum stehen. Es geht somit im Kern um die Qualität der didaktischen Fundierung, der methodischen Differenzierung und um das Klima beim Lernen. Dies betrifft in Ganzttagsschulen den Unterricht sowie sämtliche außerunterrichtliche Angebote und Gestaltungselemente. So sind z.B. auch die pädagogischen Grundorientierungen, die Art und Höhe der Anforderungen an das Personal, die Lernunterstützung sowie die Erweiterung und Anreicherung der unterrichtlichen Lernkultur durch andere Lerngelegenheiten und -arrangements von Relevanz.

### 3 ERWEITERTE LERNGELEGENHEITEN UND -ARRANGEMENTS IN GANZTAGSSCHULEN

Der in Ganzttagsschulen größere Zeitrahmen für den Unterricht birgt die Chance, Lern-, Übungs- und Vertiefungsphasen direkt an den Unterricht zu koppeln und somit die „traditionellen“ Hausaufgaben zurück in den Unterricht zu holen (Kamski, 2014, S. 104). Im Rahmen der Ganzttagsschulentwicklung nimmt die Hausaufgabenthematik in der Regel eine hervorgehobene Stellung ein, da mit den Hausaufgaben u.a. hohe Erwartungen an die fachliche Lern- und Leistungsförderung verbunden sind. Parallel zur Bearbeitung der originären Hausaufgabenthematik entwickeln Ganzttagsschulen alternative Entwürfe, die Aspekte des fördernden und fordernden Lernens betreffen und sich in speziellen Förderformaten (im weiteren Verlauf „Lernzeiten“ genannt) darstellen. Ziel ist, die unterrichtliche Lernkultur durch andere Lerngelegenheiten und -arrangements zu erweitern und anzureichern sowie die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zu berücksichtigen, was sich in differenzierten Lernangeboten, neuen Formen des Lehrens und einer zunehmenden Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden abbilden sollte. Diese Ziele gilt es auf der Basis der Ergebnisse der Unterrichtsforschung für Lernformate wie die so genannte „Lernzeit“ zu operationalisieren. Bei der Planung von

Lernzeitkonzepten bzw. umfassenden unterrichtlichen Förderkonzepten sind die Aspekte der *äußeren Differenzierung*, der *Öffnung des Lernens* und der *Binnendifferenzierung durch adaptives Lernen* zu beachten (Kamski, 2014, S. 121).

#### (1) Individuelle Förderung und äußere Differenzierung

Im Rahmen der *äußeren Differenzierung* sind Lernangebote zu beachten, die folgende Ziele verfolgen:

- Förderung der leistungsschwachen Schüler/innen (Förderunterricht bei Lernproblemen)
- Stärkenförderung durch Anreicherungsangebote (Begabtenförderung)
- Intensivierungsangebote für Schüler/innen im Leistungsmittelfeld (Förderunterricht zur Intensivierung)
- Beratung und Begleitung für einzelne Schüler/innen
- Vertiefende Angebote und Übungen (als gezielte Trainingsmaßnahmen und Anreicherungsangebote)

Alle Angebotstypen sollten bei unterrichtlichen Förderkonzepten beachtet und möglichst einbezogen werden.

#### (2) Individuelle Förderung und Öffnung des Lernens

Die Anwendung reformpädagogischer Konzepte stellt die Basis für die Konzeption von Formatinhalten zur individuellen Förderung durch Öffnen des Lernens dar. Dabei entsprechen Aspekte wie *Selbsttätigkeit als Lernprinzip*, *Anknüpfung an Interessen der Lernenden* und *Lernen in authentischen Kontexten* dem ausdifferenzierten Grundprinzip. In Form von jahrgangsübergreifendem Lernen, Freiarbeit, Projektarbeit und öffentlichen Präsentationen sowie des Epochalprinzips (Lernen nach Jahres- und Wochenplänen) werden methodisch-didaktische Elemente realisiert. Resümierend lässt sich feststellen, dass unterrichtliche Förderkonzepte, die auf dem heutigen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse beruhen, die angeführten methodisch-didaktischen Elemente beachten. Gleichzeitig zielen sie darauf ab, verschiedene Lernangebote zu machen, die Vermittlung von Lernmethoden zu berücksichtigen und unterschiedliche Lernwege bereitzuhalten.

#### (3) Individuelle Förderung und Binnendifferenzierung durch adaptives Lernen

Hiermit ist ein Format gemeint, das vorsieht, dass die Lehrkraft je nach Bedarf über mehrere Wege unterstützend und individuell auf



die einzelnen Schüler/innen eingeht. Die Umsetzung soll/kann erfolgen über

- eine lernbegleitende Diagnostik und ein lernbegleitendes Feedback,
- abgestufte Verständnishilfen, indem die Lehrkraft begleitend einzelne Schüler/innen im Verhältnis eins zu eins unterstützt,
- die Organisation von kooperativem Arbeiten in heterogenen Gruppen, die durch die Verfolgung didaktischer Prinzipien z.B. als Peer Learning oder in Gruppenpuzzles realisiert wird,
- die Anpassung bzw. Gestaltung der Lernzeit an die individuellen Bedarfe der Schüler/innen sowie
- eine individualisierte Aufgabenstellung und die damit verbundene Ausgabe von Arbeitsmaterialien.

Die dargelegten Aspekte gilt es vor dem Hintergrund der aktuellen Unterrichtsforschung und in Bezug auf die Konzeptionierung von Lernzeitformaten einzubeziehen und zu berücksichtigen (vgl. Tab. 1).

#### 4 DIE „MONTE“-LERNZEIT – EIN PRAXISBEISPIEL<sup>1</sup>

Das Montessori-Gymnasium in Köln-Bickendorf (<http://monte-koeln.de>) ist ein städtisches Gymnasium mit ca. 850 Lernenden und 60 Lehrenden, das seit 2009 im gebundenen Ganztags ist. Die Zielsetzungen bei der Entwicklung der Lernzeit setzten sich aus folgenden Aspekten zusammen:

- individuelle Lernwege und -ziele zu ermöglichen und zu unterstützen,
- bisher häusliches Lernen und Üben größtenteils in den Ganztags zu integrieren und
- Schüler/innen in enger Anbindung an den aktuellen Fachunterricht zu fördern und zu fordern.

Für die Entwicklung einer speziellen Lernzeit standen 3-5 Wochenstunden Wahlarbeit in der Unterstufe zur Verfügung. Das Resultat der gemeinsamen Entwicklungsarbeit mit Kolleginnen und Kollegen stellt sich wie folgt dar:

Jede Stufe hat 90 Minuten pro Woche Lernzeit am Vormittag. Alle Klassen einer Stufe arbeiten parallel in der Lernzeit, jeder Klasse stehen zwei Lehrer/innen zur Verfügung, die durch die Klassen zirkulieren. In diesem Lehrer/innenpool sind sämtliche Hauptfächer abgedeckt, sodass immer eine Fach-Lehrperson als Expertin/Experte zur Verfügung steht. Die Klassenlehrkräfte haben eine intensive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und können Lernprozesse und -verhalten mit Blick auf die Gesamtsituation der Lernenden steuern.

Zentrale Notwendigkeit der Lernzeit ist die Auflösung der Großgruppe, um eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre für diverse Arbeitsformen zu ermöglichen. „Das Monte“ ist als Montessorischule konzipiert

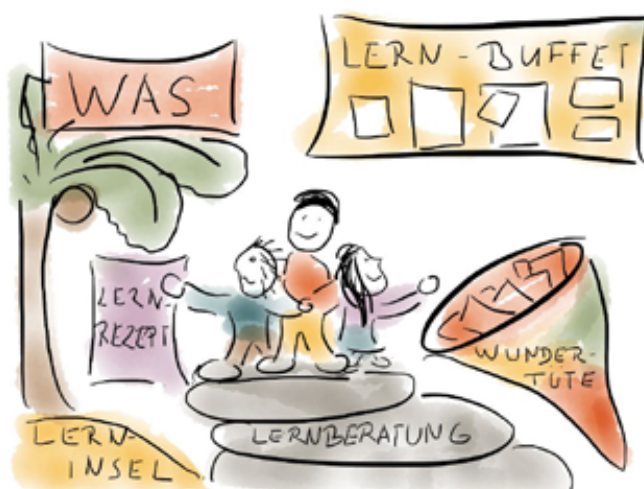


Abb. 1: Lernzeitkonzept am „Monte“: WAS

und bietet viele Möglichkeiten, sich allein oder in kleinen Gruppen zurückzuziehen. Auch Unterteilungen innerhalb der Klasse, Rückzug in leere Klassenräume oder die Cafeteria schaffen Ruhe und Konzentration.

Für die Lernzeit wurden folgende Möglichkeiten des Lernens geschaffen, die mit speziellen Begriffen versehen wurden: Lernbuffet, Wundertüte, Lernrezept, Lerninsel und Lernberatung (vgl. Abb. 1).

Zentral ist das „Lernbuffet“, das von den Fachlehrkräften der Klasse bestückt wird und Vertiefungs- und Wiederholungsaufgaben zum aktuellen Lernstoff anbietet. Die Angebote werden den Schülerinnen und Schülern an einer Prospektwand in der Klasse zugänglich gemacht. Auch finden sich dort Angebote für die „Wundertüte“, d.h. Enrichment-Projekte, die einzelne Schüler/innen in Absprache mit der Fachlehrkraft erarbeiten. Schüler/innen mit konkretem Wiederholungsbedarf erhalten ein verbindliches „Lernrezept“ von der Fachlehrkraft oder werden einer „Lerninsel“ (Lehrer/innenunterstützte Kleingruppe) zugewiesen bzw. nutzen die parallel stattfindende „Lernberatung“, die den Erwerb von Lerntechniken und Selbstorganisationsfähigkeiten unterstützt. Fachlehrer/innen, Schüler/innen und Lernzeitlehrer/innen haben in der Lernzeit je verschiedene Aufgaben. In Abb. 1 ist die Funktion der Lernzeitlehrer/innen dargestellt.

Die Lernzeit lebt davon, dass die aktuelle Lernsituation der Schülerin/des Schülers die Arbeit strukturiert und die Schülerin/der Schüler nicht auf eine bestimmte Rolle als Zu-Fördernde/r oder Zu-Fördernde/r festgelegt wird. In dem auf der folgenden Seite dargestellten Beispiel (Abb. 2) arbeitet die Schülerin/der Schüler eine konkrete Mathe-Schwäche auf, beschäftigt sich dann eventuell zusammen mit anderen mit den Übungsaufgaben für die nächste Englischarbeit und recherchiert danach für das Referat in Physik, das sie/er in Absprache mit der Physiklehrkraft über Weltraumexperimente halten will. Ihre/seine Arbeit dokumentiert sie/er im Lernzeit-Ordner, die Ergebnisse fließen auch direkt in die nächsten Klassenarbeiten und Unterrichtsstunden ein.

<sup>1</sup> Autorin des Beispiels: Dr. Eva Vieth, Lehrerin am Montessori-Gymnasium in Köln

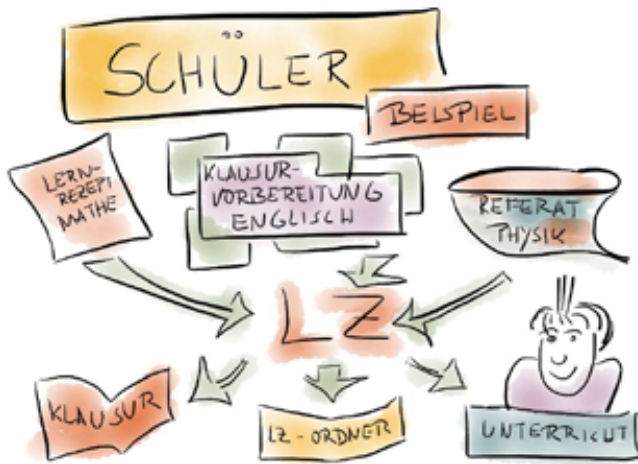


Abb. 2: Lernzeitkonzept am „Monte“: WIE

In Abb. 3 wird das Konzept der Passung, das die Struktur der Lernzeiten bestimmt, dargestellt: Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, konkrete Ziele in Anknüpfung an das aktuelle Unterrichtsgeschehen zu entwickeln, ihnen stehen die Mittel wie konkrete Lernangebote und Recherchemöglichkeiten zur Verfügung, sie erhalten Hilfe von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und Fachlehrkräften, und als Wichtigstes wird ihrem Lernprozess, ihren Fragen und Unsicherheiten im Schulablauf Zeit eingeräumt, die im normalen Alltagsgeschäft oft nicht zur Verfügung steht. Individualisierung ist dann kein Prozess mehr, der schrittweise von der Lehrkraft gesteuert wird; die Lernenden steuern ihren Lernprozess, das Lernarrangement passt sich an.

## 5 FAZIT UND AUSBLICK

Die Ganztagserschulung birgt die Chance, sich verstärkt der Genese der Lernkultur und der Umsetzung der individuellen Förderung zuzuwenden. Unterrichtliche Förderformate bzw. ergänzende und erweiterte Lernarrangements in Form von Lernzeiten sollten künftig (in der Praxis geschieht das bereits) über die Ausschöpfung der verschiedenen Aspekte individueller Förderung realisiert werden. In optimalen Fällen basieren sie zeitgleich auf äußerer Differenzierung, auf der Öffnung des Lernens durch diverse methodisch-didaktische Elemente und auf Binnendifferenzierung durch adaptives Lernen, wobei die Lehrkraft Elemente der individuellen Differenzierung verwirklicht.

Abb. 3: Lernzeitkonzept am „Monte“: WARUM



Die Darstellung der Lernzeit am Montessori-Gymnasium zeigt hierfür ein gelungenes Beispiel. Doch zuvorderst gilt: „Wenn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig“ (Seneca).

## LITERATUR

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2012). Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft: Nr. 5. Osnabrück: Nifbe.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim: Juventa.
- Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Forum Bildung (2001). Empfehlung des Forum Bildung. Bonn: Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Graumann, O. (2008). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2008). Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.
- Kamski, I. (2014). Rhythmisierung in Ganztagschulen. Erprobte Praxis – Funktionierende Modelle. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Klieme, E. (2013). Individuelle Förderung ist kein Garantieverprechen. Abgerufen von [www.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/Volltext\\_Klieme\\_0.pdf](http://www.ganztageig-lernen.de/sites/default/files/Volltext_Klieme_0.pdf) [15.02.2015]
- Meyer, T. & Vorholt, U. (2011). Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe. Bochum: Projekt Verlag.
- Oelkers, J. (2005). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (4. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schleicher, A. (o.J.). Wie gelingt individuelle Förderung in anderen Ländern? Abgerufen von [http://alt.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf\\_individuelle-foerderung/foerderung-in-anderen-laendern.pdf](http://alt.partner-fuer-schule.nrw.de/download/news/fsf/fsf_individuelle-foerderung/foerderung-in-anderen-laendern.pdf) [30.12.2014]
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. Pädagogik, 58 (3), 44–48.

DR. ILSE KAMSKI

kamski. SCHULE. WISSENSCHAFT. BERATUNG

ilse@kamski.org

## ZUR AUTORIN

DR. ILSE KAMSKI ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund. Sie hat langjährige Erfahrungen in Ganztagschulprojekten, u.a. hinsichtlich der Förderthematik. Sie berät Schulen und Bildungsinstitutionen, führt Trainingsseminare zu Schwerpunktthemen der Ganztagserschulung durch und begleitet Entwicklungsprozesse.

# BILDUNGSSTANDARDS UND BEGABTENFÖRDERUNG

## EIN PARADOXON AKTUELLER BILDUNGSPOLITIK?

Bildungsstandards sind Vergleichsmaßstäbe im Dienst bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen. Als Vergleichsmaßstäbe können folgende drei Kompetenzniveaus herangezogen werden: Mindeststandards als ein Mindestmaß an Befähigung, Regelstandards als ein mittleres Niveau und Expertenstandards als ein Höchstmaß an Kompetenzen (Ziener, 2010, S. 61ff). Die Standardisierung erfolgt in Österreich, Deutschland und der Schweiz anhand von Regelstandards auf einem mittleren Anforderungsniveau. In den skandinavischen Ländern ging man hingegen den Weg einer Normierung auf dem Niveau von Mindeststandards. Eine Standardisierung auf Expertenniveau ist naturgemäß nicht zweckmäßig, macht aber das Spannungsverhältnis zwischen Bildungsstandards und Begabtenförderung sichtbar.

Als Regelstandards orientieren sich die österreichischen Bildungsstandards am „fiktiven Durchschnittsschüler“ (Neuweg 2007a, S. 48), womit sie allzu leicht zu einer „Durchschnittsfalle“ (Hengstschläger, 2012) für begabte Schüler/innen werden können. Die größte Gefahr besteht darin, dass sie suggerieren, den Lehrplan zu umfassen (Neuweg, 2007b, S. 8). In Kombination mit einem „teaching to the test“, also einem Unterricht, der sich nur dem Erreichen der Bildungsstandards widmet, geraten Kompetenzstufen über dem Niveau der Regelstandards leicht in Vergessenheit.

Bildungsstandards und Begabtenförderung erscheinen demnach als ein Paradoxon aktueller Bildungspolitik. Dennoch soll hier der Versuch unternommen werden, sie als Teile eines großen Ganzen zu sehen.

## ZWEI UNTERRICHTSWELTEN

Bildungsstandards sind vom Lehrplan zu unterscheiden, wodurch sich für Lehrer/innen aktuell zwei Unterrichtswelten ergeben (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 35): Lehrpläne bestehen aus mehr oder weniger konkret ausformulierten Bildungszielen und -inhalten für die Durchführung von Unterricht und Leistungsbeurteilung (BGBl., 2008). Bildungsstandards „dienen ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens, indem vor allem Lehrer/innen, Schulleiter/innen und die Schulaufsicht eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichts als Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhalten“ (BGBl., 2008).

Diese zwei Unterrichtswelten sind derzeit rechtlich getrennt (Slepcevic-Zach & Tafner, 2012, S. 37). Die Unterrichtswelt der Begabtenförderung basiert auf dem Lehrplan, flankiert von rechtlichen Grundlagen zur Umsetzung. Die Einführung der Kompetenzorientierung erfolgte über gesetzliche Verordnungen (BGBl., 2009) in einem europäischen Kontext (Europäisches Parlament/Rat 2008; OECD, 2009).

Verwirrend wird es, wenn im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich von 2009 unter § 3 zu den Funktionen der Bildungsstandards zu lesen ist, dass sie neben der Qualitätsentwicklung auch „durch konkrete Vergleichsmaßstäbe die bestmögliche Diagnostik als Grundlage für individuelle Förderung sicherstellen“. Gefördert werden soll also in beiden Unterrichtswelten.

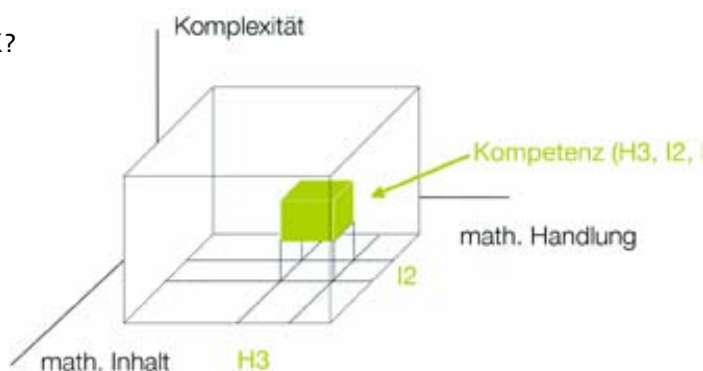


Abb. 1: Kompetenzmodell für Mathematik der Sekundarstufe 1 (BIFIE, 2011a, S. 9)

## ZWEI BETRACHTUNGSPERSPEKTIVEN

Der Begriff der individuellen Förderung wird dabei aus zwei unterschiedlichen Perspektiven definiert. „Begabungsförderung [einschließlich der Begabtenförderung, Anm. d. Autoren] hat das Ziel, die Entwicklung der Potenziale von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen“ (Weilguny u.a., 2011). Zum Ausdruck kommt hier ein personalisierter Begabungsbegriff, der das Individuum in den Mittelpunkt stellt, wie er von Weigand (2004) vertreten wird. Individuelles Fördern im Sinne der Bildungsstandards ist hingegen eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Systemebene Schule und beinhaltet die eingangs erwähnte Problematik rund um Regelstandards.

Einen ambitionierten Versuch, diese Gegensätzlichkeit aufzulösen, findet man im Grundlagenpapier des Unterrichtsministeriums zum kompetenzorientierten Unterricht an berufsbildenden Schulen. Dort liest man zu den Prinzipien der Unterrichtsplanung Folgendes: „Zeitgemäßer Unterricht bedeutet ein Höchstmaß an Förderung individueller Begabungen und Interessen“ (BMUKK, 2012, S. 23). Die Unterrichtsplanung, die sich in erster Linie am Lehrplan und erst nachrangig an den Bildungsstandards zu orientieren hat, soll im Sinne einer Qualitätsentwicklung im Team erfolgen (ebd., S. 17ff).

## KOMPETENZORIENTIERTER UNTERRICHT

Gemeinsame Basis der zwei Unterrichtswelten kann ein kompetenzorientierter Unterricht sein. Damit aber schulische Lehr- und Lernprozesse im Sinne der Begabtenförderung nicht auf mittlere Niveaustufen beschränkt bleiben, bedarf es entsprechender Kompetenzstufenmodelle. In einem Kompetenzstufenmodell ist jede Kompetenzstufe durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die die Schüler/innen auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler/innen auf niedrigeren Stufen (Wolf, 2004, S. 576).

Hilfreich sind Kompetenzmodelle, in denen die Inhalts- und Handlungsdimension in Form einer Matrix dargestellt ist und die zusätzlich in einer dritten Dimension die Komplexität berücksichtigen, wie dies beim Kompetenzmodell für Mathematik der Sekundarstufe 1 (BMUKK, 2009b) der Fall ist (vgl. Abb. 1). Die Handlungsdimension beinhaltet

Handlungen, die typisch für die Mathematik sind (z.B. Darstellen, Rechnen, Operieren, Argumentieren usw.). Sie bildet die zentrale Komponente dieses Modells. In der Inhaltsdimension werden Themen aufgelistet, anhand derer die einzelnen Komponenten erlernt und trainiert werden können (z.B. Zahlen und Maße, geometrische Figuren und Körper usw.). Über die Komplexitäts- bzw. Anforderungsdimension lässt sich regulieren, mit welcher Qualität eine bestimmte Kompetenz erworben werden soll (Venus-Wagner u.a., 2012, S. 192).

Die Komplexitätsdimension umfasst drei Anforderungsniveaus:

- K 1 Einsetzen von Grundkenntnissen und Fertigkeiten zur Wiedergabe oder Anwendung von grundlegenden mathematischen Begriffen.
- K 2 Herstellen von Verbindungen zwischen Begriffen, Verfahren und Darstellungen aus verschiedenen mathematischen Gebieten zur Lösung komplexerer mathematischer Sachverhalte.
- K 3 Einsetzen von Reflexionswissen über mathematische Vorgehensweisen zum Zweck der Argumentation und Begründung.

„Jede Kompetenz lässt sich also mit unterschiedlichen Inhalten und Anforderungsstufen kombiniert im Unterricht variabel fördern und entwickeln.“ (Venus-Wagner u.a., 2012, S. 192). Nach demselben Prinzip funktioniert das Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe (BIFIE, 2011b).

Kompetenzstufen enthält auch das Kompetenzmodell für Englisch der 8. Schulstufe (BIFIE, 2011c), das sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) des Europarats (Europarat, 2001) orientiert. Dort sind die kommunikativen Aktivitäten auf drei Sprachkompetenzniveaus mit jeweils zwei Unterstufen beschrieben:

- A1, A2: elementare Sprachanwendung
- B1, B2: selbstständige Sprachanwendung
- C1, C2: kompetente Sprachanwendung

Ein Blick in die entsprechenden Bildungsstandards für Englisch 8. Schulstufe legt aber das Spannungsverhältnis zur Begabtenförderung offen. Der Referenzrahmen für die Bildungsstandards für Englisch 8. Schulstufe sind die Kompetenzniveaus A1, A2 und B1, für die standardisierte Reifeprüfung ist es Kompetenzniveau B2. Einmal mehr werden die zwei Unterrichtswelten deutlich. Die österreichischen Bildungsstandards sind Regelstandards mit mittlerem Anforderungsniveau, die Formulierung höherer Kompetenzstufen (C1, C2) im Sinne der Begabtenförderung fehlt.

#### UNTERRICHTSPLANUNG AUF UNTERSCHIEDLICHEN ANFORDERUNGSNIVEAUS

Für den Fachbereich Deutsch wie auch für den gesamten Grundschulbereich fehlen entsprechende Kompetenzstufenmodelle gänzlich. Es liegt daher in der methodischen Expertise von Lehrerinnen und Lehrern, für die Unterrichtspraxis Kompetenzstufen auf Minimal-, Regel- und Expertenniveau zu erstellen. Hilfe bieten Deskriptoren (= Schlüs-

selwörter) in Form von „Kann-Beschreibungen“, derer sich auch die Bildungsstandards bedienen (Zeiler, Köller & Tesch, 2010, S. 24). Da Kompetenzen nicht unmittelbar sichtbar sind, müssen sie anhand von Verhaltensweisen beschrieben werden. Deskriptoren befinden sich an der Schnittstelle zwischen der Inhalts- und der Handlungsdimension. In Kombination mit einer Lernzieltaxonomie ermöglichen diese Deskriptoren die Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit und somit der Bestimmung von Kompetenzstufen gemäß der jeweiligen Taxonomie, wobei die Bloom'sche Taxonomie (Bloom, 1956) am gebräuchlichsten ist: Die Verhaltensweise „Benennen“ entspricht etwa der Ebene des *Verstehens* bei Bloom und ist daher leichter als die Verhaltensweise „Anwenden“ der entsprechenden Ebene und diese wiederum leichter als die Verhaltensweise „Entscheiden“ der Ebene *Bewertung* bei Bloom.

Die Zahl der Kompetenzstufen variiert von Modell zu Modell von zwei bis sechs Anforderungsniveaus. International anerkannt ist mittlerweile der Referenzrahmen GERS (Europarat, 2001) mit drei Kompetenzstufen unter der Bezeichnung A, B und C:

- A** für elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Mindeststandards
- B** für selbstständige Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Regelstandards
- C** für kompetente Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Expertenstandards

Unter Anwendung von lernzieltaxonomisch geordneten Deskriptoren formuliert Ziener (2010, S. 66) ein fachübergreifendes Kompetenzstufenmodell (Tab. 1). Die verwendeten Deskriptoren sind in der Tabelle zur Verdeutlichung kursiv wiedergegeben. Als konkretes Beispiel sei hier der Beispielstandard für Baden-Württemberg (Naturwissenschaftliches Arbeiten, Kl. 10) angeführt, der folgendermaßen lautet:

*Die Schüler/innen können komplexe Zusammenhänge in Wirtschaft und Gesellschaft auch unter naturwissenschaftlichem Blickwinkel sehen und werten.*

Die differenzierten Kompetenzstufen, wie sie von Lehrerinnen und Lehrern eigenständig formuliert werden könnten, lauten (Ziener, 2010, S. 70):

**Kompetenzstufe A:** Die Schüler/innen

- *kennen* die Funktionsweise einer Windkraftanlage (*Wissen*),
- *können* die wirtschaftspolitische Haltung von Energiekonzernen zur Windenergie *erläutern* (*Verstehen*),
- *wissen*, wie Windkraftanlagen bewirtschaftet werden (*Wissen*).

**Kompetenzstufe B:** Die Schüler/innen

- *kennen* die Funktionsweise einer Windkraftanlage (*Wissen*),
- *können* physikalische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Wasserkraft (oder zum Gezeitenkraftwerk) *darstellen* und *erklären* (*Anwenden und Verstehen*),
- *können* daraus auch wirtschaftspolitische Konsequenzen *ableiten* (*Analyse*).



Tab. 1: Fachübergreifendes Kompetenzstufenmodell nach Ziener (2010, S. 66)

Mindeststandards	Regelstandards	Expertenstandards
<b>Kompetenzstufe A</b> Grundzüge wiedergeben können	<b>Kompetenzstufe B</b> Hintergründe benennen können	<b>Kompetenzstufe C</b> Transfer leisten können
Schülerinnen und Schüler können die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Grundzügen <i>reproduzieren</i>	Schülerinnen und Schüler können die im Unterricht unter Umständen auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen <i>miteinander verknüpfen und Bezüge herstellen</i>	Schülerinnen und Schüler können Informationen selbstständig <i>reorganisieren und in einen neuen Zusammenhang einordnen</i>

#### Kompetenzstufe C: Die Schüler/innen

- können *erläutern*, dass Windkraft, Wasserkraft und Atomkraft physikalisch alle mithilfe von Energieumwandlung arbeiten (*Verstehen*),
- können die wesentlichen Unterschiede in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und ökologischer Hinsicht *erläutern* und eine *Position einnehmen* (*Verstehen und Bewertung*).

#### BEGABTENFÖRDERUNG ALS MASSNAHME ZUR SCHULENTWICKLUNG

Die Entwicklung differenzierter Kompetenzstufen liegt nicht nur in der Verantwortung einzelner Lehrer/innen. Die Planung eines kompetenzorientierten Unterrichts am jeweiligen Schulstandort hat grundsätzlich im *Team* zu erfolgen, basierend auf dem Lehrplan (BMUKK, 2011, S. 12). So fordert auch die Europäische Kommission (2010, S. 3) bezüglich der Schlüsselkompetenzen für Lehrpersonen im Bereich „work with others“: „*They should also be able to work in ways which increase the collective intelligence of learners and co-operate and collaborate with colleagues to enhance their own learning and teaching.*“

Gemäß den aktuellen rechtlichen Grundlagen liegt es also weniger an der Begabungsförderung als Motor zur schulischen Weiterentwicklung (siehe auch Stadelmann, 2006), sondern auch am Können und Wollen (Haltung, Einstellung) der beteiligten Akteure im Unterrichtsgeschehen. Die Gelingensbedingungen für Individualisierung und Differenzierung – und damit die Initiierung selbstständigen Lernens – sind nach Helmke (2014, S. 257): Einstellungswandel, diagnostische Kompetenz, Professionswissen und didaktische Expertise, Lehr- und Diagnosematerial, Beachtung außerschulischer Faktoren, Individualisierung, Standards und Ressourcen. Im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts wird gerade die Begabtenförderung als *Schulschwerpunkt* zu einer wesentlichen Schulentwicklungsmaßnahme gemäß den Zielen der Bildungsstandards.

Standortbezogene Modelle kompetenzorientierten Unterrichts auf unterschiedlichen Kompetenzstufen sollten im Rahmen einer fortlaufenden Schul- und Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung (SQA oder QIBB) mit Unterstützung der Schulleitung und angeregt durch Fortbildungsangebote von Pädagogischen Hochschulen in Teams von Klassen- oder Fachlehrerinnen und -lehrern erfolgen. Begabtenför-

derung wird dadurch im kompetenzorientierten Unterricht für alle Beteiligten bewusst und sichtbar gemacht.

Unterrichtsentwicklung ist nach Bastian (2007, S. 29) ein Entwicklungsprozess, in dem alle systematischen und gemeinsamen Anstrengungen der am Unterricht Beteiligten dazu beitragen, das Lehren und Lernen und die schulinternen Bedingungen dafür zu verbessern. Helmke (2014, S. 308) versteht unter Unterrichtsentwicklung darüber hinaus alle Aktivitäten und Initiativen, die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen Wissens und Könnens beziehen.

An vielen Schulstandorten in Österreich fanden in den letzten Jahren bereits Lehrer/innenfortbildungen (Lehrgänge, SCHILF, SCHÜLF) zur Unterrichtsentwicklung und zur Begabungs- und Begabtenförderung statt. In seinem Sequenzmodell bzw. zyklischen Verlaufsmodell für eine fortlaufende Unterrichtsentwicklung durch Lehrpersonen führt Helmke (2014, S. 312f, Abb. 25 u. 26) Bedingungen an, damit bei Fortbildungsveranstaltungen erlerntes Wissen und Unterrichtsmethoden im alltäglichen pädagogischen Handeln tatsächlich reflektiert umgesetzt werden und zum Erfolg führen: Neben der erhaltenen Information („guter Unterricht“, z.B. im Rahmen einer Lehrer/innenfortbildung), der Rezeption dieser Information (träges Wissen wird zu situiertem Wissen, Verständnis), der anschließenden Reflexion (Nachdenken, Erklärungsversuche, Handlungsänderung alleine oder im Team) und Aktion (kompetenzorientierte Aufgabenstellungen entwickeln und ausprobieren, Training, aus Fehlern lernen, Hinweis auf die Motivationsproblematik) bedarf es von Zeit zu Zeit einer selbstkritischen Evaluation des eigenen Unterrichts (nachweisliche Effekte, Erfolg durch verbesserten Unterricht).

Ein Werkzeug zur Unterrichtsdiagnostik stellen die Evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU) der Universität Koblenz-Landau dar, die auf der Website [www.unterrichtsdiagnostik.de](http://www.unterrichtsdiagnostik.de) kostenlos in Form von Informationen, Fragebögen, Software, Folien und Literatur zur Verfügung stehen und von professionellen Lerngemeinschaften für ihre gemeinsame Unterrichtsvorbereitung bzw. Hospitationen genutzt werden können.

Bildungsstandards und Qualitätskriterien stellen eine Richtschnur für Lehrpersonen an Schulstandorten dar, über die hinaus sie sich mit dem Lernvermögen der ihnen anvertrauten heterogenen Schüler/innengruppen auseinandersetzen müssen. Wenn nun die Schüler/innen

einerseits die Bildungsstandards erreichen und diese andererseits durch entsprechende Förderung und Forderung überschreiten, ist dies ein nachweislicher Erfolg für die Bildungs- und Erziehungsarbeit dieser Lehrer/innen.

Hiermit schließt sich der Kreis von der Unterrichtsentwicklung zur Qualitätsentwicklung als Ziel der Bildungsstandards. Die Unterrichtsvorschläge im Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten“ für berufliche Bildung (BMUKK, 2012) und die sehr konkreten Anregungen zur Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB, [www.qibb.at](http://www.qibb.at)) zeigen bereits Möglichkeiten auf, wie Schulen gemeinsam den Weg zur Qualitätsentwicklung im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne der Begabtenförderung bewältigen können.

Weitere Hilfestellungen dazu bietet die von den Autoren dieses Beitrags verfasste Handreichung „Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten“, die auf der Homepage des ÖZBF zum Download bereitsteht: [www.oezbf.at](http://www.oezbf.at) > Angebote > Publikationen > Weitere Handreichungen

## LITERATUR

- Bastian, J. (2007). Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- BGBl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2008). Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. BGBl. Nr. 117/2008, ausgegeben am 8. August 2008. Inkl. Vorblatt und Erläuterungen.
- BGBl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2009). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. BGBl. II Nr. 1/2009, ausgegeben am 2. Jänner 2009.
- BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (2011a). Praxishandbuch für „Mathematik“ 8. Schulstufe. Abgerufen von [www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_m\\_sek1\\_praxishandbuch\\_mathematik\\_8\\_2012-04-16.pdf](http://www.bifie.at/system/files/dl/bist_m_sek1_praxishandbuch_mathematik_8_2012-04-16.pdf) [31.07.2015]
- BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (2011b). Aufgabenpool NAWI Sekundarstufe 1. Abgerufen von [www.aufgabenpool.bifie.at/nawi](http://www.aufgabenpool.bifie.at/nawi) [31.07.2015]
- BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (2011c). Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. Abgerufen von [www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_e\\_sek1\\_praxishandbuch\\_englisch\\_8\\_2011-08-22.pdf](http://www.bifie.at/system/files/dl/bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf) [31.07.2015]
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York: McKay
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier. Stand Juli 2012.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (2010). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Abgerufen von [www.readbag.com/ec-europa-eu-education-policies-2010-doc-principles-en](http://www.readbag.com/ec-europa-eu-education-policies-2010-doc-principles-en) [1.10.2015]
- Europäisches Parlament/Rat (2008). Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union 2008/C 111/01.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett.
- Hengstschläger, M. (2012). Die Durchschnittsfalle: Gene – Talente – Chancen. Wien: Ecwin.
- Neuweg, G. H. (2007a). Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform (S. 46-62). Innsbruck: Studienverlag.
- Neuweg, G. H. (2007b). Bildungsstandards. Diskussionsebenen, Chancen, Gefahren. wissenplus, 5, 6-10.
- OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Abgerufen von [www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf) [31.07.2015]
- Slepcevic-Zach, P. & Tafner, G. (2012). Input–Output–Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Ebinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.). Weinheim: Beltz.
- Stadelmann, W. (2006). Begabungsförderung und Schulentwicklung. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 14, 19-23.
- Venus-Wagner, I., Weiglhofer, H. & Zumbach, J. (2012). Kompetenzorientiertes Unterrichten in den Naturwissenschaften. In: M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Ebinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer (Hrsg.), Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht (S. 188-202). Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2004). Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.
- Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Wolf, W. (2004). Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht. Erziehung und Unterricht, 154 (7-9), 571-581.
- Zeilner, S., Köller, O. & Tesch, B. (2010). Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziener, G. (2010). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.

DR. GUNDULA WAGNER M. ED.  
PH Niederösterreich  
[gundula.wagner@ph-noe.ac.at](mailto:gundula.wagner@ph-noe.ac.at)

MAG. WOLFGANG HUBER  
KPH Wien/Krems  
[wolfgang.huber@kphvie.ac.at](mailto:wolfgang.huber@kphvie.ac.at)

## ZU AUTORIN UND AUTOR

DR. GUNDULA WAGNER, M.ED., war als Volksschullehrerin mit ECHA-Diplom in Wien tätig. Nach ihrem Doktorat in der Pädagogik liegt ihr Tätigkeitsbereich in der Hochschullehre und empirischen Bildungsforschung, hier im Besonderen im Bereich Begabungsforschung sowie quantitativer Methodenlehre. Seit dem Wintersemester 2015/16 ist sie an der PH Niederösterreich tätig.

MAG. WOLFGANG HUBER ist AHS-Lehrer an der Theresianischen Akademie für Biologie und Umweltkunde, Physik und Chemie (Unterstufe) und katholische Religion (seit 1987). Er lehrt an der KPH Wien (Lehramt Biologie und Umweltkunde und Fachdidaktik Biologie und Begabungsförderung). Er hat von 2007 bis 2010 gemeinsam mit FI Mag. Andrea Pinz das Institut TIBI geleitet.

# JAHRGANGSGEMISCHTE LERNGRUPPEN

## EINE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER BILDUNGSPOLITISCHEN NOTWENDIGKEIT UND DEN CHANCEN DIESER ORGANISATIONSFORM FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Der Begriff der Jahrgangsklasse führt vielfach zur Annahme einer alters- und leistungshomogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Dabei zeigt sich bei genauerer Betrachtung allerdings, dass aufgrund von vorzeitiger Einschulung, „Sitzenbleiben“ und ungleichen Lernausgangslagen weder das eine noch das andere zutrifft. Die Jahrgangsmischung als Alternative erlebt aktuell nicht nur aufgrund struktureller, sondern auch aufgrund pädagogischer Herausforderungen eine Renaissance.

Deskriptiv kennzeichnet sie zunächst lediglich „die Zusammenlegung verschiedener Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe“ (Hinz & Sommerfeld, 2005, S. 167). Im Verständnis von Carle & Metzgen (2014, S. 7) geht es beim jahrgangsgemischtem Lernen allerdings „vor allem um das Miteinander-Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus und [...] Sichten auf die bzw. Interessen an der Welt“. Diese Definition lehnt die parallele Unterrichtung von zwei Klassen in einem Raum wie im Abteilungsunterricht der früheren dörflichen Zwergschulen bewusst ab und fokussiert die mit der Organisationsform verbundenen pädagogischen Forderungen. Mit einer ähnlichen Intention setzt Oswald (2007, S. 37) den Begriff der Mehrstufenklassen: Diese „sind Schulklassen (= Organisationseinheiten), in denen Kinder mit unterschiedlicher Schulstufen- bzw. Lernstufenzuordnung entsprechend ihrem individuellen (auch partiellen) Lernfortschritt unabhängig vom Lebensalter geführt werden.“ In diesem Zusammenhang kritisiert er den Begriff der Altersmischung und ersetzt ihn durch „Lernstufenmischung“, da in der Jahrgangsklasse ebenso Kinder unterschiedlichen Alters unterrichtet werden.

### BILDUNGSPOLITISCHE NOTWENDIGKEITEN FÜR DIE JAHRGANGSMISCHUNG

In der aktuellen grundschulpädagogischen und bildungspolitischen Diskussion lassen sich zwei zentrale Argumentationslinien für die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen ausmachen. Die erste Begründungslinie ist eine pragmatische (ressourcenorientierte, strukturelle), die zweite eine pädagogische (Hanke, 2007, S. 309). Beide werden im Folgenden näher erläutert.



**Pragmatische Gründe** sind in erster Linie dem demografischen Wandel geschuldet, der sich unter anderem durch den Rückgang der Geburtenzahlen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auszeichnet. Vor allem im betroffenen ländlichen Raum erfolgt die Zusammenlegung von Stufen gemäß dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ zum Erhalt von kleinen Schulen. Mit dem Wegfall der wohnortnahen Beschulung ginge ein Verlust an Attraktivität für die Ansiedlung (junger) Familien sowie ein Einschnitt in das gesellschaftlich-kulturelle Leben des Ortes einher, den man damit zu verhindern versucht. Zuweilen kommt eine ungünstige topographische Lage einzelner Schulen (z.B. in Bergdörfern) erschwerend hinzu.

Schon 1995 wurden im demografisch bedingten BLK-Modellversuch „Kleine Grundschule“ ein pädagogischer Anspruch an die Umsetzung des Unterrichts erhoben und neue didaktische Konzepte erprobt (Knauf, 1996). Dieser Modellversuch steht exemplarisch dafür, dass Jahrgangsmischung aus strukturellen Gründen nicht zwangsläufig Abteilungsunterricht bedeuten muss.

Aus **pädagogischen Gründen** etablierten bereits Reformpädagoginnen und -pädagogen wie Maria Montessori oder Peter Petersen altersgemischte Lerngruppen. Deren Forderungen werden, an die heutigen Bedingungen angepasst (Laging, 1993), wieder aufgenommen und führen vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie sowie der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und einer veränderten Sichtweise auf den Umgang mit der Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen zur Annahme, dass jahrgangsgemischter Unterricht Chancen für individuelle Förderung sowie die Bereitstellung sozialer Lerngelegenheiten bietet (Hinz & Sommerfeld, 2005, S. 171ff).

Als Reaktion auf die gesellschaftspolitische Lage werden die Vorteile der altersgemischten Gruppe zudem im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Schuleingangsstufe (z.B. Stiftung Bildungspakt Bayern & BayStmBW, 2014) oder der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems in Betracht gezogen (z.B. Feyerer 2009, S. 96; Sonntag, 2012; Sonnleitner, 2014).

### BEDINGUNGEN FÜR JAHRGANGSGEMISCHTEN UNTERRICHT

Die Ansprüche an den organisatorischen Rahmen, das professionelle Handeln der Lehrkräfte sowie den Unterricht für eine pädagogische Wendung der Jahrgangsmischung sind vielfältig. Abb. 1 auf S. 20 gibt einen Überblick über die wesentlichen Bedingungen, die allerdings vielfach auch in Jahrgangsklassen Gültigkeit beanspruchen.

Die möglichst weite Altersspanne argumentieren Hinz und Sommerfeld (2005, S. 174f) unter anderem mit der so herbeigeführten Interaktion zwischen deutlich älteren und jüngeren Kindern sowie der Möglichkeit, Helfen in „echten“ Situationen zu arrangieren. Zudem entsteht dadurch ein breites Angebot an Lernanreizen und Entwicklungsmöglichkeiten. Die Gruppe der neu hinzukommenden Kinder ist



Abb. 1: Bedingungen für jahrgangsgemischten Unterricht. Eigene Zusammenstellung auf der Basis von Hinz und Sommerfeld (2005), Carle und Metzgen (2014), LiSuM (2003), Dietl und Olesch (2009)

in dem Fall relativ klein, was die Gruppenintegration sowie die Diagnostik des Lernstandes erleichtern kann.

Auf der Ebene des Unterrichts wird deutlich, dass das jahrgangsgemischte Lernen vor allem durch eine differenzierte und individualisierte methodisch-didaktische Gestaltung gekennzeichnet sein sollte, die jedoch die Möglichkeit des gemeinsamen Lernens in der Vielfalt sowie Gelegenheiten zum gegenseitigen Helfen einschließt. Entscheidend für deren Umsetzung erscheinen in diesem Zusammenhang vor allem die Kompetenzen und Haltungen der Lehrerin/der Lehrers hinsichtlich (des Umgangs mit) Vielfalt. Bei den Kontextbedingungen werden in der angegebenen Literatur unter anderem die räumliche und personelle Ausstattung sowie der Rückhalt von Elternschaft, Kollegium und Schulverwaltung als günstige Bedingungen genannt.

#### JAHRGANGSMISCHUNG – EINE CHANCE FÜR INDIVIDUELLE BEGABUNGS- BZW. BEGABTENFÖRDERUNG?

Damit sich „Begabungsfaktoren‘ [...] in ‚Leistung‘ und in ‚Talente‘ zeigen, bedarf es [...] [u.a.] entsprechender förderlicher Voraussetzungen der Umwelt.“ (Weigand, 2014, S. 38f). Mehrstufenklassen werden im österreichischen Grundsatzrlass zur Begabtenförderung (BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009) aus dem Jahr 2009 als eine solche Möglichkeit der „Anpassung des Unterrichtsangebots an das geistige Entwicklungsalter“ genannt. Inwieweit die Jahrgangsmischung sich wirklich dafür eignen kann, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

„**Individualisierung** als Grundprinzip eines begabungsfördernden Unterrichts“ (Steenbuck, 2011, S. 76) gilt gleichermaßen auch als Grundprinzip der Jahrgangsmischung. Die vergrößerte Heterogenität der Schüler/innenschaft erschwert eine Ausrichtung des Unterrichts

an einer Jahrgangsnorm und einer/einem fiktiven Durchschnittsschüler/in. Vielmehr erfordert sie einen Blick auf das einzelne Kind. Um allen Schülerinnen und Schülern im Sinne einer (pro)aktiven Reaktionsform auf die Vielfalt der Lernvoraussetzungen (Weinert, 1997, S. 51f) gerecht zu werden, bedarf es nach einer diagnostischen Erhebung der Lernausgangslage der Bereitstellung einer differenzierten und individualisierten Lernumgebung. Die Jahrgangsmischung bietet so durch ihre bewusste Anerkennung von Heterogenität als Realität und Normalität und durch eine positive Lern- und Leistungskultur unter Vermeidung von Konkurrenzdruck das von Schulte zu Berge (2005, S. 52) geforderte „begabungsfreundliche Klima“.

Die stetige Verfügbarkeit von **Unterrichtsinhalten** mehrerer Lernstufen erleichtert es begabten Kindern zudem, sich der höheren Stufe anzuschließen. Das geschieht innerhalb des vertrauten Klassenverbandes, sodass etwaige Stigmatisierungen durch ein zeitweises Verlassen der Gemeinschaft vermindert oder gar vollständig unterbunden werden. Im FLEX-Modell nutzen jährlich etwa 2,5 % der Schüler/innen die Möglichkeit, am Unterricht der höheren Jahrgangsstufe teilzunehmen (Liebers & Prengel, 2007, S. 198).

Im Zuge von **Helfer/innen- oder Patinnen-/Patensystemen** können begabte Schüler/innen ihr Vor- und Mehrwissen konstruktiv in den Unterricht einbringen. Die sich daraus ergebenden Interaktionen führen zu einer Wertschätzung ihrer besonderen Fähigkeiten.<sup>1</sup> Gleichzeitig profitiert der/die Lernpartner/in vom ähnlichen Sprachniveau des Kindes, das Sachverhalte zuweilen verständlicher erklären kann als die Lehrkraft (Meiers, 2004, S. 53). Schließlich ergeben sich ebenso Gelegenheiten der gemeinsamen lehrplanorientierten oder interessegeleiteten Erarbeitung und Vertiefung von Inhalten, in denen begabte Kinder den Part der/des Hilfeannehmenden innehaben können.

<sup>1</sup> Wenngleich diese Möglichkeit der Einbindung überdurchschnittlich begabter Schüler/innen nicht überstrapaziert werden sollte.



Die **flexible Verweildauer**, die in manchen Schulversuchen angelegt ist, trägt zudem zur Minderung von Schwierigkeiten bei der sozialen Integration in eine neue Lerngruppe nach dem Überspringen einer Jahrgangsstufe bei. Kinder, die nach dem ersten Schulbesuchsjahr in die dritte Jahrgangsstufe übertreten, wechseln zusammen mit den bekannten Mitschülerinnen und Mitschülern aus der zweiten Klasse. Im Schulversuch „Flexible Grundschule“ nutzen etwa 0,5 bis 0,8 % der Schüler/innen die Möglichkeit, die Schuleingangsphase in einem Jahr zu durchlaufen (Stiftung Bildungspakt Bayern & StMBW Bayern, 2014, S. 152)<sup>2</sup>. Der Modellversuch FLEX in Brandenburg weist sogar noch höhere Werte auf. Hier haben jährlich ca. 2 % die kürzere Verweildauer in der Schuleingangsphase in Anspruch genommen (Liebers & Prengel, 2007, S. 197).<sup>3</sup>

Insgesamt stellen Liebers und Prengel (2007, S. 198) fest, „dass jährlich ca. acht bis neun Prozent der Kinder in [jahrgangsgemischten] FLEX-Klassen mithilfe von akzelerierenden Maßnahmen wie der vorzeitigen Einschulung, der kürzeren Verweildauer oder des zeitweiligen Lernens nach den Anforderungen der nächsthöheren Jahrgangsstufe individuell in ihrer Lernbiografie gefördert werden.“

Durch das entstehende natürliche Bildungsgefälle bietet die Jahrgangsmischung nicht nur Chancen zur Entfaltung von kognitiver, sondern auch für das Abrufen von **sozialer Begabung**<sup>4</sup>. Kucharz und Wagener (2009, S. 52ff) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Hilfestellungen etwa 21,7 % der sozialen Interaktionen während des Unterrichts zwischen Kindern der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe ausmachen. Etwa 17,6 % der Korrespondenzen betrafen das Arbeits- und Sozialverhalten. Schüler/innen mit hoher sozialer Begabung können insbesondere bei der Einführung jüngerer Kinder in bereits bestehende Regeln, Rituale, Arbeits- und Verhaltensweisen der Lerngruppe eine Bereicherung darstellen. Durch die erhöhte Empathiefähigkeit können sie den Schulanfängerinnen und Schulan-



fängern zudem die Bewältigung des Übergangs und das Ankommen in der Schule erleichtern. In sehr heterogenen Gruppen, wie wir sie in der Jahrgangsmischung vorfinden, können Kinder mit sozialer Begabung durch ihre „Fähigkeit, Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen von Personen [...] in interpersonalen Situationen zu verstehen und auf der Basis dieses Verständnisses adäquat zu handeln“ (Marlowe, 1986, S. 52) gemeinsame Lernsituationen und demokratische Prozesse positiv beeinflussen und damit zu einer guten (Lern)Atmosphäre in der Mehrstufenklasse beitragen. Die Jahrgangsmischung bietet also für diese Schüler/innen viele Gelegenheiten, ihre Begabung einzubringen und weiterzuentwickeln.

## FAZIT

Obwohl die Jahrgangsmischung heute vielfach lediglich zur Gewährleistung eines flächendeckenden Bildungsangebots etabliert wird, muss es Ziel sein, dass in der Umsetzung möglichst viele der pädagogischen Chancen für die Schüler/innen genutzt werden. Für einen individualisierten Unterricht, der zudem die besondere Gruppenzusammensetzung im gemeinsamen Lernen nutzt, werden neben einer ausreichend personellen und räumlichen Ressourcenausstattung unter anderem spezifische Anforderungen an die pädagogische Professionalität der Lehrkraft gestellt. Ihre Kompetenzen und Haltungen im Umgang mit Vielfalt bestimmen wesentlich das Gelingen. Und so kann die jahrgangsgemischte Organisationsform auch zahlreiche Gelegenheiten für die Förderung sowohl kognitiver als auch sozialer Begabung bieten.

## LITERATUR

- Dietl, A. & Olesch, K. (2009). Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen. Donauwörth: Auer.
- Carle, U. & Metzgen, H. (2014). Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Feyerer, E. (2009). Qualität der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (S. 73-98). Graz: Leykam.
- Hanke, P. (2007). Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. In K. Burk, H. d. Boer & F. Heinzl (Hrsg.), Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen (S. 309-324). Frankfurt/ Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2005). Jahrgangsübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), Schuleingangsphase: neu gestalten (S. 165-186). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knauf, T. (1996). Brandenburg startet BLK-Modellversuch „Kleine Grundschule“. Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin 6(3), 85-88.
- Kucharz, D. & Wagener, M. (2009). Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (1993). Altersgemischte Gruppen als Beitrag zur Schulreform. Die Deutsche Schule 85(3), 364-382.

<sup>2</sup> Im Vergleich dazu übersprangen in Regelschulklassen etwa 0,1 % der Kinder.

<sup>3</sup> Im Vergleich dazu sprangen in Brandenburg ca. 0,3 % der regulären Erstklässler/innen in die dritte Jahrgangsstufe.

<sup>4</sup> Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz der sozialen Intelligenz bzw. Begabung sei z.B. auf Rost (2013) verwiesen.

- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM) (Hrsg.). (2003). FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien (Band 1-8). Brandenburg.
- Liebers, K. & Prengel, A. (2007). Schneller lernende Kinder in der flexiblen Eingangsstufe. In H. Hahn, R. Möller & U. Carle (Hrsg.), Begabungsförderung in der Grundschule (S. 187-204). Baltmannsweiler: Schneider.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology* 78(1), 52-58.
- Meiers, K. (2004). Die altersgemischte Lerngruppe. Eine Bereicherung der Schule in methodischer und sozialer Hinsicht. *Sache, Wort, Zahl* 32 (64), 52-54.
- Oswald, F. (2007). Die Mehrstufenklasse. Die Lernorganisation für einen „der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht“. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (15), 36-37.
- Rost, D. H. (2013). *Handbuch Intelligenz*. Weinheim: Beltz.
- Schulte zu Berge, S. (2005). *Hochbegabte Kinder in der Grundschule*. Münster: LIT.
- Sonnleitner, M. (2014). Miteinander und Voneinander Lernen – Jahrgangsmischung als Element einer demokratisch-inklusive Unterrichtskultur? In C. Schenz & G. Pollak (Hrsg.), *Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusive (Grund)Schule* (S. 59-112). Münster: LIT.
- Sonntag, M. (2012). Jahrgangübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Abgerufen von [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/67/67](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/67/67) [18.09.2015]
- Steenbuck, O. (2011). Merkmale begabungsfördernden Unterrichtens. In O. Steenbuck, H. Quitmann & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule* (S. 70-91). Weinheim: Beltz.
- Stiftung Bildungspakt Bayern & BayStMBW (Hrsg.). (2014). *Schulversuch Flexible Grundschule*. München.
- Weigand, G. (2014). *Begabung oder Hochbegabung?* In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Opplinger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung* (S. 37-46). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft (XV: Lernmethoden, Lehrmethoden)*, 50-52.

MAGDALENA SONNLEITNER  
Universität Regensburg  
[magdalena.sonnleitner@ur.de](mailto:magdalena.sonnleitner@ur.de)

#### ZUR AUTORIN

MAGDALENA SONNLEITNER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg; Forschungsbereiche: Pädagogische Professionalität in jahrgangsgemischten Schulentwicklungsprozessen, Reflexion von Bildungsprozessen im Rahmen der Portfolioarbeit in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung, inklusiver Sachunterricht.

LEHRGANG  
DONAU-  
UNI



Universitätslehrgang

## Talentmanagement und Begabungsförderung

Der Universitätslehrgang „Talentmanagement und Begabungsförderung“ setzt ein integriertes Konzept der Exzellenzentwicklung um, das ausgehend von der schulischen Begabungsförderung bis hinein ins betriebliche Talentmanagement reicht. Ein spezifischer Fokus liegt auf der Begleitung von individuellen und organisationalen Bildungsübergängen sowie der Karriereentwicklung von (Hoch-)Begabten und Talenten.

Der Lehrgang richtet sich an Interessierte im schulischen Kontext, für die in der Vertiefung das Augenmerk auf Didaktik und die pädagogische Praxis gelegt wird, sowie an Personen im wirtschaftlichen Kontext, für die in der Vertiefung die Aspekte Führung und Talent-Relation-Management im Vordergrund stehen.

**Abschluss:** Master of Arts | **Dauer:** 4 Semester berufsbegleitend | **ECTS-Punkte:** 90

**Donau-Universität Krems**

[andrea.schlager@donau-uni.ac.at](mailto:andrea.schlager@donau-uni.ac.at) | Tel. +43 (0)2732/893-2348

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



# BEGABT, DAS BIN ICH!

## BEGABUNGEN INKLUSIV FÖRDERN – EIN PRAXISBERICHT AUS EINER EINGANGSSTAMMGRUPPE DER INTEGRATIVEN LERNWERKSTATT BRIGITTENAU

### Leona<sup>1</sup>

Leona ist sprachbegabt. Sie liebt es, Geschichten zu erzählen und genießt die Aufmerksamkeit, die ihr dabei zuteil wird. Mit lebhafter Mimik und Gestik untermalt sie ihren Vortrag, sodass die Klassenkolleginnen und -kollegen gebannt sind und gerne zuhören. Ebenso gerne, wie sie erzählt, schreibt sie auch. Mit ihren Geschichten, die sie farbenfroh illustriert, hat sie bereits zwei große Hefte gefüllt.

Wird Leona ihre kommunikative und theatrale Begabung eines Tages beruflich umsetzen können?

### Marlon

Marlon ist ein begabter Leser. Mühelos und schnell entziffert er Texte, Aufschriften, Hinweise. Bei Wörtern, die er nicht kennt, fragt er nach der Bedeutung und so hat sich sein Wortschatz in den letzten beiden Schuljahren enorm erweitert. Figuren und Begebenheiten, die er aus Büchern kennt, baut er in seine eigenen Geschichten ein und entwickelt sie fantasievoll weiter.

Wird Marlon sein Talent als Spieleentwickler im Science-Fiction-Bereich entfalten können?

### Renata

Renata ist analytisch begabt. Rätselaufgaben zu lösen ist ihre große Leidenschaft. Je komplexer ein Sachverhalt ist, desto besser. Zur Entzifferung dieser Aufgaben greift sie zu Papier und Bleistift, um sich Notizen oder Skizzen zu machen – ganz im Gegensatz zu ihrer sonstigen Abneigung gegen das Schreiben.

Wird Renata durch ihre Kombinationsgabe einen entscheidenden Beitrag zur Lösung eines wissenschaftlichen Problems leisten?

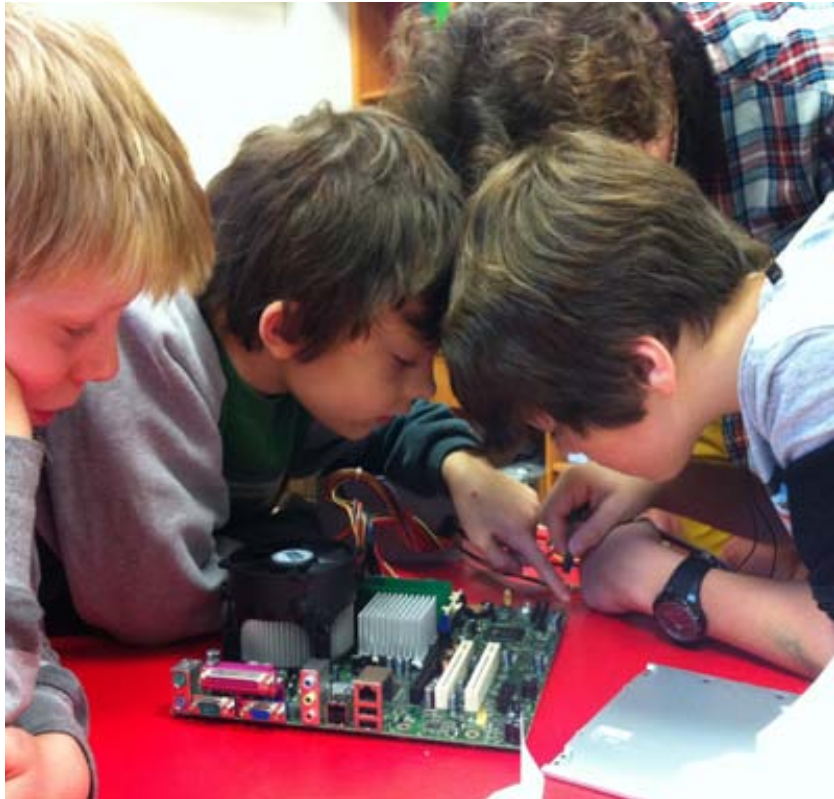
### Johannes

Johannes ist tänzerisch begabt. Mühelos merkt er sich Schrittfolgen und Choreographien. Seine Bewegungsvorlieben fließen dabei ein und machen seinen Tanzstil unverwechselbar. Kraftvoll, anmutig und rhythmisch bewegt er sich auf der Tanzfläche.

Wird Johannes als professioneller Tänzer reüssieren können?

Die Integrative Lernwerkstatt Brigittenu, gegründet von Josef Reichmayr im Jahr 1997, ist eine öffentliche Volks- und Neue Mittelschule im 20. Bezirk in Wien für 6- bis 15-jährige Schüler/innen. Alle Stammgruppen/Coachinggruppen sind altersheterogen und integrativ geführt. Eine Eingangsstammgruppe umfasst die 0. (Vorschule) bis 3. Schulstufe, eine Übergangsstammgruppe die 4. bis 6. und eine Ausgangsstammgruppe die 7. und 8. Schulstufe.<sup>2</sup>

In der Lernwerkstatt Brigittenu fördern wir die Begabung, sich schriftlich und bildlich auszudrücken. Dies zeigt sich zum Beispiel bei unserer Geschichtenwerkstatt, bei der die Schüler/innen selbst ein



*Eigenständiges Experimentieren in der Lernwerkstätte Brigittenu*

Thema wählen, zu dem sie eine Geschichte verfassen möchten. Sie greifen dabei auf ihre wertvollsten Ressourcen zurück – ihre Erfahrungen und ihre Fantasie. So unterschiedlich wie diese sind, so verschiedenartig werden die Texte. Geschichten entstehen, die sich in unzähligen Kapiteln über mehrere Monate erstrecken und deren Hauptpersonen durch das wöchentliche Vorlesen der jeweils neuesten Fortsetzung bereits allen Klassenkolleginnen und -kollegen bekannt sind und quasi zum Gemeingut der Klassengemeinschaft werden. Die Illustration, oft in comicartigen Bildern, fördert diese Identifikation zusätzlich. Andere Geschichten beziehen sich auf das aktuelle Leben der Kinder – sowohl wahre Ereignisse als auch geheime Wünsche werden zum Thema gemacht. Hier erfüllt die schriftliche Aufzeichnung eine beinahe therapeutische Funktion.

Geschichten verfassen und illustrieren die Schüler/innen von Anfang an. In den ersten Schulwochen übernehmen die Pädagoginnen und Pädagogen die Verschriftlichung, bis dies mit zunehmenden Kenntnissen in die Hand der Kinder übergeht. Auf diese Weise entstehen, über die Jahre der Schulzeit hinweg, persönliche Dokumente der Aneignung von Schrift- und Bildkultur.

<sup>1</sup> Alle Namen wurden geändert.

<sup>2</sup> Im Jahr 2014 wurde die Lernwerkstatt Brigittenu mit dem Österreichischen Schulpreis des Bundesministeriums für Bildung und Frauen ausgezeichnet.

In der Lernwerkstatt Brigittenau fördern wir die Begabung, sich durch Bewegungen auszudrücken. Von Beginn an ist dies ein Schwerpunkt unserer Schule. In den wöchentlich stattfindenden Tanzstunden wird mit Methoden des zeitgenössischen kreativen Kindertanzes und der Integrativen Tanzpädagogik am Entwicklungsstand der Kinder angeknüpft, deren Bewegungsmuster als Ansatz für Weiterentwicklung fungieren. Dadurch bildet sich ein reiches Repertoire an Bewegungsmöglichkeiten, das mit anderen geteilt wird und ganz individuelle – jeweils auf die Gruppe abgestimmte – Tänze hervorbringt.

In der Lernwerkstatt Brigittenau fördern wir die Begabung, sich kognitiv zu betätigen. In der Analyse und Entschlüsselung von Zusammenhängen erleben die Kinder Freude und Selbstbestätigung. Beim Lösen von Rätseln und Knobelaufgaben werden Gehirnzellen dazu aktiviert, neue Verbindungen herzustellen. Die Kulturtechniken Rechnen, Lesen und Schreiben wirken dabei zusammen und entfalten ihren unmittelbaren Sinn. Den Zahlenraum der Million lernen die Kinder bei uns bereits im Alter von sieben Jahren kennen – dies ist im handelnden Begreifen möglich, veranschaulicht mithilfe von Montessorimaterial.

In der Lernwerkstatt Brigittenau fördern wir die Kreativität durch vermehrten Werkunterricht, einen weiteren Schwerpunkt unserer Schule. Hier lernen wir Schülerinnen und Schüler nochmals von einer anderen Seite kennen – Begabungen im handwerklich-kreativen Bereich werden sichtbar, die wir durch gezielte Angebote unterstützen und weiterentwickeln. Erfolgserlebnisse auf diesem Gebiet wirken häufig als Motivationsschub für Lernprozesse in weiteren Fachgebieten.

Für die Schüler/innen des Ausgangsbereichs (7. und 8. Schulstufe) gibt es Vertiefungsangebote zur Begabungsförderung im Sinne des „Enrichment“ (Mönks, 2005, S. 66). Innerhalb eines fixen Zeitfensters wählen sie pro Semester bis zu vier Angebote aus verschiedenen Kategorien aus: Sprache, Kreativ, NAWIGE (naturwissenschaftlich-geschichtlicher Bereich) oder Sport.

Diese kurzen Beschreibungen fungieren als Beispiele, um einen Eindruck zu vermitteln, wie Begabungsförderung aussehen kann. Den Begabungsbegriff verwende ich hier im Sinne der Fähigkeit, besondere Leistungen zu vollbringen. Maßstab dafür ist die individuelle Ausgangsbasis. Durch Motivation in einer wertschätzenden Lernumwelt und durch das Knüpfen von intensiven Beziehungen erreichen die Schüler/innen erstaunliche Ergebnisse. Eine wertschätzende Lernumgebung bedeutet, Schülerinnen und Schüler zu beobachten, um adäquate, individualisierte Lernhilfen anzubieten. Dadurch wird allen die Teilnahme am Unterricht ermöglicht und die Basis für Begabungsentfaltung ist gegeben. Angelehnt an die „Allgemeine Pädagogik“ von Feuser wäre das die Auseinandersetzung aller Schüler/innen mit einem Lerngegenstand „auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-

kompetenz“ (Feuser, 2005, S. 342). Reformpädagoginnen und -pädagogen wie Montessori, Freinet oder Peterson, deren Vorstellungen eine Grundlage für den Unterricht in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau bieten, haben in ihren Konzepten die Individualisierung als Voraussetzung für Begabungsförderung postuliert. Die Chancen der Bildungsunterschiede (!) sollen in einer altersheterogenen Stammgruppe intensiv genutzt werden (vgl. Schraml, 2005, S. 60).

Zurück zu Leona, Marlon, Renata und Johannes – vier Kinder, vier Begabungen, vier Chancen.

Die beschriebenen Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Lehrpläne: Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache, Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, Lehrplan für Schwerstbehinderte, Lehrplan der Volksschule. Eines der beschriebenen Kinder ist laut vorliegendem psychologischen Gutachten hochintelligent.

Mögen sich die Begabungen dieser Kinder (und auch aller anderen) weiter entfalten und die Chancen ergriffen werden – daran arbeiten wir in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau!

## LITERATUR

- Feuser, G. (2005). Epilog. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Inklusion* (S. 325-349). Aspach: Innsalz.
- Mönks, F. (2005). *Unser Kind ist hochbegabt*. (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schraml, E. (2005). *Inklusion in der Reformpädagogik: Ein historischer Rückblickversuch*. In R. Grubich (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Inklusion* (S. 58-61). Aspach: Innsalz.

DIPL.-PÄD. KARIN FELLER, MA  
Integrative Lernwerkstatt Brigittenau  
karin.feller@yahoo.com

## ZUR AUTORIN

KARIN FELLER, MA, Diplompädagogin, Montessoripädagogin, arbeitet seit 2007 in der Integrativen Lernwerkstatt Brigittenau. Sie ist Verfasserin des Buches „Frauenpreise – Förderung, Feigenblatt oder Festschreibung?“ (Löcker Verlag 2013).



# BILDUNG IN SOZIALER VERANTWORTUNG

## KONZEPT DER FÖRDERUNG AM LANDESGYMNASIUM SANKT AFRA – EINER SCHULE FÜR BESONDERS BEGABTE

*An der ehemaligen Meißner Fürstenschule Sankt Afra öffnet der Freistaat Sachsen seit 2001 einen Freiraum für interdisziplinär Begabte. Am Landesgymnasium leben und lernen ca. 300 Jugendliche mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten – Mentorinnen und Mentoren begleiten sie. Die Schule mit Internat verfolgt ein generalistisches Bildungskonzept. Dieser besondere Auftrag ist im Schulgesetz des Freistaates Sachsen gesetzlich fundiert.*

### EINE PILOTSCHULE

Seit über zehn Jahren sammeln wir Erfahrungen, ausschließlich für hochbegabte Kinder ein generalistisches Bildungsprogramm zu verwirklichen und weiter zu entwickeln. Dabei gehen wir davon aus, dass interdisziplinär Begabte Bedürfnisse im Bereich des Lernens haben, denen die allgemeinbildende Schule nicht immer umfänglich gerecht werden kann.

In Meißen entsteht mit jedem Jahrgang eine neue Lebens- und Lerngemeinschaft. Internat und Gymnasium als zwei sich positiv beeinflussende Kräfte verstärken sich gegenseitig – ein „melting pot“, in dem Gleichgesinnte akademische Exzellenz, Tatkraft und Fantasie, Verantwortungsgefühl und Engagement lernen und leben. Individuelle Förderung und die Gestaltung von Freiräumen kennzeichnen den Umgang der Afraaner/innen untereinander. Gemäß dem afranischen Leitbild „Freiraum für Persönlichkeit“ geht es um die Entwicklung der Persönlichkeit, nicht vordergründig um Noten und Punkte, Abschlüsse und Wettbewerbserfolge. Die Zielsetzung heißt „educated person“.

Individualität und Heterogenität der Klassen und Gruppen markieren eine hohe Herausforderung an alle mit der Bildungsaufgabe Betrauten. Was so einfach klingt, eine Schule für Hochbegabte (!), erweist sich als hoch anspruchsvoll wie jede pädagogische Aufgabe: verschiedene Begabungsprofile, Wahrnehmungsfähigkeit und Offenheit, die auf hoher Sensibilität basieren, eigenständiges und flexibles Denken, das qualifizierte Auseinandersetzung sucht, dazu die selbstverständliche Integration von Lernenden mit Förderbedarf, z.B. im Bereich der Autismus-Spektrum-Störung, der sozial-emotionalen Entwicklung usw. Wir lernen mit jedem Jahrgang dazu. Die Schule entwickelt sich. Jede Evaluation gibt Hinweise.

### AM ANFANG STEHT DAS SAC

Aufnahmeverfahren oder Schülerassessmentcenter nennen wir das zweitägige Verfahren, dem sich jede Bewerberin/jeder Bewerber stellen muss. Nach Einreichung verschiedener Unterlagen begibt sich das 12-jährige (oder auch durch das vorzeitige Einschulen oder/und Überspringen von Jahrgangsstufen jüngere) Kind motiviert in altersgerechte, eher spielerische Situationen und erprobt sich an unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Dabei spielt das Vorwissen aus den unterschiedlichen schulischen Zusammenhängen, aus denen die Kinder in die Bewerbungssituation kommen, eher eine untergeordnete Rolle.

Wie das afranische Konzept basiert auch das Aufnahmeverfahren wesentlich auf der Theorie von Joseph Renzulli, der Hochbegabung als eine Schnittmenge von überdurchschnittlichen Fähigkeiten, hoher Kreativität und intensiver Aufgabenzuwendung definiert. Wir gehen von einem Konstruktverständnis aus, das die Mehrdimensionalität der Begabung beinhaltet: Intelligenz, Kreativität, Persönlichkeit. Co-kognitive Faktoren sind deshalb ebenso zu beobachten wie das Potenzial für überdurchschnittliche Fähigkeiten, das durch Psychologinnen und Psychologen diagnostisch ermittelt wird.

Abschließend beraten Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen, Afraaner/innen und Alt-Afraaner/innen (Alumni) im Team ihre Beobachtungen. Als Ergebnis vergibt die Schulleiterin die max. 48 Plätze für einen neuen Jahrgang ab Klasse 7, Mädchen und Jungen zu gleichen Teilen – unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses.

### GENERALISMUS – ENRICHMENT – AKZELERATION

Hohen Begabungen in mehreren Bereichen kommt Sankt Afra mit einer generalistischen Bildung (siehe Abb. 1) entgegen. Durch die Kombination von Enrichment und Akzeleration wird der Versuch unternommen, die von hochbegabten Kindern häufig erlebte Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Lernfähigkeit und der erzwungenen Lerngeschwindigkeit aufzuspüren und zu vermindern.

Rhythmisiert, in Blöcken von 90 Minuten, arbeiten Schüler/innen und Mentorinnen/Mentoren in Prozessen gemeinsam an Problemstellungen. Im Fundamentum wird im Klassenverband (24 Schüler/innen) Grundlagenwissen vermittelt. Im Bereich der Addita findet weitere Vertiefung von Fähigkeiten und Neigungen statt. Die Altersgruppen mischen sich, der Klassenverband wird aufgelöst, die/der Lernende wählt nach Interesse, unterliegt aber auch Vorschriften, die den generalistischen Ansatz unterstützen. Noch stärker als im Fundamentum



Abb. 1: Generalistische Bildung am Landesgymnasium Sankt Afra



Forschendes Lernen – das Additum Humanbiologie

kann hier individuelle Förderung verwirklicht werden – es geht um Lernen nach individuellem Bedürfnis bzw. individueller Notwendigkeit.

Während sich die Fächer des Fundamentums auf dem Zeugnis in Noten spiegeln, werden die Addita ohne Wertung verzeichnet. Der Erfolg dieser Lerneinheiten findet neben vielen anderen Beobachtungen und Hinweisen seinen Niederschlag in einem Entwicklungsbericht, den die Mentorin/der Mentor nach jedem Schulhalbjahr für ihren/seinen Schützling und dessen Eltern erstellt. Kluge und sensible Begleitung durch Mentoring ist ein wichtiger Erfolgsbaustein.

Die Straffung der Lehrplaninhalte schafft einerseits Platz für af-spezifische Vertiefungen (z.B. eine weit über die Altersnorm hinausweisende Lektüreliste), andererseits entsteht Raum, um eine weitere Fremdsprache zu erobern. Das Fremdsprachenkonzept verpflichtet die Afraner/innen zum Erlernen von drei Fremdsprachen.



Mentoring ist ein Kernstück des Konzeptes

Darüber hinaus lässt das Konzept den Erwerb weiterer Sprachen z.B. im Additum zu.

Generalismus heißt für uns: breit angelegte Bildung in sozialer Verantwortung. Jede Jahrgangsstufe hat ihr eigenes wissenschaftspropädeutisches Profil. Begonnen wird im 7. Schuljahr mit dem „Explorer“, einem Schnupperkurs durch die Forschungsmethoden verschiedener Wissensgebiete. Ab Klassenstufe 8 widmen sich die Schüler/innen in eigenen Studien (Trimesterarbeiten, Profilarbeiten) fachspezifischen Themen bis hin zum selbst gewählten Forschungsauftrag der besonderen Lernleistung. Die Oberstufe umfasst u.a. drei Leistungskurse und af-spezifische Grundkurse. In Ober- und Mittelstufe (d.h. ab der 7. Schulstufe) besteht die Möglichkeit eines Frühstudiums. Neben dem sächsischen Zentralabitur, das jede/r ablegen muss, besteht die Möglichkeit eines zusätzlichen, englischsprachigen Schulabschlusses (International Baccalaureate). Des Weiteren besuchen die Afraner/innen der 9. und 10. Stufe „Services“ und übernehmen besondere Verantwortung für die Gesellschaft außerhalb der Schule, z.B. im Altersheim.

#### LERN- UND LEBENSGEMEINSCHAFT, EXZELLENZ UND ENGAGEMENT

Die Nährstoffe der Gemeinschaft werden freudig aufgenommen und die Identifikation mit dem Ziel, zu einer „educated person“, zu einem urteilsfähigen Generalisten zu reifen, ist hoch. Die Förderung akademischer Exzellenz innerhalb eines sozialen Spannungsfeldes, wie es ganz besonders das Internat bietet, ist eine hervorragende Möglichkeit, die Zukunftsressource Bildung zu sichern. Uns geht es darum, Menschen zu fördern, die sich generalistisch bilden wollen, unabhängig und frei denken, demokratische Grundwerte vertreten und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Begabung verpflichtet.

Unsere Absolventinnen und Absolventen sind „reif“ in einem die Gesamtpersönlichkeit umfassenden Sinne. Sie können ihr Potenzial entfalten und sind gut auf den weiteren Lebensweg vorbereitet. Das ist wichtig für jede/n Einzelne/n, aber mindestens ebenso wichtig für unsere Gesellschaft.

OSTD DR. ULRIKE OSTERMAIER

Sächsisches Landesgymnasium Sankt Afra  
ulrike.ostermaier@st-afra.smk.sachsen.de

#### ZUR AUTORIN

DR. PHIL. ULRIKE OSTERMAIER leitet das Landesgymnasium Sankt Afra seit 2008. Sie sammelte Erfahrungen als Schulleiterin allgemeinbildender Gymnasien in Dresden und beim Aufbau der Schulverwaltung im Freistaat Sachsen. Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Schulentwicklung, des Mentorings und der Didaktik und Methodik begabungsförderlichen Unterrichts.

# WIR LERNEN DEN GANZEN TAG

## MÖGLICHKEITEN DER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN EINER GANZTAGSSCHULE AM BEISPIEL DER MODELLSCHULE GRAZ

Ganztagschulen müssen einen Rahmen schaffen, in dem Kinder ihre Potenziale entfalten können. Das erwarten sich Eltern, das muss aber auch interner Auftrag sein. In der politischen Debatte des Ausbaus der Ganztagschulen wird viel Augenmerk gelegt auf die Infrastruktur, eine Diskussion der pädagogischen Anforderungen wird meist hintangestellt. Die Modellschule Graz, eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht und bildnerischem Schwerpunkt, kann auf eine über 30-jährige Erfahrung im ganztägigen Unterrichten zurückblicken. Im Zentrum steht „persönlich bedeutsames Lernen“, der Versuch, die Schüler/innen in ihrer Verschiedenheit abzuholen, ihre Begabungen und Stärken zu sehen und zu fördern, die kreative und persönliche Entwicklung der kognitiven gleichzustellen. Dieser Anspruch erfordert neue Lern-, Organisations- und Beurteilungsformen.

### RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG IM GANZTAG

„Das Gelingen einer Ganztagschule hängt entscheidend von der Vielfalt und dem Umfang der verfügbaren Kompetenzen, Arbeitsweisen, aber insbesondere auch Haltungen, Einstellungen, Erfahrungen und der Bereitschaft des Personals ab“ (Dollinger, 2012, S. 290). Die Bereitschaft für den Mehraufwand muss vorab geklärt werden. An der Modellschule Graz wurde dem Rechnung getragen, indem nicht die vorgesetzte Behörde die Lehrer/innen bestellte, sondern die Schule mittels eines Gremiums aus je drei Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern in einem Hearing die Lehrer/innen auswählte.

Ganztagschule erfordert ein Mehr an Interaktionen mit allen Schulpartnern, häufige Elternabende und Sprechstunden, eine gemeinsame Konzepterarbeitung, einen intensiveren Austausch mit dem Kollegium und ein vermehrtes Maß an Kooperationstätigkeiten. Der Schulalltag bewirkt durch das ganztägige Zusammensein sowohl im Kollegium untereinander als auch mit den Schülerinnen und Schülern eine größere Nähe, die Lehrer/innenrolle vermischt sich immerzu mit einer Erzieher/innenrolle. Die Bandbreite zwischen Schülerinnen/Schülern mit Lernschwächen und Hochleisterinnen/Hochleistern bzw. (Hoch)begabten ist in jeder Klasse groß. Das Aufholen von Defiziten und das parallele Fördern der Begabten kann nicht an das Elternhaus oder an externe Institutionen abgegeben werden, weil Schüler/innen nach einem 10-stündigen Unterrichtstag die übrige Zeit zur freien Verfügung brauchen. Fordern und Fordern muss also weitestgehend in der Schule stattfinden.

Es bedarf einer grundsätzlichen Entscheidung aller Pädagoginnen und Pädagogen, den Blick wirklich auch auf die Begabungsförderung zu richten. Aus unserer Kenntnis ist die Übernahme einer effizienten individuellen Förderung ohne Zusatzpersonal nicht leistbar. Innere Differenzierung erfolgt an der Modellschule mit Hilfe zusätzlicher Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, die eng mit den Fachlehrerinnen und -lehrern kooperieren und sich auf die Förderung lernschwächerer Schüler/innen konzentrieren. Dies schafft dem Fachpersonal den Freiraum, sich intensiv mit den Begabten zu beschäftigen und so spezielle und

flexible Förderangebote für Begabte im individuellen und kleinen Rahmen anzubieten. Solche Konzepte erfordern eine genaue Diagnostik, erhöhte Arbeitsbereitschaft und gezielte Absprachen unter den Pädagoginnen und Pädagogen.

### METHODISCH-DIDAKTISCHE KONZEPTE ZUR UNTERSTÜTZUNG DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IM GANZTAG

Regelmäßiger fächerübergreifender Projektunterricht mit offenen Zeit- und Raumvorgaben, wodurch Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens forciert werden, gehört zum Schulprofil. Auch das Lernen in der Lernwerkstätte, wo eigene Interessen Priorität haben, ist ab der 1. Klasse Teil dieses Konzepts. Um Kinder dort abzuholen, wo sie mit ihrem Wissen stehen, ist es im Ganztage nötig, dass Klassen flexibel geteilt werden können, sodass Einzelunterricht und das Arbeiten in Minigruppen möglich ist. Dazu bedarf es der Unterstützung der Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen, die als Zusatzpersonal im Unterricht dabei sind bzw. Minigruppen zur Festigung und Übung des Lernstoffes übernehmen können. Zudem braucht es eine andere Form des Unterrichts, eigene methodisch-didaktische Konzepte, um die Schüler/innen in ihrer Diversität optimal unterstützen zu können.

In Mathematik wird beispielsweise das selbstständige Tun durch Arbeitspläne forciert, somit kann jeder in seinem eigenen Tempo lernen. Die Schnellen werden als Pioniere gesehen, die ohne Hilfe in den Wilden Westen der Mathematik vordringen, erst dann kommt der Tross, begleitet und geführt von erfahrenen Scouts. Auch gibt es ergänzende Aufgaben für die Schnellen, diese können über die normale Mathematik hinausgehen, z.B. Denksport und Rätsel bzw. Aufgaben in der Art des Känguru-Wettbewerbs. Methodisch ist es v.a. im Ganztage wichtig, zwischen den Phasen der Neubearbeitung, Wiederholung und Festigung zu unterscheiden. In den BLZ-Stunden (betreute Lernzeit) stehen den Schülerinnen und Schülern Betreuer/innen zur Verfügung, die das Gelernte mit ihnen durchgehen. Die Schüler/innen können dieses Angebot annehmen oder sich einem Zusatzangebot zuwenden.

### GANZTAGSSCHULE BRAUCHT OFFENE LERNFORMEN – DIE LERNWERKSTÄTTE ALS BEGABUNGSSCHMIEDE

Begabungsförderung im Ganztage kann nur mit vielen offenen Lernformen gelingen, die gut betreut werden müssen. Lernwerkstätten sind eine geeignete Form, um für Schüler/innen einen Raum für entdeckendes Lernen zu schaffen. An der Modellschule gibt es diese Form des freien Lernens, um den Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit ihren eigenen Interessen und Forschungswünschen zu ermöglichen. Im Zentrum stehen persönlich relevante Fragestellungen. Unser Konzept sieht eine Strukturierung des Jahres in vier Perioden vor, in denen die Schüler/innen sich individuell eine Fragestellung suchen, an deren Lösung sie ca. 6–8 Wochen arbeiten. Wir Lehrer/innen unterstützen sie im Arbeits- und Lernprozess als Mentorinnen und Mentoren. Gegen Ende jeder Periode wird das Erforschte präsentiert. Den





*Kinder als Expertinnen/Experten in der Modellschule Graz*

jungen Forscherinnen und Forschern wird hier ein Freiraum geboten, der viele Begabungen sichtbar werden lässt. Im Vorjahr zeigten die Schüler/innen der 1. Klasse in der Lernwerkstätte beim Forschen großes Interesse an technischen und elektronischen Fragestellungen. In einer anschließenden Unverbindlichen Übung wurden diese Begabungen weiter gefördert. Für uns Lehrkräfte ist es wichtig, offen zu sein für ihre Interessen und Begabungen, sie zu unterstützen, ihre Freude am Forschen zu erhalten und wenn nötig innerhalb unseres Systems flexibel nach Wegen zu suchen, um Begabungen in anderer Form (als Unverbindliche Übung, Freifach, Projekt usw.) weiter zu fördern.

#### **MOTIVATION DURCH SICHTBARE DIFFERENZIERUNG – LERNZIELORIENTIERTE BEURTEILUNG (LOB) STATT NOTEN**

Weit mehr noch als an anderen Schulen ist das Gelingen des Ganztagsunterrichts davon abhängig, wie selbstständig und eigenverantwortlich Schüler/innen mit Lernen und Leistung umgehen. Wie kann Wissen so ausgewiesen werden, dass Schüler/innen einen guten Überblick behalten und selbstständig motiviert sind, sich zu verbessern?

An der Modellschule Graz wurde vor über 30 Jahren nach Formen einer alternativen Leistungsbeurteilung gesucht. Ziel war eine differenzierte Rückmeldung, die Informationen über Stärken und Schwächen, Lernfortschritte und Fördermaßnahmen geben sollte – eine Beurteilung, die größtmögliche Transparenz bieten konnte. Das ermöglicht die LOB.

Zu Beginn des Schuljahres werden mit den Schülerinnen und Schülern die Lernziele in den Unterrichtsfächern erarbeitet. Dieser Lernzielkatalog ist zugleich Arbeitsprogramm und Diagnoseinstrument. Er enthält nicht nur Fachziele, sondern auch Prozessziele sowie Lernziele der Arbeitshaltung. Es liegt keine punktuelle Benotung mehr vor. Für die Schüler/innen hat diese Form der Beurteilung den Vorteil, dass mehrere Leistungsebenen sichtbar gemacht werden, sie sehr genau informiert werden, in welchen Bereichen sie „in hohem Maße“ Bescheid wissen und in welchen es notwendig ist, Defizite auszugleichen. Es

liegt in der Selbstkompetenz der Schüler/innen, sich zu melden und nachzuweisen, dass der Lernstoff nachgeholt wurde. Die Beurteilung der einzelnen Lernziele erfolgt in drei Stufen von „in hohem Maße erreicht“, „im Wesentlichen erreicht“ bis zu „nicht erreicht“. Durch diese Beurteilungsform ist es möglich, dass tatsächliche Schulleistungen besser abgebildet werden, Leistungsmotivation stärker sachorientiert wird und negative soziale Auswirkungen durch eine kooperative Arbeitshaltung ersetzt werden können, da Schüler/innen sich im Sinne eines Buddy-Systems gegenseitig unterstützen.

Die LOB ist Abbild der vielen Fähigkeiten und Begabungen der Schüler/innen. In allen Fächern werden besondere Leistungen hervorgehoben oder extra erwähnt. Bereits das Feedback „in hohem Maße erreicht“ legt dar, dass hier eine besondere Stärke vorliegt, die weiter gefördert und unterstützt gehört.

#### **GANZTÄGIGES UNTERRICHTEN LEBT VON FLEXIBILITÄT UND ANGEBOT**

Theaterpädagogische Angebote, Schreibwerkstätten, Poetry-Slam-Workshops und Lesungen bieten Möglichkeiten für Sprachbegabte. Sprachreisen und EuroLingua bieten Raum zum Vertiefen kultureller und fremdsprachlicher Interessen. Teilnahme an Olympiaden und Wettbewerben, Film- und Kunstprojekte fordern heraus und sind Zusatzangebote für Begabte. In den Klassen wird individuell ein Projektplan erstellt, der von den Interessen der Schüler/innen ausgeht. An diesen Projekttagen, die zumeist fächerübergreifend sind, wird geforscht, gefördert, vertieft und reflektiert. Es braucht Absprachen, Engagement, Bereitschaft und Flexibilität, um stets neue und auf die Begabungen abgestimmte Angebote bieten zu können.

Ganztägig zu lernen und dabei die Freude am Lernen zu erhalten, braucht das Engagement aller. Begabungsförderung, speziell auch im Ganztag, muss eine Grundhaltung sein und benötigt einen Rahmen, wo jedem Einzelnen mit Wertschätzung begegnet wird, wo Fragen und Hinterfragen erwünscht sind, wo kritisches Denken und Selbstverantwortung geschätzt werden, wo Flexibilität und Einfallsreichtum zum Schulkonzept gehören. Mit ihrem offenen Klima versucht die Modellschule ein besonders fruchtbarer Boden zu sein, auf dem Begabungen verschiedenster Art wachsen und gedeihen können.

#### **LITERATUR**

- Dollinger, S. (2012). Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

MAG. SABINE HÜTTL  
Direktorin der Modellschule Graz  
huettl@modellschule.at



# JAHRGANGSMISCHUNG KONKRET

## ALTERSHETEROGENE KLASSENARBEIT ALS NÄHRBODEN FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG AM BEISPIEL DER GANZTAGSVOLKSSCHULE KIRSCHENALLEE IN WIEN

Die GTVS Kirschenallee liegt am Rande des 22. Wiener Gemeindebezirks und wurde 1995 eröffnet. Schnell wuchs sie zur heutigen Größe mit 16 Klassen, rund 385 Schülerinnen/Schülern und 40 Lehrkräften an. Von Beginn an gab es einige altersheterogene Projekte (wie z.B. die Neue Grundschule), eine einschneidende Umstrukturierung fand jedoch in den Jahren 2008 bis 2010 statt. Der Wunsch des Lehrer/innenteams und der Schulleitung war es, unterschiedliche Konzepte altersheterogener Gruppen zu verwirklichen. Heute gibt es an unserer Schule zwei Mehrstufenklassen, sechs altersheterogen geführte Lerngruppen und acht altershomogen geführte Jahrgangsklassen, die offene Lernsequenzen anbieten.

Aufgrund der altersheterogenen Klassenzusammensetzung können sich bei allen Modellen in wöchentlich mindestens 12 Unterrichtseinheiten zwei Lehrer/innen pro Stammgruppe um die Schüler/innen kümmern. Die altersheterogene Arbeit ist mit einer speziell vorbereiteten Lernumgebung gekoppelt. In der Folge werden die unterschiedlichen altersheterogenen Konzepte der GTVS Kirschenallee vorgestellt:

Bei den Lerngruppen 1LB und 2LB (Abb. 1) überspringt die Zusammensetzung der Altersstufen der Schüler/innen ein Jahr (1. + 3. Schulstufe, 2. + 4. Schulstufe). Diese Klassenstruktur fordert eine hohe Individualisierungs- aber auch Differenzierungsbereitschaft von den Lehrerinnen und Lehrern, um auf die Begabungen der einzelnen Kinder einzugehen. Unserer Erfahrung nach lassen sich folgende begabungsfördernde Merkmale dieser Jahrgangsmischungen erkennen:

- Dadurch, dass die Kinder dieser Klassen zwei Jahre Abstand zueinander haben, entstehen keine Konkurrenzgedanken, im Gegenteil: Jüngere Schüler/innen erleben Lernen von Anfang an als eigenverantwortliche und selbstständige Tätigkeit; ältere Schüler/innen erfahren, wie es ist, Informationen gezielt und strukturiert weiterzugeben, Lerninhalte zu erläutern und vor allem Rücksicht auf unterschiedliche Begabungslagen zu nehmen.
- Schulanfänger/innen gliedern sich schneller und leichter in den Schulalltag ein, denn die Älteren haben schon zwei Jahre Schulalltagserfahrungen und können den Jüngeren gut helfen. Dadurch werden Zeitressourcen, die die Lehrer/innen in homogenen Gruppen in die Schuleingangsphase investieren würden, frei. Das Erkennen der individuellen Begabungen und die gezielte Betreuung der Schüler/innen werden damit früher möglich.
- Der Wissensdurst der jüngeren Kinder kann sich stärker entwickeln, da schwierigere Lerninhalte immer präsent sind. So kommt es vor, dass Schulanfänger/innen in höheren Zahlenräumen arbeiten, weil diese gerade von den älteren Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden.

In den Lerngruppen 1LA, 2LA, 1LC und 2LC (Abb. 2) ist die Altersmischung fortlaufend. Eine Gruppe bleibt über drei Schuljahre zusammen (1. + 2. Schulstufe, 2. + 3. Schulstufe, 3. + 4. Schulstufe), und im vierten Jahr begegnen sich Kinder der 1. und der 4. Schulstufe im Klassen-

verband. Diese Zusammensetzung bringt interessante Aspekte für die Begabungsförderung mit sich:

- In diesem Modell werden von den Kindern mehrere soziale Rollen durchlaufen. Sie „wachsen“ mit jedem Schuljahr und enden schließlich in der 4. Schulstufe in einer „Tutor/innenrolle“, die frei von Wettbewerb oder Konkurrenzdenken ist, da der Altersunterschied zu den Schulanfängerinnen und -anfängern zu groß ist. In dieser Rolle werden die Älteren aktiv dazu angehalten, Vorbild für die Jüngeren zu sein. Sie werden in ihren sprachlichen, sozialen und sachbezogenen Kompetenzen gefordert und gefördert.
- Aufgrund der Nähe zur nächsthöheren Schulstufe ist es v.a. den Kindern der 1. Schulstufe möglich, ihre Leistungen rasch zu stei-

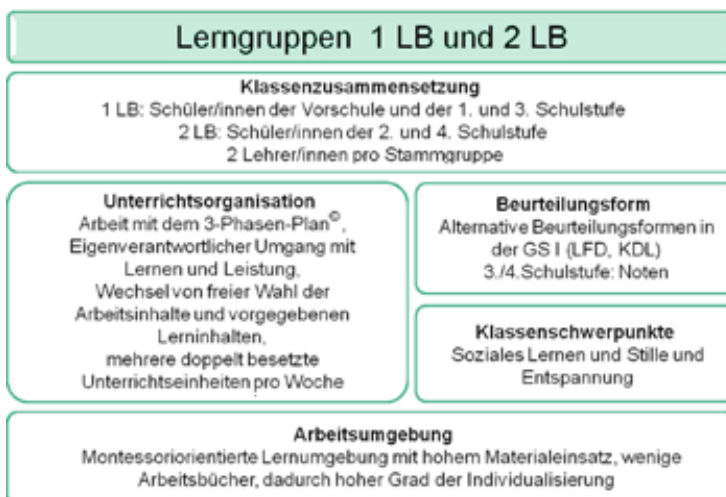


Abb. 1: Lerngruppen mit den Schulstufen 1 + 3 bzw. 2 + 4.  
 Ein Beitrag von D. Lindenthal zum 3-Phasen-Plan findet sich in *news&science* 36/37 (2014), S. 83–87

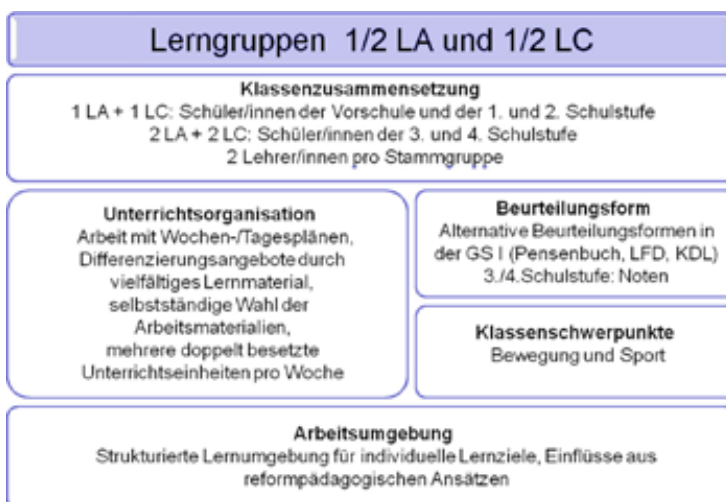


Abb. 2: Lerngruppen mit den Schulstufen 1 + 2 und 3 + 4 (im Folgejahr 2 + 3 und 4 + 1)



Schüler/innen der Lerngruppe 1LB (Schulstufe 1 + 3) holen sich Feedback bei ihrer Lehrerin

gern, denn die Schwierigkeitsgrade der Lerninhalte liegen eng beieinander. Begabungen können nicht nur schneller entdeckt, sondern auch aktiv ausgelebt und gefördert werden. So können etwa Schüler/innen ihre täglichen Leseaufgaben aus dem dargebotenen Angebot frei wählen – der Vorteil dabei ist, dass jedes Kind seine persönlichen Leseschwerpunkte setzen und sich auch an den Aufgaben der höheren Schulstufen orientieren kann.

An der GTVS Kirschenallee werden des Weiteren die zwei Mehrstufenklassen 1M und 2M (Abb. 3) geführt, die Schüler/innen der Vorschule und der ersten bis vierten Schulstufe umfassen. Dieses Konzept hat folgende Vorteile:

- Das dargebotene Lernmaterial umfasst die vier Stufen der Grundschule, beinhaltet aber auch Materialien, die darüber hinausgehen (z.B. das Wurzelbrett nach M. Montessori). Die Schüler/innen arbeiten abwechselnd an konkreten Aufträgen der Lehrer/innen und an selbst gewählten Schwerpunkten. Durch diese Offenheit wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich dem individuellen Leistungsniveau entsprechend weiterzuentwickeln.

- Da jedes Kind unabhängig von der Bezugsnorm „Schulstufe“ seinen Leistungen entsprechend arbeiten kann, ist die Gefahr von Stigmatisierungen geringer („Streberin/Streber“). Die Vergleichsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe werden automatisch minimiert. Dies sehen wir als wesentlichen Vorteil in Bezug auf Underachiever – Schüler/innen, die ihr Können und ihre Begabungen aus persönlichen Gründen, wie z.B. der Angst vor Ausgrenzung innerhalb der Gruppe, nicht zeigen.
- Bei einer möglichen Wiederholung oder dem Überspringen einer Schulstufe muss die Klassengemeinschaft nicht verlassen werden. Dies ist für viele Eltern, die um die besondere Begabung ihres Kindes wissen, ein wesentlicher Grund, eine Mehrstufenklasse zu wählen.

Die genannten Vorteile der altersheterogenen Klassenarbeit für die Begabungsförderung finden sich mehr oder weniger in allen beschriebenen Konzepten. Wie wir aufgezeigt haben, ist das Vorhandensein älterer Schüler/innen in einer Gruppe für begabte Lernende von großem Nutzen, denn sie dienen oft als passende Gesprächs- und Arbeitspartner/innen. Auch übernehmen sie eine gewisse Vorbildwirkung die Schulorganisation betreffend. Dies räumt den Lehrerinnen und Lehrern mehr Freiheit für die individuelle Betreuung aller Schüler/innen ein. Die vorbereitete Umgebung mit Angeboten aus unterschiedlichen Schulstufen und die freie Wahl der Arbeit wecken Neugierde und geben die Möglichkeit, sich auf komplexere Inhalte einzulassen. Da Schüler/innen unterschiedlichen Alters an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, können Begabte ohne Angst vor Stigmatisierung ihren persönlichen Lernweg gehen. Eine altersheterogene Stammgruppe bietet durch die veränderten Rollen im Laufe der Zeit einen optimalen Rahmen für das soziale Lernen.

MAG. DANIELA LINDENTHAL, BEd  
Ganztagsschule Kirschenallee  
daniela.lindenthal@gmx.at

JULIA STEURER, BA, BEd  
julia.steurer@gmx.net

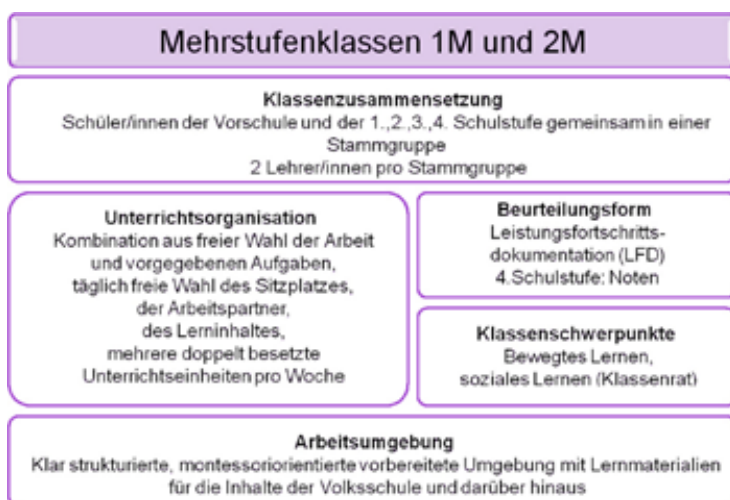


Abb. 3: Mehrstufenklassen mit den Schulstufen 0–4

#### ZU DEN AUTORINNEN

Mag. DANIELA LINDENTHAL, BEd, arbeitet seit 16 Jahren als Volksschullehrerin in der GTVS Kirschenallee in Wien. Sie ist im 4. Jahr in einer Lerngruppe tätig, davor führte sie altershomogene Jahrgangsklassen.

JULIA STEURER, BA, BEd, arbeitete 15 Jahre lang als Volksschullehrerin in der GTVS Kirschenallee in Wien und baute dort im Rahmen der Umstrukturierung eine reformpädagogische Mehrstufenklasse auf. Sie absolviert derzeit einen Auslandsaufenthalt in Indonesien.

# BEGABUNG ENTFALTEN – SCHULE GESTALTEN

## EIN HANDBUCH DES ÖZBF BEGLEITET DEN WEG ZUR BEGABUNGSFÖRDERNDEN SCHULE

Begabungs- und Exzellenzförderung stellt ein aktuelles Thema in der Bildungspolitik dar. So ist vielen Pädagoginnen und Pädagogen bewusst, wie wichtig es ist, auf individuelle Begabungen einzelner Schüler/innen einzugehen. Des Weiteren bemühen sich Schulen um die Bildungsprozesse ihrer Schüler/innen und streben nach Weiterentwicklung, um die Qualität des Unterrichts und der Schule an sich zu optimieren. Dementsprechend machen sich immer mehr Schulen auf den Weg, eine begabungsfördernde Schule zu werden, in der nicht nur einzelne Personen potenzialentfaltend agieren, sondern alle Beteiligten an einem Strang ziehen, um Begabungs- und Exzellenzförderung zu leben. Wie Schulentwicklung im Kontext der Begabungs- und Exzellenzförderung stattfinden kann, beleuchtet ein im Sommer im Schneider Verlag Hohengehren erschienenenes Handbuch des ÖZBF.

### EIN VADEMEKUM DER SCHULENTWICKLUNG IM BEREICH BEGABUNGSFÖRDERUNG

Ziel des Buches *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen* ist es, Schulen auf dem herausfordernden, manchmal auch steinigen Weg zur begabungsfördernden Schule zu begleiten und zu unterstützen. Die Autorinnen Silvia Friedl, Astrid Fritz, Silke Rogl und Elke Samhaber erläutern Schritt für Schritt, wie der Wunsch, eine begabungsfördernde Bildungsinstitution zu werden, in die Realität umgesetzt werden kann. Dabei wird sowohl auf die nötigen theoretischen Aspekte als auch auf Möglichkeiten der praktischen Umsetzung eingegangen, stets unter Bezugnahme auf aktuelle Belange des Schulsystems (v.a. Schulqualitätsmanagement). Mögliche Hindernisse, die im Weg stehen könnten, werden dabei nicht verschwiegen. So wird klar vermittelt, was eine Schule erwartet, die diesen Weg einschlagen möchte.

Das Handbuch richtet sich an alle Akteurinnen und Akteure an Schulen, die eine begabungs- und exzellenzfördernde Schule entwickeln möchten: Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Steuergruppenmitglieder und Verantwortliche des Schulqualitätsmanagements, die aktiv an der Qualitäts- und Organisationsentwicklung am eigenen Standort beteiligt sind oder in diese einsteigen wollen. Konkret angesprochen sind aber auch Vertreter/innen der Schulaufsicht, Schulentwicklungsberater/innen und Schulentwickler/innen, die derartige Entwicklungsprozesse anregen möchten.

In sechs Kapiteln wird anschaulich dargelegt, welche Schritte es auf dem Weg zu einer begabungsfördernden Schule zu machen gilt: Geleitet von der anfänglichen Vision (Kapitel 1) wird ein Schulentwicklungsprojekt initiiert (Kapitel 2), um Unterricht samt Methoden und Lernarrangements neu zu denken (Kapitel 3), entwicklungsorientiertes Feedback zu nutzen (Kapitel 4) und die Wichtigkeit von Beratung und Begleitung der Schüler/innen im Sinne einer systemischen Begabungsförderung zu erkennen (Kapitel 5) – immer bedacht auf regelmäßige Evaluation zum Zwecke der Qualitätssicherung (Kapitel 6).



### „Wir sind begabungsfördernd!“ – Die Arbeit am gemeinsamen Verständnis von Begabung in der Schule

Schulentwicklung bedeutet Veränderung für alle Beteiligten. Am Anfang steht eine Vision – die Vision von einer Schule, in der Schüler/innen ihren Stärken und Begabungen entsprechend gewürdigt und gefördert werden. Was getan werden muss, damit diese Vision Realität wird, erläutert das erste Kapitel.

Was können Schulleiter/innen dazu beitragen, dass (fast) alle hinter der Devise „Wir sind begabungsfördernd“ stehen? Welche Möglichkeiten gibt es, den Begabungsbegriff zu klären und diverse Begabungsmodelle allen Kolleginnen und Kollegen vorzustellen? Dies sind nötige Schritte, um ein gemeinsames Verständnis von Begabung an einer Schule zu leben. Kurzum: Schulentwicklung braucht Anregungen aus dem Change-Management und der Innovationsforschung, die dieses Kapitel – stets auf Begabungs- und Exzellenzförderung bezogen – liefert.

### „Wer macht was, bis wann und wie erfahren es alle?“ – Die Arbeit am Schulentwicklungsprojekt, Rollenfindung und Entscheidungsprozesse

Grundlagen des Projektmanagements und konkrete Projektmanagement-Werkzeuge werden im zweiten Kapitel ausführlich beschrieben. Ohne dieses Prozesswissen und gewisse Organisationsfähigkeiten ist die Gestaltung transparenter und effizienter Schulentwicklungsprozesse nicht vorstellbar. Das Handbuch veranschaulicht die einzelnen Entwicklungsschritte, wie z.B. Projektauftrag, Planungsphase, Projektkoordination oder die Verteilung diverser Rollen und Aufgaben, alle für die Praxis durch konkrete Umsetzungshinweise ergänzt. Des Weiteren wird die Verbindung zu Schulqualitätsmanagementsystemen

temen hergestellt, um eine angemessene Verankerung des Schulentwicklungsprojekts zu gewährleisten.

### „Was passiert im täglichen Unterricht?“ – Begabungs- und exzellenzfördernde Lernarrangements

Zentral auf dem Weg zur begabungsfördernden Schule ist der tägliche Unterricht, der folglich begabungs- und exzellenzfördernde Methoden und Lernarrangements nutzen sollte. Das dritte Kapitel erläutert, was man unter einem begabungsfördernden Unterricht versteht und welche Methoden und Lernarrangements die Stärkenorientierung unterstützen (auf Ebene des Individuums, der Klasse und der Schule). Vor allem Lehrer/innen werden hier angesprochen und finden eine Vielzahl von Anregungen, ihren Unterricht stärkenorientiert zu gestalten und Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, gemäß den eigenen Begabungen bestmöglich gefördert zu werden. Des Weiteren wird beleuchtet, inwiefern die Vorwissenschaftliche Arbeit (an allgemeinbildenden höheren Schulen) bzw. Diplomarbeit (an berufsbildenden höheren Schulen) – der dritte Teilbereich der neuen österreichischen Reifeprüfung neben den Klausuren und mündlichen Prüfungen – im Sinne der Begabungsförderung genutzt werden kann.

### „Bin ich auf dem richtigen Weg?“ – Entwicklungsorientiertes Feedback für Lernende und Lehrende

Weiterentwicklung im Lernen und Lehren ist nicht möglich, ohne regelmäßig Rückmeldung einzuholen, ernst zu nehmen und in der weiteren Arbeit zu berücksichtigen. Wichtig ist vor allem Feedback von beiden Seiten – Schüler/innen und Lehrer/innen treten in einen Dialog auf Augenhöhe und geben sich gegenseitig entwicklungsorientiertes Feedback. Wie dies in der Schule funktionieren kann, wird im Kapitel „Sind wir auf dem richtigen Weg?“ erklärt. Interessierte Lehrer/innen finden darüber hinaus eine hilfreiche Zusammenstellung kreativer Feedback-Methoden, die schnell im Unterricht umsetzbar sind.

### „Was brauchst du, was unterstützt dich ... – was noch?“ – Systemische Einzelförderung

Das fünfte Kapitel widmet sich intensiv der individuellen Beratung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern. Im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Haltung – d.h. einer Haltung, die sich an Ressourcen und Lösungen, nicht an Defiziten und Problemen orientiert – wird gezeigt, welche Rolle eine Lehrerin/ein Lehrer in der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern einnimmt. Als konkretes Anwendungsbeispiel wird das mBET (multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool) vorgestellt, mit dem Begabungen

sowie beeinflussende Persönlichkeits- und Umweltfaktoren bei Schülerinnen und Schülern der 2. bis 6. Schulstufe erfasst und individuelle Maßnahmen der Begabungsförderung in Zusammenarbeit mit Eltern und Kind entwickelt werden können.<sup>1</sup>

### „Sind wir schon begabungsfördernd?“ – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Schlussendlich stehen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Mittelpunkt des Kapitels „Sind wir schon begabungsfördernd?“, denn Schulentwicklung impliziert auch, Entwicklungsprozesse regelmäßig kritisch unter die Lupe zu nehmen, um erforderlichenfalls Adaptionen vornehmen zu können. So liefert Evaluation wertvolle Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und ermöglicht, die Schulgemeinschaft in den gesamten Entwicklungsprozess miteinzu beziehen. Welche Formen der Evaluation im Schulentwicklungsprozess einsetzbar sind, welche Zeitpunkte gewählt werden können und welche Themen einer standortspezifischen Evaluation zugrunde liegen können, wird verständlich dargestellt. Für die Anwendung in der Praxis wird den Leserinnen und Lesern eine Auswahl nützlicher Evaluationsinstrumente vorgestellt.

### MEILENSTEINE UND ZIELE – QUALITÄTSKRITERIEN INS AUGE FASSEN

Qualitätsmanagement macht auch vor der Schule nicht halt. Die österreichischen berufsbildenden Schulen führten bereits vor zehn Jahren die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) ein, um die Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Im allgemeinbildenden Schulwesen Österreichs wurde mit dem Schuljahr 2013/14 die Initiative SQA – Schulqualität Allgemeinbildung flächendeckend eingeführt. Initiativen wie diese stärken mehr und mehr das Bewusstsein dafür, dass sich auch das Schulwesen mit Begriffen wie „Qualität“ und „Entwicklung“ beschäftigen muss, wenn es vorankommen und den heutigen Herausforderungen gerecht werden möchte. Das vorliegende Handbuch liefert wertvolle Anregungen für Qualitätsmanagementprozesse an Schulen.

Das ÖZBF veröffentlichte bereits im Jahr 2012 einen prägnanten Leitfaden mit dem Titel „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“<sup>2</sup>. Diese richtungsweisende Arbeitsunterlage für Schul- und Unterrichtsqualitätsentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung erläutert die wichtigsten Meilensteine und Ziele in acht Handlungsbereichen:

- begabungs- und exzellenzfördernde Schulkultur,
- interne Koordination der Begabungs- und Exzellenzförderung,
- Förderdiagnostik und Beratung/Begleitung,

<sup>1</sup> Weitere Informationen zum mBET finden sich unter [www.oezbf.at/mBET](http://www.oezbf.at/mBET).

<sup>2</sup> Die Publikation ist online abrufbar unter [www.oezbf.at](http://www.oezbf.at) > Publikationen > „Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. Meilensteine und Ziele“ oder auf Anfrage unter [info@oezbf.at](mailto:info@oezbf.at) als Printversion zu erhalten.





- Förderung der Schüler/innen,
- förderorientierte Leistungsrückmeldung,
- Kompetenz- und Qualitätsentwicklung im Lehrer/innenkollegium,
- Qualitätssicherung und
- Synergien durch Kooperation.

Für jeden Handlungsbereich beschreiben Walburga Weilguny und Silvia Friedl mögliche Ziele und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Die Verwendung eines Ampelsystems ermöglicht eine schnelle Einordnung in „Ziele vollständig umgesetzt“ (grün), „Ziele teilweise umgesetzt“ (gelb) oder „Ziele nicht umgesetzt“ (rot), was den Stand des Entwicklungsprozesses verdeutlicht. Zudem können und sollen eigene, standortbezogene Entwicklungsideen ergänzt werden. Damit unterstützt dieses Arbeitsheft das Setzen von Schwerpunkten im Schulentwicklungsprozess.

Das Handbuch *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzförderndes Lernen* nimmt nun zu Beginn eines jeden Kapitels Bezug zu den im Arbeitsheft formulierten Meilensteinen und Zielen und erleichtert so die Beschreibung und Umsetzung angestrebter Schulentwicklungsziele.

#### FAZIT: VERÄNDERUNG LEBEN – SCHULE GESTALTEN!

Schule ist ein Lernort, an dem Menschen ihre Potenziale und Begabungen entfalten können. *Begabung entwickelt Schule und Unterricht. Handbuch Schulentwicklung für begabungs- und exzellenzför-*

*derndes Lernen* bestärkt Schulen in ihrem Wunsch, eine begabungsfördernde und potenzialentfaltende Schule zu werden, unterstützt das Vorhaben sowohl durch die notwendige Theorie als auch eine starke Praxisorientierung und liefert wertvolle Impulse zur Implementierung begabungs- und exzellenzfördernder Konzepte. Schulen auf dem Weg zu einem begabungsfördernden Lernort leiten Schulentwicklungsprozesse ein, die Veränderung und Weiterlernen bedeuten. In diesem Sinne bietet das vorliegende Handbuch nützliche Ideen für Schulen, wie dieser „Weg des Wandels“ hin zu einer begabungs- und exzellenzfördernden Schule entschlossen und erfolgreich gegangen werden kann.

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

#### **Sie haben Interesse an unserer neuen Publikation?**

Sie erhalten das Handbuch im Buchhandel bzw. direkt beim Schneider Verlag Hohengehren zum Preis von € 16 (inkl. Versand):  
online unter [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de) > Neuerscheinungen > *Begabung entwickelt Schule und Unterricht* (Datum 8/2015)  
oder

per E-Mail an [schneiderverlag@t-online.de](mailto:schneiderverlag@t-online.de) unter Angabe des Titels (*Begabung entwickelt Schule und Unterricht*) sowie der Autorinnen (Friedl, Rogl, Samhaber & Fritz).

## DAS ÖZBF IST EUROPEAN TALENT CENTRE

DAS EUROPEAN TALENT SUPPORT NETWORK NIMMT GESTALT AN

Bildung lebt von Vernetzung und Netzwerke werden durch ihre Mitglieder lebendig. Mit dem European Talent Support Network entsteht nun erstmals ein europaweites Netzwerk von Institutionen, die sich für die Förderung von Begabungen und Talenten einsetzen. European Talent Centres bilden in diesem Netzwerk die Dreh- und Angelpunkte für Vernetzung und Austausch.

Unter den bisher 14 akkreditierten European Talent Centres sind auch zwei Institutionen aus Österreich dabei: das ÖZBF und das TIBI (Thomasianum, Institut für Begabungsentwicklung und Innovation an der KPH Wien/Krems). Sie werden sich als European Talent Centres Austria für das European Talent Support Network durch nationale und internationale Kooperationen sowie durch die Registrierung von European Talent Points in Österreich einsetzen.

Eine Übersicht und weiterführende Informationen zu allen European Talent Centres finden Sie unter: [www.echa.info/135-map](http://www.echa.info/135-map) 



# CHANCEN BIETEN UND ERGREIFEN

9. INTERNATIONALER ÖZBF-KONGRESS 2016 | 20.–22. OKTOBER 2016 IN SALZBURG

Der 9. Internationale ÖZBF-Kongress mit dem Titel „Chancen bieten und ergreifen. Eigenverantwortung und Systemgestaltung in der Begabungsförderung“ findet von 20. bis 22. Oktober 2016 in Salzburg statt.

Aktuell vollzieht sich ein Umbruch in Bildungslandschaften und -prozessen: Lernanlässe verändern sich, Lernorte entstehen überall dort, wo Menschen sich Wissen aneignen und Kompetenzen erweitern (Schneider, 2014). Internet, soziales Netzwerk, Denkraum, Erlebniswelt, Kommunikationsraum usw. weiten das Feld der Betrachtung von Begabung, Lernen und Bildung.

*„Bildungsprozesse [...] kennen – im Unterschied zu Bildungssystemen – keine zeitlichen, örtlichen und sozialen Grenzen; lediglich die Ermöglichung erfolgreicher Bildungsprozesse kann mithilfe gezielter institutioneller Bildungsangebote und lernbezogener Unterstützungen wahrscheinlicher gemacht werden.“ (Rauschenbach u.a., 2004, S. 21)*

Der ÖZBF-Kongress greift diese Entwicklung auf und formuliert „Chancen bieten und ergreifen. Eigenverantwortung und Systemgestaltung in der Begabungsförderung“ als Idee zur Zukunfts- und Bildungsgestaltung:

- Chancen sind für die Begabungs- und Exzellenzentwicklung zentral: Chancen, die einem Individuum geboten werden, die es aktiv wahrnehmen und ergreifen muss. Solche Chancen sind vielfältig: sowohl infrastrukturell (Bildungsorte und Räumlichkeiten) und materiell (Unterlagen und Ressourcen) als auch personell in Form von unterstützenden Menschen.
- Eigenverantwortung meint einerseits die Verantwortung der begabten Person für die eigene Entwicklung und andererseits die Verantwortung jeder und jedes Einzelnen für das Schaffen einer Umwelt, in der Begabungsentwicklung ermöglicht wird.
- Systemgestaltung umfasst die bewusste begabungsförderliche Ausrichtung und Organisation des Systems einzelner Personen, des Systems eines Bildungsortes sowie der Systeme Bildung und Gesellschaft.
- Begabungs- und Exzellenzförderung finden – wie alle Bildungsprozesse – an verschiedenen Lernorten statt: an formalen (z.B. Kindergarten, Schule, Universität) ebenso wie an non-formalen (z.B. Vereine, Museen, Bibliotheken) und informellen Orten (z.B. Familie, Freunde).

Zielsetzung des ÖZBF-Kongresses 2016 ist, zentrale Positionen der Bildungsgestaltung und Begabungsverantwortung zu transportieren, zu diskutieren, neu zu generieren und diese den Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmern in ihre Wirkungsfelder und Bildungsorte mitzugeben:

- Begabung erfordert aufgrund ihres hohen Stellenwerts innerhalb von Bildung und Entwicklung die Schaffung von Entfaltungsmöglichkeiten an allen Lernorten und Erlebniswelten.

- Vernetzte Bildungslandschaften und aufeinander abgestimmtes kommunales und regionales Bildungsmanagement schaffen Freiheit für Begabung.
- Jede/Jeder ist Akteur/in: als Systemgestalter/in an Bildungsorten oder im eigenen Bildungsprozess von der Begabung zur Exzellenz.
- Erfolgreiche Begabungs- und Exzellenzförderung braucht anregende Lehr- und Lernkulturen, Orte und Räume, Medien und Ressourcen sowie unterstützende Menschen.

Am Kongress spannen vier Hauptvorträge den Bogen von aktuellen Positionen der Begabungs- und Exzellenzförderung über die dafür relevanten Systemebenen und -akteure bis hin zu einer Fokussierung auf die Systeme Schule und Individuum. Roland Grabner (Universität Graz), Margaret Sutherland (University of Glasgow) und Christine Pauli (Universität Freiburg) haben bereits für einen Hauptvortrag zugesagt.

In fünf Themenfeldern werden einzelne Aspekte des Tagungstitels vertieft:

- die Gestaltung von Begabungslandschaften,
- begabungsförderliche Kooperationen,
- förderliche Lernsettings,
- die einzelne Person sowie
- Systemverantwortung und Chancengerechtigkeit.

In Vorträgen, Workshops und Diskussionen werden sowohl theoretische Beiträge geboten als auch Praxisbezüge hergestellt.

Sämtliche Informationen zum Kongress sind laufend aktualisiert unter [www.oezbf.at/kongress2016](http://www.oezbf.at/kongress2016) abrufbar. Die Anmeldung ist ab Jänner 2016 unter der genannten Adresse möglich.

Wir würden uns freuen, Sie im Oktober 2016 in Salzburg zu begrüßen!

MAG. SILKE ROGL  
MMAG. ELKE SAMHABER  
ÖZBF  
[silke.rogl@oezbf.at](mailto:silke.rogl@oezbf.at)  
[elke.samhaber@oezbf.at](mailto:elke.samhaber@oezbf.at)

## LITERATUR

- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K. & Zürchner, I. (2004). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter (Bildungsreform Band 6, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF). Abgerufen von [www.oezbf.at](http://www.oezbf.at)

# özbf

## Kongress 2016



### VORZEITIGE EINSCHULUNG | ÜBERSPRINGEN VON SCHULSTUFEN | WECHSEL VON SCHUL- STUFEN – LEITFADEN DES ÖZBF

AB SOFORT IN ÜBERARBEITETER UND ERGÄNZTER VERSION VERFÜGBAR!

Die vorzeitige Einschulung und das Überspringen bzw. der Wechsel von Schulstufen können als Fördermaßnahme für begabte und hochleistende Schüler/innen eingesetzt werden. Ob diese Maßnahme im Einzelfall sinnvoll ist, hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab, die bereits im Vorfeld sorgfältig geprüft werden müssen.

Dieser Leitfaden gibt einen Überblick über günstige Voraussetzungen für diese Fördermaßnahmen und fasst diesbezügliche Erkenntnisse aus der Forschung zusammen. Zudem bietet er Empfehlungen zur Vorgehensweise und informiert ausführlich über die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich.

Der Leitfaden richtet sich an Schüler/innen, Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulleitungen und soll als Unterstützung bei der Entscheidungsfindung dienen.

Den Leitfaden können Sie kostenlos von der Homepage des ÖZBF herunterladen:

👉 [www.oezbf.at/leitfaden\\_akzeleration](http://www.oezbf.at/leitfaden_akzeleration)



[akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende\\_Links/nonformale\\_und\\_informelle\\_bildung\\_kindes\\_u\\_jugendalter.pdf](http://akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf) [17.06.2015]

- Schneider, M. (2014). Bildungsräume in Bewegung. In M. Schneider & M. Pries (Hrsg.), Bildungsräume in Bewegung (S. 5-6). Bielefeld: W. Bertelsmann.



# BEGABTENKLASSEN AM GYMNASIUM

## EIN ÜBERBLICK ÜBER BEFUNDE AUS DER PULSS-STUDIE

### HINTERGRÜNDE UND FORSCHUNGSFRAGEN VON PULSS

Das Projekt zur Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe – kurz PULSS – ist ein Kooperationsprojekt der Universitäten Würzburg, Rostock, Trier und Erlangen-Nürnberg, finanziert von den Kultusministerien der Länder Bayern und Baden-Württemberg und der Karg-Stiftung. Ziel des Projekts ist die wissenschaftliche Evaluation von Begabtenklassen von Klassenstufe 5 bis 7 (PULSS I; 2008–2012) bzw. bis Klassenstufe 10 (PULSS II; Abschluss Ende 2015) an jeweils vier Gymnasien in Bayern und Baden-Württemberg. Mehrheitlich starten diese Begabtenklassen ab Stufe 5 und führen in acht Jahren zum Abitur. Die Aufnahme setzt das erfolgreiche Durchlaufen eines mehrstufigen Auswahlverfahrens voraus. In der Sekundarstufe I stellen die Begabtenklassen eigenständige Klassenverbände dar (Vollzeit-Separation), im Kurssystem der Sekundarstufe II erfolgt in der Regel wieder eine Durchmischung der Schüler/innen aus Begabten- und Regelklassen, wobei die beteiligten Schulen hier etwas unterschiedliche Konzepte verfolgen. Die Förderung umfasst eine Kombination aus Akzeleration und Enrichment und die Anpassung von Lehrplan und Unterricht an die Lernbedürfnisse Hochbegabter.

#### Definition Hochbegabung

Hochbegabung ist ein Konstrukt und damit ein grundsätzlich hypothetisches und offenes Konzept. Entsprechend gibt es für Hochbegabung keine verbindliche Definition. Allgemein kann Hochbegabung jedoch als extrem hoch ausgeprägtes leistungsbezogenes Potenzial verstanden werden (Preckel & Baudson, 2013). Dabei wird Hochbegabung in der Regel auf einen bestimmten Leistungsbereich bezogen, so dass z.B. musische, motorische, kreative oder kognitive Hochbegabungen unterschieden werden. Gerade für letztere bildet eine weit überdurchschnittlich hohe Intelligenz den kleinsten gemeinsamen Nenner verschiedener Modelle (Preckel & Vock, 2013) und ist damit neben anderen Bedingungsfaktoren ein zentrales Merkmal kognitiver Hochbegabung, um deren Förderung es im Projekt PULSS geht.

#### Theoretischer Ausgangspunkt des Kooperationsprojekts

Obwohl inzwischen zahlreiche Studien belegen, dass über die Einrichtung von Begabtenklassen die Leistungsentwicklung hochbegabter Schüler/innen gefördert werden kann (einen Überblick geben Preckel & Vock, 2013 oder Stumpf, 2012), wird die Frage, ob Hochbegabte integriert gefördert werden sollten oder eher einen separaten Kontext benötigen, nach wie vor kontrovers diskutiert. Während im Grundschulbereich überwiegend Enrichment-Maßnahmen im Sinne integrativer Förderung im Klassenverband beobachtet werden, finden sich Fähigkeitsgruppierungen im Sinne von Förderklassen für Hochbegabte in der Regel an Gymnasien (Buch, Sparfeldt & Rost, 2014). Unter Fähigkeitsgruppierung fallen alle Maßnahmen, bei denen Schülerinnen und Schüler in fähigkeitshomogeneren Gruppen unterrichtet werden und die sich deutlich in den für das schulische Lernen relevanten Charakteristika unterscheiden (Kulik & Kulik, 1997). Diese Unterschiede

beinhalten zum Beispiel Stoffinhalt und -menge, Instruktionstempo, Lernziele, Unterrichts- oder Schuldauer, Schüler/innenfähigkeit oder Ausbildung der Lehrkräfte (Differenzierung nach unterschiedlichen Lehramtstypen). Subsummiert werden damit verschiedene Arten von Programm- und Leistungsdifferenzierung. Fähigkeitsgruppierung kann zudem auf einem Kontinuum von Integration, beispielsweise durch innere Differenzierung im regulären Klassenverband, bis hin zu Vollzeit-Separation wie in speziellen Begabtenklassen erfolgen.

Maßnahmen der Vollzeit-Separation werden aktuell stark und kontrovers, nicht selten auch ideologisch gefärbt, diskutiert. Diese Diskussion ist nicht neu (siehe z.B. Oakes, 1985), hat jedoch für die Hochbegabtenförderung durch die derzeitige Inklusionsdebatte über ein gemeinsames Schulsystem, aus dem kein Kind ausgeschlossen wird, neu an Fahrt gewonnen. Im Vordergrund der Debatte stehen dabei zumeist die Fragen nach Gerechtigkeit und nach der Wirksamkeit der Förderung.

Segregierende Maßnahmen wie spezielle Klassen für Hochbegabte entsprechen nicht dem Bildungsanspruch der Grundschule und gelten für diesen Bereich von daher nicht als Mittel der Wahl, werden auch von Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und Erzieherinnen/Erziehern eher abgelehnt (Rost, 2000). In der Grundschule kommt der inneren Differenzierung als Standardreaktion auf die enorme Fähigkeits- und Leistungsvarianz demnach eine besondere Bedeutung zu, und die wenigen verfügbaren Modellversuche (etwa Henze, Sandfuchs & Zumhasch, 2007) deuten auch an, dass solche Maßnahmen zur integrativen Beschulung von Hochbegabten günstig sein können.

Im Bereich der Sekundarstufe lässt sich nun aber zunehmend die Tendenz erkennen, dass besonders begabte Kinder in speziell zusammengesetzte Klassen wechseln. Das klassische Argument für die Gruppierung Hochbegabter in separaten Klassen ist das der angemessenen Förderung. Demzufolge sollte sich ein dauerhafter Mangel an intellektueller Herausforderung in regulären Klassen für Hochbegabte nicht nur ungünstig auf die Leistungsentwicklung, sondern auch auf die weitere Entwicklung in anderen Bereichen auswirken (z.B. im Hinblick auf den Selbstwert oder das Stresserleben; vgl. Preckel & Vock, 2013). Mit diesem Argument verbindet sich auch die Erwartung, dass die Qualifikation von Lehrkräften in Begabtenklassen durch entsprechende Schulung oder Auswahl leichter sicherzustellen ist. Umfragen zeigen, dass sich die meisten Lehrkräfte nicht ausreichend auf den Unterricht Hochbegabter vorbereitet fühlen (vgl. etwa den Überblick bei Vock, Preckel & Holling, 2007). Unterrichtet nun eine Lehrkraft in einer Begabtenklasse, so ist vorab bekannt, dass Hochbegabte unterrichtet werden und die Lehrkraft kann sich entsprechend darauf vorbereiten.

Unter Wirksamkeit Gesichtspunkten gibt es jedoch auch Argumente gegen Hochbegabtenklassen. So wird etwa argumentiert, dass die anderen Kinder durch die Trennung positive, motivierende Vorbilder verlieren (sogenanntes „brain drain“) und die Lehrkräfte geringere



Motivation und Aspirationen für den Unterricht in den Regelklassen entwickeln. Zudem müssen Referenzgruppeneffekte auf das Selbstbild eigener Fähigkeiten – das sogenannte akademische Selbstkonzept – berücksichtigt werden. Vereinfacht dargestellt führt ein hohes akademisches Selbstkonzept dazu, dass jemand in einem Fach mehr ausprobiert, motivierter und interessierter ist, was wiederum zu einer tiefer gehenden Auseinandersetzung mit dem Stoff und damit langfristig zu höherem Lernerfolg führt (z.B. Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Das akademische Selbstkonzept hat damit neben Intelligenz und Vorwissen einen starken Einfluss auf Schulleistung und Lernverhalten. Es hängt nun aber nicht nur von der tatsächlichen Fähigkeit einer Person ab, sondern auch davon, mit wem sie sich vergleicht. In der Regel schätzt ein hochbegabtes Kind in einer regulären (fähigkeitsheterogenen) Klasse seine Fähigkeiten höher ein als ein entsprechendes Kind in einer Hochbegabtenklasse (sogenannter „Big-Fish-Little-Pond-Effekt“). Hinzu kommen oft noch strengere Noten durch die Lehrkräfte, die sich ebenfalls negativ auf das Selbstkonzept auswirken (Stumpf & Schneider, 2009). Ein Argument gegen die Gruppierung Hochbegabter in speziellen Klassen ist somit, dass diese das akademische Selbstkonzept und damit auch die leistungsbezogene Entwicklung negativ beeinflussen kann.

Während die Diskussion für oder wider die Einrichtung von homogenen Begabtenklassen in der Sekundarstufe des Gymnasiums in der pädagogischen Praxis intensiv geführt wird, scheint die empirische Evidenz nach wie vor unzureichend. Dies hat sicherlich mehrere Gründe (vgl. Preckel & Baudson, 2013). Einer davon ist der Mangel an umfassenden empirischen Untersuchungen, die neben der Leistungsentwicklung auch die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler/innen oder die Perspektive von Eltern und Lehrkräften berücksichtigen. PULSS widmet sich daher den folgenden Fragestellungen: Welche Identifikationsmethode eignet sich wie gut für die Aufnahme in eine Begabtenklasse? Erzielen Schüler/innen der Begabtenklassen bessere Leistungen als diejenigen der Regelklassen – auch, wenn sie mit vergleichbar begabten Kindern aus den Regelklassen verglichen werden? Wie wirkt sich die Gruppierung in Begabtenklassen auf die soziale und motivationale Entwicklung der Schüler/innen aus? Wie bewerten die Eltern die schulischen Gegebenheiten und lassen sich hier Unterschiede zwischen den Eltern der Kinder aus Begabten- und Regelklassen finden? Inwieweit werden Maßnahmen der Begabtenförderung wie Akzeleration, Enrichment und Individualisierung im Unterricht der Begabtenklassen und möglicherweise auch in den Regelklassen umgesetzt? Fühlen sich die Lehrkräfte ausreichend auf den Unterricht der Begabtenklassen vorbereitet oder besteht möglicherweise Qualifizierungsbedarf?

## STUDIENDESIGN UND STICHPROBE

An jedem der acht Gymnasien werden in zwei Kohorten zwei Begabten- und vier Regelklassen von Beginn der 5. bis Mitte der 10. Jahrgangsstufe insgesamt fünf Mal befragt (siehe Abb. 1).

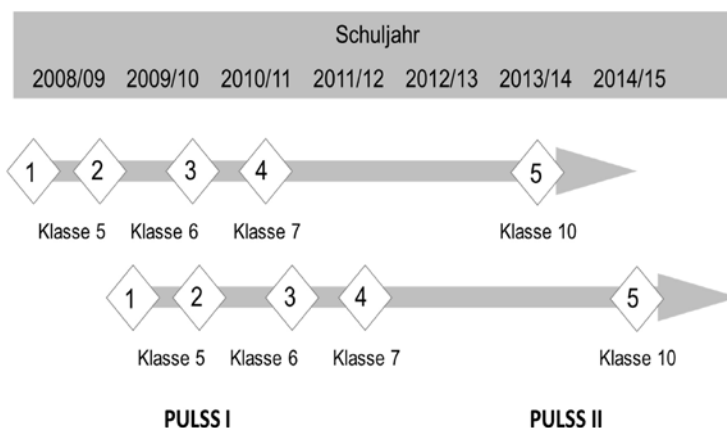


Abb. 1: PULSS-Projekt mit fünf Messzeitpunkten pro Kohorte

Erfasst werden kognitive Fähigkeiten; Schulleistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Latein und Biologie/Natur-Technik mittels Tests sowie über die Zeugnisnoten; nicht kognitive Merkmale wie Selbstwert, Selbstkonzept, Interessen, (kognitive) Motivation, Arbeitshaltung, Selbstregulation, Perfektionismus und Schul- und Klassenklima. Zudem werden Eltern und Lehrkräfte mit Elternfragebögen, Lehrer/inneninterviews und Unterrichtstagebüchern über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg befragt. Da bislang lediglich die Erhebungen bis Klasse 7 abgeschlossen sind, berichten wir in Folge ausschließlich über diesen Erhebungszeitraum (PULSS I). Insgesamt nahmen 1069 Schülerinnen und Schüler an PULSS I teil (430 Mädchen, 639 Jungen), davon 324 aus Begabtenklassen (davon 110 Mädchen und 214 Jungen).

## ZENTRALE ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK

Nachfolgend berichten wir die zentralen Ergebnisse aus PULSS I im Überblick. Eine umfassende Einbettung und Ergebnisdarstellung der Studie findet sich im Abschlussbericht zu PULSS I ([www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS\\_I\\_Endbericht\\_14-02-28.pdf](http://www.begabungsberatungsstelle.uni-wuerzburg.de/fileadmin/99000016/PULSS_I_Endbericht_14-02-28.pdf)) sowie im von Schneider, Preckel und Stumpf herausgegebenen Karg-Heft 7 ([www.karg-stiftung.de/binaries/addon/406\\_karg-heft7\\_web.pdf](http://www.karg-stiftung.de/binaries/addon/406_karg-heft7_web.pdf)).

**Auswahlverfahren:** Insgesamt ist eine Kombination von Intelligenztestwerten mit Zeugnisnoten der 4. Klasse – und hier insbesondere die Mathematiknote – gut zur Prognose der Leistungsentwicklung in den Begabtenklassen geeignet. Unterschiedliche Intelligenztests unterscheiden sich dabei in ihrer Vorhersagegüte und es sollte ein Test eingesetzt werden, der sich für Leistungsprognosen bewährt hat (z.B. KFT, HAWIK-IV). Im Zuge eines Probeunterrichts erhobene Informationen können zwar die Prognose der Zeugnisnoten weiter verbessern, nicht jedoch die Prognose von objektiv, mittels Tests erfassten Schulleistungen. Der Nutzen des sehr zeitaufwendigen Probeunterrichts hat sich damit im Hinblick auf die Leistungsprognose nur eingeschränkt bestätigt.

**Leistungsentwicklung:** Leistungsvorteile der Schüler/innen der Begabtenklassen gegenüber denen der Regelklassen sind allein auf-



Foto: Christoph Bachinger

grund ihrer signifikant höheren Intelligenz ( $M = 122$  vs.  $107$ ) zu erwarten. Daher haben wir in PULSS zusätzlich die Teilgruppen der überdurchschnittlich intelligenten Schüler/innen ( $IQ > 120$ ) beider Klassentypen verglichen (insgesamt 307 Schüler/innen, davon 208 in den Begabtenklassen und 99 in den Regelklassen). In den standardisierten Schulleistungstests (Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Mathematik, Biologie) erzielten die Schüler/innen der Begabtenklassen zu allen Messzeitpunkten signifikant bessere Leistungen als die Schüler/innen der Regelklassen. Dies galt auch für den Vergleich der Teilgruppen der überdurchschnittlich intelligenten Schüler/innen in Begabten- und Regelklassen. Schülerinnen und Schüler in den Begabtenklassen wiesen zudem bis Mitte der Klasse 7 einen stärkeren Leistungszuwachs auf. Diese Leistungsvorteile schlugen sich allerdings nur im Fach Mathematik, aber nicht in Deutsch oder Biologie in besseren Zeugnisnoten der Begabtenklassen nieder. Damit setzen die Lehrkräfte für die Leistungsbeurteilungen in den Begabtenklassen teilweise strengere Maßstäbe an als in den Regelklassen.

**Nicht-kognitive Entwicklung:** Im Interesse an den Schulfächern und den Lern- und Leistungszielen der Schüler/innen zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Klassentypen. Doch berichteten

die Schüler/innen in den Begabtenklassen zu allen Messzeitpunkten eine deutlich höhere Freude am Denken und ein größeres Bedürfnis nach kognitiver Herausforderung (vgl. auch Meier, Vogl & Preckel, 2014). Diese Unterschiede galten auch für den Vergleich der überdurchschnittlich intelligenten Schüler/innen beider Klassentypen. Die Schüler/innen der Begabtenklassen schätzen ihre allgemeinen schulbezogenen Fähigkeiten, ihre mathematischen Fähigkeiten und ihre Fähigkeiten in der ersten Fremdsprache höher ein als die Schüler/innen der Regelklassen (keine Unterschiede im Fach Deutsch). Dabei sanken bei allen Schülerinnen und Schülern und in vergleichbarem Maße in beiden Klassentypen die Einschätzungen eigener Fähigkeiten über die Zeit ab. Besondere Einbußen im Selbstbild eigener Fähigkeiten durch die Fähigkeitsgruppierung mit anderen Hochbegabten in den Begabtenklassen (der sog. Big-Fish-Little-Pond Effekt; Marsh, Chessor, Craven & Roche, 1995) ergaben sich damit nicht. In beiden Klassentypen berichteten die Schüler/innen ein vergleichbar hohes Selbstwertgefühl und sie erlebten eine ähnlich hohe soziale Akzeptanz durch Klassenkameradinnen und -kameraden. Für die Teilstichproben überdurchschnittlich intelligenter Kinder zeigte sich dabei, dass sich die Schüler/innen in den Begabtenklassen eher sozial anerkannt und besser integriert fühlten. Das Klassenklima entwickelte sich in beiden Klassentypen insgesamt positiv. Es zeigten sich keine Unterschiede in der erlebten Rivalität oder im Leistungsdruck. Im Vergleich überdurchschnittlich intelligenter Kinder in beiden Klassentypen berichteten die Begabtenklassen von einer höheren Schülerzentriertheit der Lehrkräfte.

**Unterrichtsgestaltung:** Die Unterrichtstagebücher (geführt in den Fächern Mathematik und Deutsch in beiden Klassentypen) zeigen, dass in den Begabtenklassen der Lehrplan durch die Reduktion von Festigungs- und Übungsphasen sowie durch den Verzicht auf Wiederholungen schneller durchlaufen wurde (Akzeleration). Zudem wurden zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes vermehrt Projektarbeit, Methodentraining, Rollenspiele oder auch mehrsprachiger Unterricht eingesetzt (Enrichment). Eine zunehmende Differenzierung und Flexibilisierung des Unterrichts zeigte sich ab Klasse 7. Keine Unterschiede zwischen den Klassentypen ergaben sich hinsichtlich der Sozialform des Unterrichts (überwiegend im Klassenverband), der Unterrichtsform (überwiegend fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch), der Unterstützung der Schüler/innen durch die Lehrkräfte und der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihrem Unterricht.

**Elternperspektive:** Insgesamt zeigten sich für beide Klassentypen eine hohe elterliche Zufriedenheit und eine vergleichbare Bewertung von Klassenklima, allgemeinem Wohlbefinden des Kindes, seiner sozialen Integration in die Klasse oder von materiellen Rahmenbedingungen. Die Eltern der Kinder in Begabtenklassen waren tendenziell etwas zufriedener mit der Förderung und dem Unterricht ihres Kindes sowie den Leistungsanforderungen der Schule. Die überwiegende Mehrheit der befragten Eltern würde ihr Kind zudem erneut für die Begabtenklasse anmelden, wenn eine solche Wahl anstünde.

## EIN KURZES FAZIT

Zahlreiche Befunde belegen positive Effekte unterschiedlichster Maßnahmen der Begabtenförderung (für einen Überblick siehe Preckel & Vock, 2013; Stumpf, 2012). Eine den Fähigkeiten und Lernbedürfnissen angemessene Förderung Begabter kann damit in sehr unterschiedlichen Lernkontexten erreicht werden, und es gibt nicht die eine Maßnahme, die für alle gleichermaßen empfehlenswert wäre. Unsere Befunde aus PULSS I zeigen dabei auf, dass diese Begabtenklassen am Gymnasium für bestimmte hochbegabte Schüler/innen ein optimales Entwicklungsumfeld bieten, in dem sie sich sowohl akademisch als auch persönlich entfalten können. Im Hinblick auf die Leistungsentwicklung fand sich von Anfang an ein substantieller Vorteil der Begabtenklassen gegenüber den Regelklassen, und dies auch dann, wenn Subgruppen mit höheren intellektuellen Fähigkeiten in beiden Klassen-Typen miteinander verglichen wurden. Im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung zeigten sich keine größeren Unterschiede zwischen beiden Klassen-Typen. Gab es Unterschiede, so fielen diese in der Regel zugunsten der Begabtenklassen aus. Die in der einschlägigen Literatur für Schüler/innen in Begabtenklassen oftmals befürchteten stark negativen Auswirkungen auf das Selbstkonzept und andere motivationale Merkmale (siehe oben) konnten also nicht bestätigt werden. Die Begabtenklassen haben sich damit im Hinblick auf die untersuchten Merkmale und den untersuchten Zeitraum der ersten drei Gymnasialjahre bewährt. Die Nachhaltigkeit unserer Befunde bis Klassenstufe 10 werden wir mit den Ergebnissen aus PULSS II untersuchen können.

## LITERATUR

- Buch, S., Sparfeldt, J. & Rost, D. (2014). Die Bedeutung der Grundschule für die Begabungsentwicklung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung – Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 183-191). Bern: Huber.
- Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (2007). *Integration hochbegabter Grundschüler – Längsschnittuntersuchung zu einem Schulversuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 230-242). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- Meier, E., Vogl, K., & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of Need for Cognition. *Learning and Individual Differences*, 33, 39-46.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Preckel, F. & Baudson, T. G. (2013). *Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: C. H. Beck.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnose und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Neue Ergebnisse aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W., Preckel, F. & Stumpf, E. (Hrsg.). (2014). *Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe – Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg (Karg-Heft 07)*. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung.
- Stumpf, E. (2012). *Förderung bei Hochbegabung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stumpf, E. & Schneider, W. (2009). Homogene Begabtenklassen am Gymnasium – Zielgruppe und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 41, 51-62.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multi-level homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen*. Göttingen: Hogrefe.

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

PROF. DR. WOLFGANG SCHNEIDER  
Universität Würzburg  
schneider@psychologie.uni-wuerzburg.de

PROF. DR. EVA STUMPF  
Universität Rostock  
eva.stumpf@uni-rostock.de

## ZU AUTORINNEN UND AUTOR

PROF. DR. FRANZIS PRECKEL ist Professorin für Hochbegabtenforschung und -förderung im Fach Psychologie an der Universität Trier. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Intelligenz, intellektuelle Hochbegabung, Einflussfaktoren auf Schulleistungen und deren Entwicklung sowie die Evaluation von Maßnahmen der Begabtenförderung.

PROF. DR. WOLFGANG SCHNEIDER lehrt Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Universität Würzburg. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen die kognitive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter (insbesondere Gedächtnis, Metakognition und Intelligenz) sowie den Erwerb schulischer Kompetenzen.

PROF. DR. EVA STUMPF ist Professorin für Pädagogische Psychologie. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Evaluation pädagogisch-psychologischer Interventionen und Hochbegabung.

# SINNERLEBEN BEI HOCHBEGABUNG

## DRASTISCHE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN HOCHINTELLIGENTEN UND AKADEMISCHEN HOCHLEISTERINNEN UND HOCHLEISTERN

Hochbegabungsforschung setzt sich vornehmlich mit der Identifikation, Beschreibung und Erklärung hoher und höchster Begabung bei Kindern und Jugendlichen auseinander. Es besteht die Erwartung, dass talentierte Individuen – insbesondere bei adäquater Förderung – ihre erworbenen Kompetenzen später beruflich einsetzen, was für die Gesellschaft in kultureller, wissenschaftlicher oder wirtschaftlicher Hinsicht von Nutzen wäre (Urban, 2004). Wie aber erleben hochbegabte Menschen ihren Werdegang?

Menschliches Handeln ist vielschichtig. Es wird durch selbstbezogene, soziale und u.U. auch selbsttranszendente Bedürfnisse beeinflusst (Schneider u.a., 2001; Schnell, 2011), wobei Motive auf komplexe Art miteinander interagieren. Leistung hängt demnach nicht nur davon ab, ob eine Begabung in ausreichendem Maße vorhanden ist und gefördert wurde. Ob eine Leistung gezeigt wird, ist in starkem Maße motivational bedingt (Mönks, 2001; Renzulli, 1986). Als ein übergeordnetes Motiv gilt die Sinnhaftigkeit (Antonovsky, 1987; Ryff & Singer, 1998). So sind Menschen vor allem dann motiviert, sich für etwas einzusetzen, wenn es ihnen als sinnvoll erscheint. Dies zeigt sich im Berufsleben (Grant, 2008; Höge & Schnell, 2012; Schnell, Höge & Pollet, 2013) ebenso wie bei ehrenamtlichen Tätigkeiten (Schnell & Hoof, 2012) und gesellschaftlicher Partizipation (Schnell, 2013). Daraus ist zu schließen, dass auch hohe Begabungen nur dann in konstruktive, persönlichkeits- und gesellschaftsdienliche Leistungen münden, wenn ein Einsatz der Fähigkeiten als sinnvoll erscheint.

Aus der empirischen Sinnforschung ist bekannt, dass sich Sinnerfüllung in vier zentralen Kriterien ausdrückt. Diese sind Bedeutsamkeit, Orientiertheit, Zugehörigkeit und Kohärenz (Reker & Wong, 1988; Schnell, 2009, 2014). Bedeutsamkeit bezieht sich auf die Relevanz eigener Handlungen. Sie wird erfahren, wenn Handlungen Effekte zeitigen, wenn es nicht gleichgültig ist, ob und wie gehandelt wird. Orientiertheit verweist auf eine Ausrichtung an persönlich relevanten Werten. Zugehörigkeit steht für das Gefühl, Teil von etwas zu sein, das über das Selbst hinausgeht. Kohärenz heißt, dass verschiedene Lebensbereiche zueinander passen, das eigene Handeln stimmig ist.

In spätmodernen Gesellschaften erweist sich die Erfüllung dieser Kriterien als anspruchsvoll. Die Vielfalt möglicher Lebensentwürfe, Wahlfreiheit und daraus resultierende Verantwortung stellen uns immer neu vor die Aufgabe, kohärent zu agieren, eine bestimmte Orientierung zu verfolgen, uns zu beteiligen und effektiv zu handeln. Wie gehen Menschen mit hohen intellektuellen Begabungen mit dieser Aufgabe um? Welche sind die Faktoren, die Sinnerleben bei Hochbegabung stärken – oder auch verhindern – können? Dieser Frage widmete sich eine empirische Untersuchung, die hier in gebotener Kürze vorgestellt wird.

### DIE STUDIE

Hochbegabung ist ein schillernder Begriff, der nicht einheitlich verwendet wird. So weist z.B. Wirthwein (2010) darauf hin, dass Hochbegabung „als eine grundlegende *Kompetenz* (Potential) oder als eine *Performanz* (im Sinne von ‚hochbegabtem Verhalten‘, ‚Leistung‘) aufgefasst werden“ kann (S. 45). Die hier vorgestellte Studie trug dieser Unterscheidung Rechnung, indem ein differenziertes zweistufiges Studiendesign umgesetzt wurde.

Im ersten, quantitativen Teil der Studie wurden Promovendinnen und Promovenden *sub auspiciis praesidentis* (als Repräsentantinnen und Repräsentanten für herausragende Performanz) sowie Mitglieder des Hochbegabtenvereins *Mensa* (als Repräsentantinnen und Repräsentanten für bestätigte überdurchschnittliche Intelligenz) anhand des Fragebogens zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe; Schnell & Becker, 2007) und verschiedensten prädiktiven und outcome-Variablen befragt<sup>1</sup>. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung durch explorative Interviews ergänzt. In den Interviews wurden die Themenkomplexe des Fragebogens nochmals vertieft bearbeitet und lebensgeschichtlich eingebettet.

Insgesamt nahmen 342 Personen an der quantitativen Studie teil. Nach Bereinigung der Daten verblieben 339 Personen, darunter 141 Personen (42 %), die *sub auspiciis praesidentis* promoviert hatten, und 198 (58 %) *Mensa*-Mitglieder. Das Durchschnittsalter der Promovendinnen und Promovenden *sub auspiciis praesidentis* lag bei 53 Jahren (Min = 29, Max = 84, SD = 14), 31 % waren weiblich. Das Durchschnittsalter der *Mensa*-Mitglieder lag bei 40 Jahren (Min = 18, Max = 77, SD = 10), hier waren 51 % weiblich. Um den demographischen Unterschieden Rechnung zu tragen, wurden die entsprechenden Variablen in den statistischen Analysen kontrolliert.

### ERGEBNISSE

Erfahren erwachsene Hochbegabte ihr Leben als sinnerfüllt? Die beiden befragten Gruppen zeigten drastische Unterschiede. Die Mehrheit der akademisch Hochleistenden (Promovendinnen und Promovenden *sub auspiciis praesidentis*), nämlich 74 %, bezeichnete sich als sinnerfüllt – im Gegensatz zu nur 42 % der *Mensa*-Mitglieder. Ganze 24 % der befragten *Mensa*-Mitglieder litten unter einer Sinnkrise, also an einem belastenden Gefühl der Sinnleere, einem Mangel an oder Verlust von Sinn. Hingegen gaben nur 3 % der akademisch Hochleistenden an, unter einer Sinnkrise zu leiden. (In der Allgemeinbevölkerung findet sich eine Punktprävalenz von Sinnkrisen von ca. 4 %; s. Schnell, 2008). Das Postulat von Ryff und Singer (1998), dass Sinn nicht mühelos zufällt,

<sup>1</sup> *schlussfolgerndes Denken, mini-q* von Baudson & Preckel, in Druck; *berufliche Sinnerfüllung* von Schnell, Höge & Pollet, 2013; *berufliche Passung* von Pollet, 2011; *Arbeitszufriedenheit* von Iwanowa, 2007; *Narzissmus* von Schütz, Marcus & Sellin, 2004; *Selbstmitgefühl* von Hupfeld & Ruffieux, 2011; *allgemeines Wohlbefinden WHO-5* von Brähler u.a., 2007; *one-item Maße zu Schulerfahrungen*.



sondern das Ergebnis von Leistung und Engagement ist, gewinnt angesichts dieser Ergebnisse eine neue Relevanz.

Anhand einer multivariaten Kovarianzanalyse wurde untersucht, worin sich die *Mensa*-Mitglieder von den akademisch Hochleistenden unterschieden. Obwohl bei beiden Gruppen von einem überdurchschnittlichen IQ auszugehen ist, wiesen *Mensa*-Mitglieder nochmals signifikant höhere Werte in *schlussfolgerndem Denken* (unter Zeitdruck) auf.

Im Hinblick auf Sinnerleben und verwirklichte Lebensbedeutungen zeichneten sich *Mensa*-Mitglieder – im Gegensatz zu den akademisch Hochleistenden – aus durch

- mehr *Sinnkrisen* und weniger *Sinnerfüllung*;
- weniger Interesse an *Religiosität*, *Gesundheit*, *Generativität* (Bleibendes schaffen, sich für die Gesellschaft/das Nachfolgende einsetzen), *Leistung*, *Tradition*, *Vernunft* und *Gemeinschaft*;
- stärkere Ausrichtung an *Herausforderung*, *Freiheit* und *Wellness*.

Bei *Mensa*-Mitgliedern zeigten sich außerdem höhere *Narzissmus*-Werte als bei akademisch Hochleistenden (welche immer noch höhere Werte als die Allgemeinbevölkerung aufwiesen). Hohe Narzissmuswerte gehen u.a. mit Selbstüberschätzung, Dominanz und Autoritätsgefühl einher. Narzissten sind häufig in Führungspositionen zu finden (Brunell u.a., 2008). Allerdings hatten in der hier erhobenen Stichprobe die akademisch Hochleistenden deutlich häufiger Führungspositionen inne als die *Mensa*-Mitglieder.

Nicht zuletzt berichteten *Mensa*-Mitglieder über geringeres *Wohlfühl*, weniger *Sinnerleben im Beruf* und weniger *Arbeitsfreude*.

Wodurch waren diejenigen Befragten beider Gruppen gekennzeichnet, die eine *hohe Sinnerfüllung* erlebten? Als Prädiktoren für *Sinnerfüllung* erwiesen sich ein hohes *Selbstmitgefühl* (verständnisvoller Umgang mit sich selbst, den eigenen Fehlern und Schwächen) sowie die aktive Umsetzung von *Generativität*, *Spiritualität*, *Entwicklung*, *Liebe*, *Harmonie* und *bewusstem Erleben*. Zudem war es förderlich für das Sinnerleben, wenn die Befragten in der Schulzeit erlebt hatten, dass ihre *Fähigkeiten geschätzt und gefördert* wurden.

Eine aufschlussreiche Erkenntnis aus den auf die Fragebogenstudie folgenden Interviews war der Befund, dass ein Großteil der interviewten akademisch Hochleistenden davon ausging, dass hohe Begabungen sowohl angeboren als auch erworben seien; alle befragten *Mensa*-Mitglieder gingen jedoch von einer *Vererbung* aus. Der „Locus of Control“ (Rotter, 1966) hinsichtlich der Hochbegabung ist offenbar unterschiedlich verteilt. Für *Mensa*-Mitglieder war die überdurchschnittliche Begabung etwas „Zugefallenes“, während akademisch Hochleistende ein eigenes Zutun bei der Entwicklung von Begabung sahen – und somit wohl auch eine höhere Bedeutsamkeit ihres Handelns erlebten.



Foto: Christina Klafinger

## CONCLUSIO

Intellektuelle Hochbegabung kann mit einem sehr sinnvollen Leben einhergehen – aber auch mit geringer Sinnerfüllung, vielen Sinnkrisen und geringem Wohlbefinden. Überraschendes Ergebnis der hier vorgestellten Studie war der drastische Unterschied zwischen hochintelligenten Personen (*Mensa*-Mitgliedern) einerseits und Promovendinnen und Promovenden *sub auspiciis praesidentis*, die für ihre kontinuierlich hohe schulische und universitäre Leistung ausgezeichnet worden waren, andererseits. Die Selbstberichte der *Mensa*-Mitglieder ergaben tendenziell eher das Bild von Menschen, die ihren Ort in dieser Gesellschaft (noch) nicht gefunden haben: Es scheint ihnen schwerer als anderen zu fallen, ihr Leben wertzuschätzen und zu genießen und Erfüllung im Beruf zu finden. Quasi das Gegenteil zeigte sich bei den akademisch Hochleistenden.

Verschiedene Gründe für diese Kluft müssen bedacht werden. So wäre vorstellbar, dass vor allem jene *Mensa*-Mitglieder an der Untersuchung teilnahmen, die unter den genannten Problemen litten – und diese mitteilen wollten (Verzerrung durch Selbstselektion). Denkbar wäre ein gegenteiliger Effekt bei den akademisch Hochleistenden, da diese als Promovendinnen und Promovenden *sub auspiciis praesidentis* angeschrieben worden waren und somit eventuell dem (unbewussten) Bedürfnis folgten, die ihnen zugekommene Auszeichnung zu rechtfertigen.

Eine mögliche inhaltliche Erklärung liegt in der fehlenden oder vorhandenen Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten während der Schulzeit. Die diesbezüglichen Auskünfte müssen mit Vorsicht betrachtet werden, da sie retrospektiv erfolgten und durch die jetzige Situation gefärbt sein könnten. Dennoch erscheint der Faktor der frühen Wertschätzung als relevant: Wer von Kindheit an Wertschätzung und Belohnung für seine intellektuellen Leistungen erhält, wird es leichter finden, sich an das gesellschaftliche System anzupassen und dort ihren/seinen Platz zu finden. Wer jedoch mit hoher Intelligenz auf Unverständnis, Ablehnung oder Ignoranz stößt, wird den Erwartungen des Bildungssystems nicht gerecht werden und auch später Probleme haben, sich anzupassen. Dies kann entweder auf inadäquat ausgebildetes Lehrpersonal zurückgeführt werden oder darauf, dass in unse-

rer Gesellschaft nur eine bestimmte Form von intellektueller Fähigkeit geschätzt und belohnt wird: nämlich jene, die in klar umrissenem Rahmen Leistung erbringt.

Die Befunde werfen verschiedenste Anschlussfragen auf: Geht den Unterschieden in der Leistungsbereitschaft und/oder Leistungsbe-  
lohnung ein Unterschied im Bildungsniveau der Herkunftsfamilie vo-  
raus? Wird eine leistungsorientierte Intelligenz stärker gefördert als  
eine „unabhängige“ Intelligenz? Welche Rolle spielen Persönlichkeits-  
merkmale wie z.B. Resilienz oder Machiavellismus für die Persönlich-  
keitsentwicklung von Hochbegabten? In welche Richtung verlaufen  
die Entwicklungen: Sind sinnerfüllte Menschen eher bereit, Leistung  
zu erbringen, oder führt die Anerkennung sowie Förderung der Bega-  
bungen und herausragenden Leistungen – wie im Rahmen des Pro-  
gramms der Promotion *sub auspiciis praesidentis* – zu Sinnerfüllung?

## LITERATUR

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (in Druck). mini-q: Intelligenzscreening in drei Minuten. *Diagnostica*.
- Brähler, E., Mühlen, H., Abani, C. & Schmidt, S. (2007). Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Version des EUROHIS-QOL Lebensqualität-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. *Diagnostica*, 53(2), 83-96.
- Brunell, A. B., Gentry, W. A., Campbell, W. K., Hoffmann, B. J., Kuhnert, K. W. & DeMarree, K. G. (2008). Leader emergence: The case of the narcissistic leader. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1663-1676.
- Grant, A. M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology*, 93, 108-124.
- Höge, T. & Schnell, T. (2012). Kein Arbeitsengagement ohne Sinnerfüllung. Eine Studie zum Zusammenhang von Work Engagement, Sinnerfüllung und Tätigkeitsmerkmalen. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 91-99.
- Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40(2), 115-123.
- Iwanowa, A. N. (2007). Formen der Arbeitszufriedenheit. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit* (S. 110-129). Lengerich: Pabst Science.
- Mönks, F. J. (2001). Begabtenförderung im europäischen Vergleich. In *Forum Bildung* (Hrsg.), *Finden und Fördern von Begabungen*. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin (S. 325-332). Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung.
- Pollet, E. (2011). Sinnerfüllung im Beruf. Über den Zusammenhang von Persönlichkeitsmerkmalen, Sinnerfüllung, Arbeitsengagement und Wohlbefinden. Innsbruck: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Reker, G. T. & Wong, P. T. P. (1988). Aging as an Individual Process: Toward a Theory of Personal Meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengston (Hrsg.), *Emergent theories of aging* (S. 214-246). New York: Springer.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (S. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80/1, 1-28.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Schneider, K. J., Bugental, J. F. T. & Pierson, J. F. (Hrsg.). (2001). *Handbook of Humanistic Psychology*. Thousand Oaks: Sage.
- Schnell, T. (2008). Deutsche in der Sinnkrise? Ein Einblick in die Sinnforschung mit Daten einer repräsentativen Stichprobe. *Journal für Psychologie*, 16(3), Article 09.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499.
- Schnell, T. (2011). Individual differences in meaning-making: Considering the variety of sources of meaning, their density and diversity. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 667-673.
- Schnell, T. (2013). Mehr als angenehm – über Partizipation und Sinnerleben. In T. Köhler & C. Mertens (Hrsg.), *Jahrbuch für Politische Beratung 2012/2013* (S. 39-49). Wien: Böhlau Verlag.
- Schnell, T. (2014). An Empirical Approach to Existential Psychology: Meaning in Life Operationalized. In S. Kreidler & T. Urbanek (Hrsg.), *Conceptions of Meaning* (S. 173-194). New York: Nova Science.
- Schnell, T. & Becker, P. (2007). *Der Fragebogen zu Lebensbedeutungen und Lebenssinn (LeBe)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Schnell, T., Höge, T. & Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 543-554.
- Schnell, T. & Hoof, M. (2012). Meaningful commitment: Finding meaning in volunteer work. *Journal of Beliefs & Values*, 33(1), 35-53.
- Schütz, A., Marcus, B. & Sellin, I. (2004). Die Messung von Narzissmus als Persönlichkeitskonstrukt: Psychometrische Eigenschaften einer Lang- und Kurzform des Deutschen NPI (Narcissistic Personality Inventory). *Diagnostica*, 50, 202-218.
- Urban, K. K. (2004). *Hochbegabungen*. Münster: LIT.
- Wirthwein, L. (2010). *Mehr Glück als Verstand? Zum Wohlbefinden Hochbegabter*. Dissertation, Philipps-Universität Marburg.

PROF. DR. TATJANA SCHNELL

Institut für Psychologie, Universität Innsbruck  
tatjana.schnell@uibk.ac.at

## ZUR AUTORIN

PROF. DR. TATJANA SCHNELL ist assoziierte Professorin an der Leopold-Franzens Universität Innsbruck mit den Schwerpunkten Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie sowie empirische Sinnforschung.

# BEGABUNGSFÖRDERUNG BRAUCHT EMOTIONALE FÜHRUNG

## ANREGUNGEN EINES EMOTIONALEN KONSTRUKTIVISMUS

Lernen ist eine spontane Lebensbewegung, die den Menschen zu dem werden lässt, was er ist. Diese kann geübt und gestärkt werden, sie kann aber auch brach liegen und verkümmern. Dann verlernen die Menschen ihr Lernen und „lernen“, dass Lernen und Bildungserfolg „nichts für sie“ sind...

### 1 QUALITÄTSMERKMALE DER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Begabungen, verstanden als das individuelle Potenzial eines Menschen, können nicht von allein zur Entfaltung kommen und zu hohen Leistungen führen. Letztere erfordern das Zusammenspiel verschiedener Wirkungsfaktoren. Neben Fachwissen und Expertise sind soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Überzeugungskraft, und insbesondere Selbstkompetenzen wie Selbststeuerungsfähigkeiten, Selbstvertrauen, Arbeitsdisziplin oder Leistungswille (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011, S. 13f.) erforderlich, welche die/den Lernenden in die Lage versetzen, sich mit einem Leistungsziel zu identifizieren, sich selbst zu motivieren und Krisen zu bewältigen (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 16). Begabungsförderung ist daher auf eine Vielzahl von Faktoren ausgerichtet. Ihr Ziel ist es, die individuellen Potenziale der/des Lernenden sichtbar werden zu lassen und kontinuierlich zu unterstützen und zu fördern (Weilguny et al., 2011, S. 13).

Qualitätsmerkmale einer Begabungsförderung, die ein breites Begabungsverständnis vertritt und von der Möglichkeit der Entfaltung des individuellen Potenzials eines jeden unter jeweils unterschiedlichen Bedingungen ausgeht (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 14; Weilguny et al., 2011, S. 13), sind die individuelle Förderung, die Förderung der Selbstkompetenz, die Ressourcenorientierung und eine professionelle, durch Wertschätzung und Reflexion gekennzeichnete Haltung (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 15ff.):

- Unter *individueller Förderung* ist die Entwicklung der Begabung des Einzelnen zu verstehen, unter Berücksichtigung der aktuellen Lebenssituation, der Lernvoraussetzungen und -erfahrungen, Lernwege, -ziele und Möglichkeiten (ebd., S. 15).
- Die *Selbstkompetenzförderung* setzt auf das selbsttätige Lernen und die Entwicklung von Eigenverantwortung in Bezug auf den Lernprozess. Selbstkompetenz spielt eine entscheidende Rolle für die persönliche Identifikation mit Leistungszielen, die Selbstmotivation und den Umgang mit Frustration (ebd., S. 16). Insgesamt ist davon auszugehen, dass besonders begabte Personen sogar ein höheres Maß an persönlichen Kompetenzen benötigen als Normalbegabte, da sie sich Problemen stellen, mit denen ein durchschnittlich Begabter normalerweise nicht konfrontiert ist (Kuhl, 2008, S. 18).
- Unter *Ressourcenorientierung* ist die Hinwendung zu den individuellen Ressourcen, Begabungen, Motivationen und Interessen zu verstehen, um individuelle Lernzugänge schaffen zu können



(Solzbacher & Behrens, 2015, S. 17 f.).

- Individuelle Förderung, Selbstkompetenzförderung und Ressourcenorientierung erfordern schließlich eine *pädagogische Haltung* der Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden, der Wertschätzung und der Reflexion. Diese Haltung hat unmittelbare Auswirkungen auf die Entfaltung der Begabung, da sie sich letztlich darauf auswirkt, wie Lernende gesehen werden (Solzbacher & Behrens, 2015, S. 18f.). Sie kann daher als die Basis einer jeden Begabungsförderung betrachtet werden.

Diese Qualitätsmerkmale erfordern eine besondere Hinwendung zur/zum Lernenden und verweisen somit einerseits auf eine Umorientierung in der Lehre von der/vom Lehrenden und den zu vermittelnden Inhalten hin zur/zum Lernenden und ihrer/seiner Potenzialentfaltung, andererseits auf einen Wandel der Lehrer/innenrolle, die nunmehr mit einer anderen Art von Verantwortung verbunden ist und ihren Ausdruck in einer emotional kompetenten Führung findet.

### 2 POTENZIALENTFALTUNG ERMÖGLICHEN – ERKENNTNISSE EINER SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHEN DIDAKTIK

Nach wie vor transportieren selbst neuere Bildungstheorien mehr oder weniger unverhohlen materiale Bildungsvorstellungen – neuerdings in der Form von Bildungsstandards – und auch die Didaktik ist in

Tab. 1: Leitgesichtspunkte einer ermöglichungsdidaktischen Lernbegleitung (Arnold, 2011, S. 34)

Leitgesichtspunkte einer ermöglichungsdidaktischen Lernbegleitung
(1) Ermöglichungsdidaktische Lernbegleiter/innen wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler bzw. Fehleinschätzungen aus (Irrtumsoffenheit).
(2) Sie können Widersprüchlichkeiten, Unvereinbarkeiten sowie Ungelöstheiten stehen lassen und vermeiden die abschließende „Verkündigung“ einer richtigen Lesart (Divergenztoleranz).
(3) Sie planen den Lernprozess weniger linear als vielmehr aufgaben- und situationsbezogen, wobei sie von vornherein davon ausgehen, dass ihre Zielerwartungen und Zeitvorgaben von der Dynamik der Aneignungslogiken der Lernenden verändert werden (Veränderungsoffenheit).
(4) Sie verfügen über ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das sie den Lernenden anbieten können (Methodenorientierung).
(5) Sie sind darum bemüht, die arbeits-, kooperations- und kommunikationsmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken, da diese wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einer Konstruktionskompetenz beim Lerner darstellen (Methodentraining).
(6) Sie können mit Unsicherheit umgehen, wissend, dass sich nur in unsicheren Phasen die Aneignungs- und Selbstorganisationsdynamiken der Lernenden wirksam entfalten können (Umgang mit Unsicherheit).
(7) Sie wissen, dass sie Lerneffekte bei den Lernenden nicht sicher bewirken können (Wirkungsoffenheit).
(8) Sie arrangieren Lernsituationen, die inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von möglichen Lernwegen eröffnen (Lernarrangement).
(9) Sie können sich zurücknehmen und auf die Rolle der Ressourcenperson, der Lernberaterin/des Lernberaters und der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters beschränken (Lernbegleitung).
(10) Sie sind beständig darum bemüht, ihre eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemischen Kontexten zu erkennen und sich selbst sowie anderen gegenüber eine Beobachterposition einzunehmen (Beobachterhaltung).

ihren akademischen Varianten eine *Interventionstheorie*, deren Konzepte immer wieder recht schnell bei der Formulierung von Empfehlungen für „die Hand der/des Lehrenden“ landen, so als gäbe es keine Zweifel an der Vermittelbarkeit von Inhalten oder gar der Gestaltbarkeit der Persönlichkeitsentwicklung.

Lernarrangements sind jedoch keine *Lehrrangements*. Inhalte allein führen nicht zur Potenzialentfaltung, und sie stiften auch keine Kompetenzen. Es ist vielmehr die innere Bewegung der Aneignung, Erprobung und Anwendung von Problemlösungen, von denen nachhaltige Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Kompetenz-

reifung bzw. Potenzialentfaltung der lernenden Subjekte angestoßen, gestaltet und profiliert werden können – keine neue, aber eine heute unabweisbare Einsicht.

Systeme handeln selbstreferentiell, d.h. sie beziehen sich bei dem, was sie tun, auf das, was sie bereits als Potenzial und Möglichkeit in sich tragen. Dies gilt auch für die kognitiven und emotionalen Systeme, mit denen Menschen sich in der Welt zu ihren eigenen inneren Bedingungen orientieren. Diese kennen die Lehrenden oft zu wenig – ein diagnostisches Defizit, welches zeigt, dass wir nicht wissen, worauf wir uns da einlassen, wenn wir unterweisen, belehren, beurteilen, ermahnen usw. Das empfangende System nimmt diese Aktionen im Kontext seiner Vorgeprägtheiten, Erfahrungen und Bedürfnislagen wahr, und es kann nicht anders, als im Einklang mit diesen auszudrücken, was es ausdrückt.

Die systemisch-konstruktivistische Didaktik spricht deshalb davon, Menschen seien lernfähig, aber unbelehrbar (Arnold & Siebert, 2003) und bezieht sich damit auf die unvermeidbare subjektive Rahmung, innerhalb derer *das* als Selbstbewegung möglich ist, was möglich ist. Menschen lernen zwar in Lehr-Lernveranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biographisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar „belehren“, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. „eigensinnigen“ Mustern in Kognition und Emotion. Lernen ist deshalb stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichnete Weg, der sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon bloß *dann* stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint.

Als zentrale Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen und den Aneignungsprozess der Lernenden zu begleiten und zu unterstützen, d.h. Lernen und Potenzialentfaltung zu *ermöglichen*, statt zu erzeugen.

### 3 EINE ANDERE ART VON VERANTWORTUNG – DIE LERNBEGLEITER/INNEN IN ERMÖGLICHUNGS-DIDAKTISCHEN LEHR-LERNSZENARIEN

In begabungsfreundlichen Lernkontexten sind Lehrer/innen Lernbegleiter/innen (Hömann & Kroes-Tillmann, 2008, S. 131). Diese Lernbegleiter/innen müssen einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können. Um hierzu in der Lage zu sein, ist eine systemische bzw. „konstruktivistische Haltung“ notwendig, „die recht anstrengend sein kann“ (Klein & Oettinger, 2000, S. 73). Vornehmlich geht es um die Fähigkeit, die eigene Steuerungsleistung relativieren und „Unsicherheit ertragen [zu] können“ (ebd., S. 74). Dies bedeutet nicht, dass Lehrende sich aus ihrer Verantwortung für den Lernpro-



Tab. 2: Die 10 Gebote Emotionaler Führung (Arnold, 2010, S. 308)

Die 10 Gebote Emotionaler Führung	
Emotionale Alphabetisierung	
Information	(1) Informiere Dich darüber, welche Emotionen es gibt, aus welchem Stoff das Emotionale ist und wie Emotionen das Handeln der Menschen bestimmen!
Auswege	(2) Lerne die 5 „Wege aus der Emotionsfalle“ (z.B. „Antwortverschiebung“) kennen und übe diese im täglichen Umgang!
Lernberatung	(3) Vermeide elternhafes und/oder gar kränkendes Auftreten und stärke Gefühle der Selbstwirksamkeit in Deinem Gegenüber!
Emotionale Selbstreflexivität	
Selbstanalyse	(4) Identifiziere die typischen Grundmuster Deiner Seele. Entwickle eine Landkarte Deiner bevorzugten Ich-Zustände für Dein inneres Portfolio!
Loslassen	(5) Beschließe, Deinen bevorzugten Ich-Zuständen nicht mehr zur Verfügung zu stehen und trainiere Alternativen.
Wachstum	(6) Fasse den Beschluss, in den Unterschied Deiner Gewohnheiten (z.B. im Sinne von „inneren Exkursionen“) zu gehen.
Emotionale Resonanzfähigkeit	
Achtsamkeit	(7) Gehe achtsam mit den unterschiedlich ausgeprägten emotionalen Kompetenzen Deines Gegenübers um und vermeide Bewertungen!
Angstminderung	(8) Wirke angstmindernd – auch und gerade angesichts beängstigender Lagen (z.B. Prüfungen)!
Bindungsarbeit	(9) Bemühe Dich um die Stärkung und Förderung der Bindungen und Beziehungen in Deinem Team (z.B. Ausbildungsgruppe, Abteilung, Arbeitsgruppe) durch gezielte beziehungsstiftende Maßnahmen!
Integration	(10) Vermeide Ausgrenzungen! Lasse niemanden zurück, befasse dich gerade mit denen, die durch Provokationen auf sich aufmerksam machen, und fördere gezielt Talente!

zess nunmehr verabschieden könn(t)en. Es geht vielmehr um eine andere Art von Verantwortung, die man mit den in Tab. 1 vorgestellten zehn Funktionsbeschreibungen konkretisieren kann.

In diesen Funktionsbeschreibungen spiegeln sich die Anerkennung und Wertschätzung der Lernenden wider, die die professionelle Haltung einer Lehrkraft als Lernbegleiter/in in der Begabungsförderung prägen. Diese Haltung benötigt ein tragendes Fundament.

#### 4 EMOTIONALE KOMPETENZ ALS FUNDAMENT EINER PROFESSIONELLEN HALTUNG DER WERTSCHÄTZUNG UND ANERKENNUNG

Eine professionelle pädagogische Haltung kann nur eine Haltung sein, die von Authentizität, Stabilität, Kontextsensibilität und Selbstkongruenz geprägt ist (Schwer & Solzbacher, 2015, S. 90), um auch in schwierigen und herausfordernden Situationen angemessen handeln und pädagogische Ziele und Wertvorstellungen umsetzen zu können. Dem Umgang mit fremden und eigenen Emotionen kommt hierbei eine entscheidende Rolle zu (ebd., S. 91).

Lehrkräfte sollten „hinter die Fassade“ der Menschen blicken können – bei sich selbst und anderen. Sie können ihrem Gegenüber in einer wertschätzenderen Form begegnen (Deissler & Gergen, 2004), wenn sie verstehen, in welcher emotionalen Suchbewegung sich dieses befindet. Dann wird z.B. ein als schwierig empfundener Lernender, etwa der „begabte Störenfried“, menschlich sichtbarer. Wir können dann leichter die Beurteilungsbrille ablegen, zu der wir oft automatisch greifen, wenn uns jemand mit seinem Verhalten stört oder irritiert. Nur so kann eine individuelle Förderung, die auf Selbstkompetenzentwicklung setzt und sich an den Ressourcen der Lernenden orientiert, umgesetzt werden.

Gleichzeitig können Lehrkräfte mit dem „Blick hinter die Fassade“ aber auch sich selbst, d.h. ihrer eigenen emotionalen Suchbewegung auf die Spur kommen. Sie können erkennen, welchen Erfahrungen sie „treu bleiben“, wenn sie z.B. in puncto Begabungsförderung zu „notorischen Kritikern, Impressionisten mit einem vielleicht zu naiven Optimismus, zu Selbstzufriedenen oder zu ausschließlich kühlen Denkern ohne naiven Zugang“ (Schwer & Solzbacher, 2015, S. 98) werden oder wenn sie sich meist distanziert verhalten, bestimmten Formalien (z.B. Anrede, Ordnung) eine übergroße Bedeutung zuschreiben oder selbst leicht zu „enttäuschen“ sind und dann in eine grundsätzliche Abkehr vom Gegenüber flüchten. Wenn ihnen solche Selbsteinsichten zugänglich werden, dann kann auch eine neue – professionellere – Basis des Verstehens und des Umgangs mit Lernenden entstehen. Und vielleicht gelingt es einem ja sogar, das Verbindende mit dem als schwierig empfundenen Gegenüber zu erkennen – denn im Grunde genommen „funktionieren“ Menschen nach ähnlichen Mechanismen: Sie wollen so bleiben, wie sie sind, und sie

geben sich immer und immer wieder die „lähmende Erlaubnis“: „Du darfst!“ (Arnold, 2009, S. 10).

*Emotionale Alphabetisierung, Selbstreflexion und Resonanzfähigkeit* lassen sich in 10 Geboten einer Emotionalen Führung (Tab. 2) zusammenführen. Eine *emotionale Selbstreflexivität* kann helfen, die eigenen emotionalen Tendenzen zu (er-)kennen und peu à peu zu vermeiden. Wer um die Kraft der eigenen Emotionen und ihrer bevorzugten Einmischungen weiß, streitet auch nicht um die Wirklichkeit, sondern nutzt aufwallende Gefühle, um sich von ihnen zu lösen. Sie/er ist auch in der Lage, aus dem Unterschied zu ihrer/seiner emotionalen Gewissheit heraus zu denken, zu fühlen und zu handeln. Selbstreflexivität kann „befreien“, nämlich dann, wenn es im Rahmen einer Selbstanalyse gelingt, die eigenen typischen Deutungs- und Emotionsmuster nicht nur zu dokumentieren, sondern diese auch allmählich

loszulassen und Alternativen zu trainieren. Voraussetzung für die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist eine *emotionale Alphabetisierung*. Nur wer die Bandbreite an Emotionen, Emotionsfallen und deren Wirkungen kennt, ist auch in der Lage, diese bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen. Selbstreflexion kann schließlich zu einer *emotionalen Resonanzfähigkeit* führen, die sich an Potenzialen orientiert und die Voraussetzungen dafür schafft, dass Menschen ihre Talente und Begabungen entfalten können, sich anerkannt und wertgeschätzt fühlen und über sich hinauswachsen.

## LITERATUR

- Arnold, R. (2009). „Seit wann haben Sie das?“ Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, R. (2010). Emotionale Führung. In: M. Göhlich, M. Weber, C. Schiersmann & A. Schröder (Hrsg.), Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 299-310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2011). Neue Wege des Lehrens und Lernens. In: C. Kapelke & B. Ulreich, (Hrsg.), Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

(S. 29-40). Bielefeld: Bertelsmann.

- Arnold, R. & Siebert, H. (2003). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Deissler, K. G. & Gergen, K. J. (Hrsg.). (2004). Die wertschätzende Organisation. Bielefeld: transcript.
- Höhmann, K. & Kroes-Tillmann, G. (2008). Bedingungen auf der Spur: Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen. In: C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grundel. (Hrsg.), Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren (2. Aufl., S. 123-135). Berlin: LIT.
- Klein, K. & Oettinger, U. (2000). Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kuhl, J. (2008). Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grundel. (Hrsg.), Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren (2. Aufl., S. 18-40). Berlin: LIT.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2015). Die Bedeutung von Haltung für eine inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. In: C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), Begabtenförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion (S. 85-105). Weinheim: Beltz.
- Solzbacher, C. & Behrens, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In: C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), Begabtenförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion (S. 13-27). Weinheim: Beltz.
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung. Abgerufen von [www.oezbf.net/cms/tl\\_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch\\_Web.pdf](http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/weissbuch_Web.pdf) [26.05.2015]

PROF. DR. ROLF ARNOLD  
DIPL.-ÜBERS. CHRISTIANE STROH, MA.  
Technische Universität Kaiserslautern

arnold@sowi.uni-kl.de  
christiane.stroh@sowi.uni-kl.de



Foto: Elisa Gostner

## ZU AUTORIN UND AUTOR

PROF. DR. ROLF ARNOLD ist Professor für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) sowie wissenschaftlicher Direktor des Distance and Independent Studies Center (DISC) an der Technischen Universität Kaiserslautern.

DIPL.-ÜBERS. CHRISTIANE STROH, MA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern.

# REFORMPROJEKT MIT OFFENEM AUSGANG

## PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU IN ÖSTERREICH – QUALITÄTSSTEIGERUNG UND GEZIELTE POTENZIALENTWICKLUNG

Als Gründungsrektorin der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und als Mitglied der ersten Expert/innengruppe zum interministeriellen Reformprojekt PädagogInnenbildung NEU verfolgt die Autorin dieses Beitrags die Diskussion seit 2009. Jetzt gestaltet sie im Verbund „Cluster Mitte“ in der Region Salzburg und Oberösterreich die Entwicklung mit.

### DIE ENTWICKLUNG

Von Anfang an ging es um die Konsequenzen aus der international bestätigten Erkenntnis, dass die Qualität der Lehrer/innenbildung eines Landes ein Schlüsselfaktor für dessen Bildungssystem ist. Im Sinne der indirekten Wirkungskette, die periodisch von den Universitäten genannt wird – hochqualifizierte Lehrpersonen ermöglichen Schülerinnen und Schülern, ihre Potenziale umfassend zu entwickeln, diese bilden erneut eine sehr gute Studierendengeneration und damit zukünftige hochqualifizierte Lehrpersonen oder Forscher/innen – sollen alle Schüler/innen von der Ausbildungsqualität ihrer Lehrpersonen profitieren.

Der 2010 aufrechterhaltene Anspruch, in einem umfassenden Reformkonzept auch die elementar- und sozialpädagogischen Berufe sowie andere pädagogische Bereiche mitzudenken, war wohl zu weit gefasst. Dass er sich nicht einmal für die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erfüllen konnte, die weiterhin nicht in den tertiären Sektor integriert wurde, ist sehr zu bedauern. Zentrale Kernfragen hat man in der Weiterentwicklung ab 2009 aber beibehalten:

- Kompetenzentwicklung im Professionskontinuum
- Gemeinsame Rahmenarchitektur der unterschiedlichen Ausbildungswege der Lehrer/innentypen und partielle Zusammenführung auf der Sekundarstufe
- Gleichzeitig höhergradige Spezialisierung im für die jeweilige Altersgruppe der Schüler/innen notwendigen und forschungsbasierten Fachwissen
- Inter- und transdisziplinäre Querschnittsbereiche wie Inklusion, Diversität, Sprachkompetenzen
- Zusammenarbeit der tertiären Institutionen

Bis heute nicht ausgereift ist das Konzept des Berufseinstiegs (Induktion) und der Verschränkung mit dem Masterstudium, auch fehlt ein forschungsbasiertes Fort- und Weiterbildungskonzept, das Kompetenzlinien fortführt und höherstufige professionelle Entwicklung modelliert und überprüfen könnte. Überzeugende Vorstudien zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs der neuen Absolventinnen und Absolventen stehen aus.

### DIE ÄUSSEREN MEILENSTEINE

Was nun die äußeren Meilensteine betrifft: Gesetzlich vorgegeben, wird die neue Ausbildung, die für die Primarstufe im Herbst 2015 und



Foto: Sarah Marchant

für das Sekundarstufenlehramt spätestens 2016 beginnt, ein Bachelorstudium von 240 EC und ein danach verpflichtendes Masterstudium (Primarstufe: 90 EC; Sekundarstufe: 102 EC) umfassen. Die im Cluster Mitte angebotene neue Spezialisierung Inklusionspädagogik anstatt eines zweiten (Unterrichts-)Faches ersetzt das frühere Sonderschullehramt. Die dem Berufseinstieg gewidmete Induktionsphase kann in verschiedenen Optionen (verzahnt mit dem Masterstudium, gleich nach dem Bachelorstudium oder erst nach dem Master) absolviert werden. Der Cluster Mitte bemüht sich hier um den optimalen Weg und eine Anrechenbarkeit von Praxisphasen aus dem Masterstudium.

Die wichtigste Veränderung ist neben einem verpflichtenden Aufnahmeverfahren, dass es bloß eine Ausbildung bzw. ein Studium für die Lehrtätigkeit der Sekundarstufe Allgemeinbildung gibt und dass diese von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Verbänden, sog. Clustern, gestaltet wird.

Man hat festgelegt, dass Universitäten und Pädagogische Hochschulen in einem gemeinsamen Feld kooperieren sollten. Für die Hochschulen gilt das als verpflichtend. Dem sollte auch die Kooperation im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen folgen. Das Näherrücken eröffnet immense Chancen der gemeinsamen Weiterentwicklung, auch als Institution, gewiss aufgrund verschiedener Studienrechte, Expertisen und Kulturen auch Schwierigkeiten.

Im Cluster Mitte haben Universität Salzburg, PH Salzburg, Universität Mozarteum, PH Oberösterreich, PH der Diözese Linz, Johannes Kepler Universität Linz, Kunstuniversität Linz und Katholische Privat-Universität Linz einen letter of intent signiert, der die Basis der im Studienjahr 2014/15 erfolgten Curriculaentwicklung der Arbeitsgruppen darstellt. Das neue Studium wird mit Herbst 2016 starten. Die Universität Salzburg übernimmt infolge ihrer jahrzehntelangen akademischen Tradition in der Lehrer/innenbildung und ihres vollen Fächerangebots hier eine entscheidende Entwicklungsverantwortung.

### DIE INNEREN QUALITÄTSSCHRITTE

Alle beteiligten Partner des Cluster Mitte halten es für wesentlich, dass neben den äußeren Meilensteinen (Curricula, Studienrecht, optimale Studierbarkeit für die Bewerber/innen, Verwaltungsstrukturen usw.) die inneren Qualitätsschritte dieser Reform nicht vernachlässigt werden. Diese haben u.a. mit der Begabungs- und Exzellenzförderung zu tun, die im tertiären Sektor primär auf den Forscher/innennachwuchs und nicht unbedingt auf Lehramtsstudierende gerichtet war. Diese kommen jetzt aber neu in den Blick; alle zentralen Qualitätsfragen des künftigen Studiums haben mit den Begabungen und der Potenzialentfaltung der künftigen Lehrpersonen zu tun:

- Die Umsetzung der Reform wird einen „neuen Typus“ von Lehramtsstudierenden erzeugen, der nicht mehr die Trennungen (Pflichtschule und Höhere Schule, früher: Pädagogische Akademie und Universität) abbildet, aber auch nicht bloß Getrenntes in sich addiert. Sie/er wird andere Zugänge und Studienmotive mitbringen. Zentral wird es sein, Studierende mit hohem kognitivem Potenzial, mit vielfältigen Begabungen und mit hoher sozialer Motivation für das Lehramtsstudium zu gewinnen und ihnen durch exzellente Angebote und persönliche Begleitung eine intensive persönliche und fachliche Entwicklung in ihrer Studienzeit zu ermöglichen.
- Es braucht ein plausibles Studienkonzept für die ganze Sekundarstufe, denn jede Lehrperson muss das Gemeinsame des Lehrens und Lernens auf der Altersstufe 11–18 und das alters- und fachspezifische Spezialwissen studieren.
- Es braucht hochschuldidaktische Wege (u.a. Kompetenzorientierung im Studium), die den Erwerb von substanziellem fachlichem und fachdidaktischem Wissen ermöglichen, um Lernprozesse in ihrer Tiefe zu verstehen. Ein interinstitutionelles Evaluationskonzept soll zeitgleich mit dem Start des neuen Studiums die Parameter von sich anschließenden Qualitätsüberprüfungen sicherstellen.
- Parallel muss der Kontext zwischen den Spezialisierungen in den Forschungen der Fächer und dem Bildungsauftrag der Schule in einem Lehrer/innenbildungskonzept erkennbar werden, das sich den nötigen Fragen nach dem komplexen Wissensaufbau bei Lehrpersonen stellt.

- Die Begegnung mit Wissenschaft und Forschung im internationalen Raum des universitären Austausches ist absolut nötig für Lehrpersönlichkeiten, die einen weiten intellektuellen und kulturellen Horizont für Schulen mit Zukunftsbewusstsein und offenem Blick gewinnen sollen. Ein großes vielfältiges Studienangebot, Partizipation von besonders interessierten Studierenden bei Bildungsforschungsprojekten und Auslandsaufenthalte werden die Partner des Cluster Mitte daher ebenso forcieren wie die erweiterten Möglichkeiten lokaler Mobilität bei gleichzeitigem hohem Studienservice.

Die Vorbereitungen haben begonnen, der Countdown läuft.

Es ist zu hoffen, dass sich der Einsatz so vieler Beteiligter in ganz Österreich für eine neue Lehrer/innenbildung lohnen wird und etwas Gutes für die nächste Generation der Studierenden entsteht!

### WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Bericht des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an den Nationalrat. (2015). Abgerufen von [www.qsr.or.at/?content/aktuelles/index](http://www.qsr.or.at/?content/aktuelles/index) [14.06.2015].
- Greiner, U. (2008). Potential – Performanz – Performativität. Hochschulmanagement und Begabungsförderung. In T. Köhler, Potential und Performanz. Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich und Mitteleuropa (S. 163-171). Innsbruck: Studienverlag.
- Lehrer/innenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expert/innengruppe. Endbericht 2010 im Auftrag von BMUKK und BMWF. Abgerufen von [www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/lab-neu/index.html](http://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/lab-neu/index.html) [14.06.2015].

PRIV. DOZ. MMAG. DDR. ULRIKE GREINER  
School of Education der Universität Salzburg  
[ulrike.greiner@sbg.ac.at](mailto:ulrike.greiner@sbg.ac.at)

### ZUR AUTORIN

PRIV. DOZ. MMAG. DDR. ULRIKE GREINER ist Co-Direktorin der School of Education der Universität Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen des universitären entwicklungsorientierten Managements von Lehrer/innenbildung, der fachdidaktischen Grundlagenkonzepte und Interventionsforschung sowie der Fachdidaktik und Begabtenförderung.



# WAS TUT SICH BEI UNS? BURGENLAND, NIEDERÖSTERREICH, WIEN



DIE BUNDESLANDKOORDINATORINNEN ÜBER BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG KONKRET

*Beginnend mit dieser Ausgabe bietet „news&science“ den Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren für Begabungsförderung<sup>1</sup> Raum, Förderaktivitäten in ihrem Bundesland vorzustellen. Von Osten nach Westen wandernd, werden jeweils drei Bundesländer zu Wort kommen: diesmal Burgenland, Niederösterreich und Wien.*

## BURGENLAND

### BURGENLÄNDISCHE SOMMERAKADEMIEN FÜR BEGABTE UND INTERESSIERTE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AN VOLKSSCHULEN

*Im Burgenland leisten die Sommerakademien für begabte und interessierte Kinder einen wichtigen Beitrag im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung. Deshalb möchte ich diese gerne näher vorstellen.*

Der Landesschulrat Burgenland veranstaltet in Kooperation mit dem Verein *BFB – Begabungsförderung Burgenland* jährlich zwei Sommerakademien. Diese Sommerakademien sind für Schüler/innen der dritten und vierten Klasse Volksschule konzipiert, die über das übliche Maß des Schulunterrichts hinaus arbeiten wollen. Im Vordergrund stehen das gemeinsame Interesse am Lernen, eigenständigen Sammeln von Erfahrungen und Experimentieren.

#### SOMMERAKADEMIE NORD in Schattendorf

An der Sommerakademie NORD nehmen rund 40 Schüler/innen teil. Drei Bereiche, der sprachlich-kreative, der mathematische und der naturwissenschaftliche werden angeboten. Jede Gruppe wird von zwei Lehrpersonen betreut. Neben der intellektuellen Herausforderung kommen auch soziale Aspekte durch gemeinsames Erleben und kooperative Arbeit nicht zu kurz.

#### Kreativwerkstatt – Tanzende Wörter

Die Teilnehmer/innen dieser Gruppe unternehmen eine Woche lang eine Reise in eine Welt voll faszinierender Worte und Bilder. In diesem Workshop lernen die Kinder Gedichte von früher und heute kennen und lieben. Diese werden gelesen, geschrieben, gemalt, gesungen, getanzt, mit Musik untermalt und erforscht.

#### Forscherwerkstatt – $H_2O + CO_2 = H_2CO_3$ und der ewige Kreislauf

Die Schüler/innen beschäftigen sich eine Woche lang intensiv mit Fragen zur Chemie und Physik. Es wird erforscht, woher der Regen eigentlich kommt und woraus er besteht. In den Modulen wird anhand von spannenden Experimenten erfahren, wie sich  $H_2O$  bei unterschiedlichen Temperaturen verhält, die Farbe wechselt und auch einen lauten KNALL erzeugt.

#### Mathewerkstatt – MAT<sup>H</sup>E GmbH<sup>2</sup> & Co

##### MArc und TEresa – Geometrie mit Beispielen für Hand, Hirn & Computer

In diesem Kurs begeben sich die Mädchen und Buben auf eine spannende Reise durch die fantastische Welt der Mathematik. Dabei wandern sie entlang der Pfade der alten Römer bis hin zur Bruchrechnung und besuchen die Familie der Dreiecke. Hier werden mathematische Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung der Bildungsstandards bearbeitet. Anwendungsbeispiele werden auch mit Hilfe eines Geometrieprogramms am Computer entwickelt, erarbeitet und gelöst.



#### SOMMERAKADEMIE SÜD in St. Martin / Raab

An der Sommerakademie SÜD nehmen rund 35 Schüler/innen teil. Zwei Bereiche, der sprachlich-kreative und der naturwissenschaftliche werden angeboten. Jede Gruppe wird von Lehrpersonen sowie Expertinnen und Experten, u.a. vom Joanneum Graz, betreut.

#### Kreativwerkstatt

In diesem Kurs unternehmen die Schüler/innen eine Reise in die Zeit der Römer. Die damalige Schrift und Sprache werden erforscht und die Römerzeit hautnah erlebt. Die Kinder dürfen in eine Rolle aus dieser Epoche schlüpfen, ein wenig Theaterluft schnuppern und sogar ein eigenes kleines Drehbuch schreiben.

#### Forscherwerkstatt

In diesem Workshop begeben sich die Schüler/innen auf die Spuren der Natur: Anhand von Experimenten wird eines der wichtigsten Wirtschaftsgüter unserer Zeit, der Strom, näher beleuchtet. Die Kinder tauchen ein in die faszinierende Welt des Wassers und erleben, was mit und am Wasser alles möglich ist. Expertinnen und Ex-

<sup>1</sup> Die Bundeslandkoordinationsstellen dienen in Österreich als erste Anlaufstellen bei allen Fragen zur Begabungs- und Exzellenzförderung in den einzelnen Bundesländern. Sie sind am jeweiligen Landesschulrat bzw. am Stadtschulrat Wien angesiedelt.



perten bringen den Kindern die Natur rund um den Menschen mit ihrer Flora und Fauna näher.

Am letzten Tag gibt es an jedem Sommerakademie-Standort eine Abschlussveranstaltung, in der die Schüler/innen einem großen Pu-

blikum aus Eltern, Verwandten und Vertreterinnen/Vertretern der Schulaufsicht vom Gelernten berichten bzw. die Ergebnisse der Woche präsentieren. Die Sommerakademien sind ein gerne angenommenes Angebot im Burgenland. In den nächsten Jahren soll die Anzahl der Standorte erweitert werden, um noch mehr Kindern den Zugang zum Forschen, Experimentieren und Ausprobieren zu ermöglichen.

Bundeslandkoordinatorin für  
Begabungs- und Begabtenförderung im Burgenland:



MAG. CHRISTINA SCHLAFFER  
Landesschulrat für Burgenland  
christina.schlaffer@lsr-bgld.gv.at

## NIEDERÖSTERREICH

### NIEDERÖSTERREICHISCHE TALENTE UND BEGABUNGEN IM MITTELPUNKT

*Talentierte und begabte Schüler/innen werden in Niederösterreich im Rahmen zahlreicher innerschulischer Maßnahmen und außerschulischer Zusatzangebote durch verschiedene Institutionen gefördert.*

#### **REFERAT FÜR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG am Landesschulrat für Niederösterreich**

Zu seinen wichtigsten Aufgaben gehören u.a.

- Beratung und Service für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen,
- die Organisation der NÖ Sommerakademien, der Intensivkurse im Talentezentrum NÖ Schloss Drosendorf und des NÖ Fremdsprachenwettbewerbs für AHS-Oberstufe und BMHS sowie
- die Mitorganisation der Ausbildung der Lehrer/innen zum „Specialist for Gifted Education“ in ECHA-Lehrgängen in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule NÖ.



#### **Sommerakademien**

Die *NÖ Sommerakademien* sind ein Förderangebot des Landesschulrats für NÖ gemeinsam mit dem „Verein zur Förderung (hoch)begabter Schüler/innen in NÖ“, für Schüler/innen von der 4. Klasse Volksschule bis zur AHS-Oberstufe und BHS. Hier können besonders Begabte und Interessierte

- eigene Neigungen und Fähigkeiten genauer kennen lernen,
- mit Unterstützung von qualifizierten Lehrkräften neue Wissensbereiche erforschen,
- in homogenen Leistungsgruppen Teamarbeit erleben und
- in einem offenen, toleranten Klima soziale Erfahrungen machen.

Die große Auswahl an Kursen gewährleistet, dass jede/r einen Kurs findet, der den eigenen Interessen entspricht. Die Kursthemen fördern vernetztes und kreatives Denken und richten das Augenmerk auf Eigenständigkeit und Zusammenarbeit mit gleich Motivierten. Neben der Kursarbeit von täglich mindestens sechs Stunden werden kursübergreifende kulturelle, sportliche und musische Aktivitäten angeboten. Die Sommerakademien finden Ende Juni/Anfang Juli im Hotel Zauberblick und in der Höheren Lehranstalt für Tourismus am Semmering statt.

#### **Intensivkurse**

Seit mehr als fünf Jahren können Schüler/innen ab der 6. Schulstufe an Intensivkursen im *Talentezentrum NÖ Schloss Drosendorf* teilnehmen. Diese fünfzügigen Kurse finden während des Schuljahres statt.

Im Schuljahr 2014/15 standen beispielsweise Intensivsprachkurse in Englisch, Russisch, Französisch und Latein zur Auswahl. Eine besondere Bedeutung haben auch naturwissenschaftliche Kurse in den Fachbereichen Mathematik, Physik-Mathematik-Informatik, Astro-

physik und Meteorologie. „Rhetorik“, „Philosophical Essay-Writing“, „Theaterwerkstatt“ und „Mediendesign/Digital Painting“ runden das vielseitige Kursangebot ab.

Bei allen Intensivkursen stehen fächerübergreifendes Arbeiten und kooperatives Lernen im Vordergrund. Durch kursbegleitende E-Learning-Angebote sollen die Ergebnisse des jeweiligen Intensivkurses für die Teilnehmer/innen über die Kurswoche hinaus bereitstehen.

Information: <http://begabtenfoerderung.lsr-noe.gv.at>

### **DIE NÖ BEGABTENAKADEMIE – ein Talentförderangebot im Rahmen der NÖ Kreativakademien**

**Die Niederösterreichische Begabtenakademie** sucht, findet und aktiviert die Begabungen junger Menschen, damit daraus Talente werden. Ziel ist die Schaffung eines begabtenfreundlichen Klimas in Niederösterreich. Dieses außerschulische Bildungsangebot wurde im Schuljahr 2007/08 ins Leben gerufen. Mehr als 7.000 Kinder und Jugendliche haben die Talentförderangebote der Begabtenakademie bisher in Anspruch genommen. Die Angebote richten sich an 6- bis 19-jährige Kinder und Jugendliche.

Literatur, Philosophie, Kunst, Fremdsprachen, Geschichte, Gesellschaft, Natur, Technik, Logik und Mathematik – die Angebotspalette der NÖ Begabtenakademie ist genauso breit gefächert wie die Begabungen junger Menschen.

**Die Niederösterreichische Kreativakademie** ist ein außerschulisches Bildungsangebot, das sich seit 2003 der kreativen und künstlerischen Förderung junger Menschen verschrieben hat.

Derzeit bietet sie 66 Akademien an 34 Standorten in Niederösterreich an. Nach dem Modell der Meisterklassen arbeiten Künstlerinnen und Künstler mit den jungen Menschen in den Feldern Schmuck- und Metallgestaltung, Bildhauerei, Film, Fotografie, Journalismus, Malen, Musical, Schauspiel, Schreiben und Schmieden. An die 6.500 Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren haben die NÖ Kreativakademie bis dato genutzt. Jedes Semester entfalten dort rund 500 junge Menschen ihre kreativen Talente.

Information: [www.noe-begabtenakademie.at](http://www.noe-begabtenakademie.at) bzw. [www.noe-kreativakademie.at](http://www.noe-kreativakademie.at)

### **BEGABUNGSFÖRDERUNG DER NÖ LANDESAKADEMIE**

Die NÖ Landesakademie führt seit 2004 jährlich mit rund 12.000 Schülerinnen und Schülern den *Talente Check* durch, um sie bei der Wahl des weiteren Bildungsweges zu unterstützen.

In Anknüpfung daran wurde 2013 mit dem *NÖ Talentehaus* ein langfristiges, schulbegleitendes (Hoch-)Begabtenförderprogramm geschaffen. Durch die hochqualitative Förderung – derzeit im Fachbereich der Robotik – wird eine optimale Vorbereitung auf ein Studium bzw. das Berufsleben erreicht. Regelmäßig starten zwei Ausbildungen:

- Roboterprogrammierung für 12- bis 14-Jährige
- Roboterkonstruktion für 14- bis 16-Jährige



Die Auswahl der Teilnehmer/innen erfolgt durch einen zweitägigen Workshop. Dabei lösen die Bewerber/innen fachspezifische Aufgaben und werden psychologisch und pädagogisch getestet. Zusätzlich zur fachlichen Förderung ist die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/innen wichtig. Durch die psychologische Betreuung mit wissenschaftlich fundierten Testungen und Beratungsgesprächen wird eine individuell abgestimmte Förderung gewährleistet.

Das *NÖ Talentehaus-Programm* bedeutet rund 10 Wochenstunden zusätzlichen Arbeitsaufwand zur regulären Schule. Die Lerninhalte werden in drei Semestern in Form von Wochenend-Präsenztagen und per E-Learning vermittelt. Ebenso werden regelmäßig Exkursionen zu externen Partnern unternommen. Darüber hinaus steht in der Sommerblockwoche die vertiefende Erarbeitung von Fachinhalten, persönlichkeitsbildenden Fähigkeiten und Teambuilding im Mittelpunkt.

Information: [www.talentehaus.at](http://www.talentehaus.at) und [www.talentecheck.at](http://www.talentecheck.at)

### **Zusätzliche Angebote in NÖ**

VIFKIDS-Kinderakademie International St. Pölten: [www.vifkids.at](http://www.vifkids.at)  
 Junge Uni der FH Krems: [jungeuni.fh-krems.ac.at/junge-uni](http://jungeuni.fh-krems.ac.at/junge-uni)  
 Junge Uni Waldviertel: [www.jungeuni-waldviertel.at](http://www.jungeuni-waldviertel.at)

ING. THOMAS ASCHINGER, MA  
 MAG. TANJA FENINGER  
 NÖ Talentehaus MINT  
 thomas.aschinger@noe-lak.at  
 tanja.feninger@noe-lak.at

DR. MARTIN PETER  
 NÖ Begabtenakademie  
 dr.peter@aon.at

DIPL.-PÄD. VOL PETRA WOLFSBERGER, MSC  
 Landeskoordinationsstelle für Begabtenförderung  
 am Landesschulrat NÖ  
 petra.wolfsberger@lsr-noe.gv.at





## VIENNA GOES SCIENCE – AKTUELLE BEISPIELE DER VERSTÄRKTEN IMPLEMENTIERUNG VON NATURWISSENSCHAFTEN IN DER GRUNDSCHULE

*„Beginnen wir die Physik erst im 8. Schuljahr und dann gleich als ‚Physik‘, so lassen wir das Kind vorher verhungern und verleiden sie ihm nachher durch immer noch verfrühte Begrifflichkeit und Systematik. So entsteht zwischen Naturerlebnis und Physik ein Bruch im Kinde, der dann auch im Erwachsenen und in der Lehrerschaft erhalten bleibt.“ (Wagenschein<sup>1</sup>)*

### Forschergeist und Wissensdrang

Kinder wollen die Welt erforschen. Sie wollen verstehen, warum etwas ist, wie es ist. Sie interessieren sich für Phänomene, denen sie im Alltag begegnen. Fragend versuchen sie herauszufinden, wie die sie umgebende Umwelt funktioniert. Dabei beobachten, experimentieren und forschen sie. Genaueres Wissen und kognitives Verständnis über die belebte und unbelebte Natur erlangen die Kinder in der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten vor allem in der Schule. Neue pädagogische Wege werden gefunden, um vorhandenes Wissen mit neuen Informationen zu verknüpfen.

Der „Wiener Weg“ ist – so wie die Stadt selbst – vielfältig und ideenreich! Zahlreiche Grundschulen sind deshalb in den letzten Jahren verstärkt aktiv, Sachunterricht mit Experimenten und entsprechenden projektorientierten Settings zu bereichern. Drei Beispiele der Implementierung an Wiener Grundschulen werden vorgestellt:

- (1) Forscherwerkstatt
- (2) Pilotklassen NAWI
- (3) Science Pool

### (1) FORSCHERWERKSTATT

#### Entstehungsgeschichte einer Forscherwerkstatt

Bereits als Lehrerin setzte Nicolina Bösch ihren Schwerpunkt auf offenes, projektorientiertes Lernen. So liegt es nahe, dass sie als Leiterin

diese Unterrichtsform des selbsttätigen, handlungsorientierten Unterrichts an der von ihr übernommenen Schule präferiert und mit Hilfe eines engagierten Teams umsetzt.

#### Aufbau einer Forscherwerkstatt – Raum einrichten, Organisation durchdenken

Eine Forscherwerkstatt stellt eine Lernumgebung dar, die für selbstständige Lernprozesse überaus geeignet ist. Im Raum stapeln sich Experimentierkisten, die mit Beschriftungen wie „Der magische Trichter“, „Das Flaschenboot“ oder „Der seltsame Strohhalm“ neugierig machen. Jeder Themenbereich besteht aus mehreren Forscherkisten. Diese sind differenziert aufbereitet. Es gibt bereits ca. 40 Forscherboxen zu den Bereichen Wasser, Luft, Strom, Magnetismus und Farben. Zurzeit werden die Themenfelder Pflanzen und Licht & Schatten bearbeitet. Im Raum finden sich zahlreiche Hilfsmittel zum Experimentieren: Dinge aus der Natur, physikalische Geräte, Alltagsmaterialien, Bücher und vieles mehr. Eine schriftliche Versuchsanleitung informiert über benötigtes Material und Durchführung. Nur verderbliche Lebensmittel und seltene Materialien müssen ergänzt werden. Außerdem finden sich in jeder Forscherbox eine Sachanalyse des Versuchs (wissenschaftlicher Hintergrund) und eine Anregung zum Weiterforschen. Tafeln im Raum weisen auf die Regeln der Forscherwerkstatt hin. Flexibilität im Stundenplan ist erlaubt und sogar gewünscht.

#### Arbeit in der Forscherwerkstatt – Phänomene erforschen, Fragen stellen

Im Zentrum jeder Forscherwerkstatt stehen das wörtlich zu nehmende Begreifen und handelnde Tun. In Kleingruppen wird konzentriert gearbeitet und diskutiert. So werden auf unterschiedlichen Wegen – ausgehend von individuellen Fragestellungen – Phänomene und konkrete Gegenstände erforscht.

In so gestalteten Settings lernen Kinder zusammenzuarbeiten, etwas miteinander zu schaffen, zu diskutieren, aus dem selbstständigen Handeln heraus Fragen entstehen zu lassen und ein Ziel zu erreichen.

### (2) „LEONARDINO-SCHWERPUNKTKLASSEN“

Die Wiener Grundschullandschaft ist recht bunt. So gibt es Klassen mit vermehrtem Angebot an Musik und bildnerischer Erziehung, Klassen, die „Bewegtes Lernen“ als Schwerpunkt haben, unterschiedliche bilinguale Formationen und Klassen, die innerhalb eines Standorts einen individuellen Begabungsschwerpunkt wählen.

Seit dem Schuljahr 2014/15 wurde die bestehende Landschaft erweitert. An vier Wiener Volksschulen gibt es je eine Klasse, beginnend ab der ersten Schulstufe, mit vermehrtem Angebot Sachunterricht/Naturwissenschaften und Technik.

<sup>1</sup> Wagenschein, M. (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann, S. 153



Foto: Volksschule Kleine Sperllasse





Foto: Volksschule Krottenbachstraße

Voraussetzung für eine Pilotklasse ist die verpflichtende Durchführung des Projekts bis zur 4. Schulstufe. Spezifische Fortbildungen sind zu besuchen, mit den Strom- und Luftboxen, die dankenswerterweise von den Initiatoren des Bildungsprojekts *Leonardino* (Festo, IV Wien, WK Wien, FH Technikum Wien) kostenlos zur Verfügung gestellt wurden, ist zu arbeiten und das Geschehen im Klassenverband entsprechend zu dokumentieren.

Von Leonardino wird der kostenlose Einsatz von Air- oder Power-Checkern (Schüler/innen des TGM und Studierende der FH Technikum), die mit Lehrkräften und Kindern arbeiten, angeboten.

Der Beginn des Experimentierens erfolgt für Schulneulinge sanft und kleinschrittig. Die Arbeit mit den Boxen wird erst mit zunehmenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gestartet. Das Stundenkontingent wird mit einer zusätzlichen Stunde veranschlagt.

### „Leonardino-Projektclassen integrativ“

Ab dem Schuljahr 2015/16 gibt es erstmals Leonardino-Projektclassen integrativ. Diese können von allen Wiener Volksschulen unter Einhaltung vorgegebener Kriterien installiert werden. Eine Leonardino-Projektklasse integrativ beginnt ebenfalls in der 1. Klasse und bleibt bis zur 4. Schulstufe durchgängig bestehen. Basis dieses Projekts sind die Experimentierboxen zum Thema „Luft und Luftdruck“ und „Strom“, wiederum von den Initiatoren kostenlos zur Verfügung gestellt. Das vermehrte Angebot wird in den Gesamtunterricht integriert.

### (3) „SCIENCE POOL“ – FACHLEUTE KOMMEN AN DIE SCHULE ODER LADEN ZU SICH EIN

Seit vielen Jahren existiert in Wien der Verein *Science Pool* unter der Leitung von MMag. Gerlinde Heil. Sie stellt mit ihrem Team außergewöhnliche Programme für alle Altersstufen zum Selberforschen zusammen, die kreatives, naturwissenschaftliches Denken schulen.

Das Programm umfasst Aktivitäten, die in der Schule von Expertinnen/Experten durchgeführt werden (Science Night, Science Day, Science Lab). Es besteht auch die Möglichkeit, Veranstaltungen in den Räumlichkeiten des Science Pools mit einer ganzen Schulklasse zu buchen.

[www.sciencepool-vif.org](http://www.sciencepool-vif.org)




## SCHÜLERSTIPENDIEN FÜR BESONDERE MENSCHEN...

Die **Dornier Stiftung** vergibt ab dem Schuljahr 2016/17 Stipendien für Internatsaufenthalte an fünf traditionsreichen Schulen in Deutschland. Dank intensiver Förderung und kontinuierlicher Betreuung können die Stipendiatinnen und Stipendiaten sich in vielem ausprobieren und ihre wahre Passion entfalten. In der Internatsgemeinschaft entwickeln sich oft Freundschaften, die ein Leben lang halten. Die Stipendien werden in der Regel bis zum Abitur bzw. International Baccalaureate (IB) gewährt.

Stipendien ab diversen Klassenstufen gibt es an fünf Internaten:

- Schule Birklehof, Südschwarzwald
- Schule Schloss Salem, Bodensee
- Landesschule Pforta, Sachsen-Anhalt
- Landesgymnasium Sankt Afra, Meißen
- Internat Solling, Holzminde

**Einsendeschluss** für Bewerbungen ist der 12. Februar 2016.

**Informationen** zu den Bewerbungsunterlagen gibt es unter [www.dornierstiftung.de/stipendium](http://www.dornierstiftung.de/stipendium). 

**Die Stiftung freut sich auf viele Zuschriften – auch von Schülerinnen und Schülern außerhalb Deutschlands!**

### CONCLUSIO

Die genannten Beispiele stellen eine wichtige Ergänzung der Lernkultur unserer Schulen dar. Schüler/innen werden zu Handelnden, schaffen ihr eigenes, auf ihrer persönlichen Erfahrung beruhendes Weltwissen. Nur durch Erfahren können Freude an Naturwissenschaften und Technik und Respekt für Zusammenhänge der Natur vermittelt werden.

BRIGITTE PALMSTORFER, MSC  
MAG. PHIL. KATHARINA ROZSA

Wiener Koordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung  
Begabungsförderungszentrum (bfz) am Stadtschulrat für Wien

[brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at](mailto:brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at)  
[katharina.rozsa@ssr-wien.gv.at](mailto:katharina.rozsa@ssr-wien.gv.at)



[www.stadtschulrat.at/begabungsforderung](http://www.stadtschulrat.at/begabungsforderung)

# BEGABUNGSFÖRDERUNG UND SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF

## EIN PLÄDOYER FÜR SELBSTREALISATION IN DER SCHULE

Unser Schulsystem ist in vielen Bereichen auf Vergleich (Notengebung), Einteilung (Schultypen) und Zuteilung (z.B. von Ressourcen zur Hochbegabtenförderung oder Förderkursen bei Schwächen) aufgebaut. Förderung im sonderpädagogischen Zusammenhang bezieht sich nach wie vor häufig ausschließlich auf Defizite: Wir beschreiben die Schwierigkeiten der Kinder mit dem System Schule, Lerninhalten oder sozialen Gegebenheiten mit Begriffen wie: Lernschwäche, Handicap, Behinderung, Beeinträchtigung, Störung, Auffälligkeit u.a.

Ich persönlich lehne Kategorisierungen ab, wenn sie dazu dienen, Persönlichkeiten auf wenige sichtbare oder messbare Fähigkeiten zu reduzieren. Als wertschätzende Beschreibungen zum Zwecke der pädagogischen Diagnostik und Stärkenförderung können sie dagegen hilfreich sein. Am Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) Tamsweg halten wir nicht viel davon, Vorhandenes zu negieren. Wir begrüßen es und arbeiten im schulischen Alltag damit. Vorhandenes will gesehen und benannt werden. Eine spastische Hand stellt ganz klar eine körperliche Behinderung dar. Aber ob sie zum Schlüssel zur Entwicklung einer persönlichen Stärke wird, hat mit der Wahrnehmung zu tun.

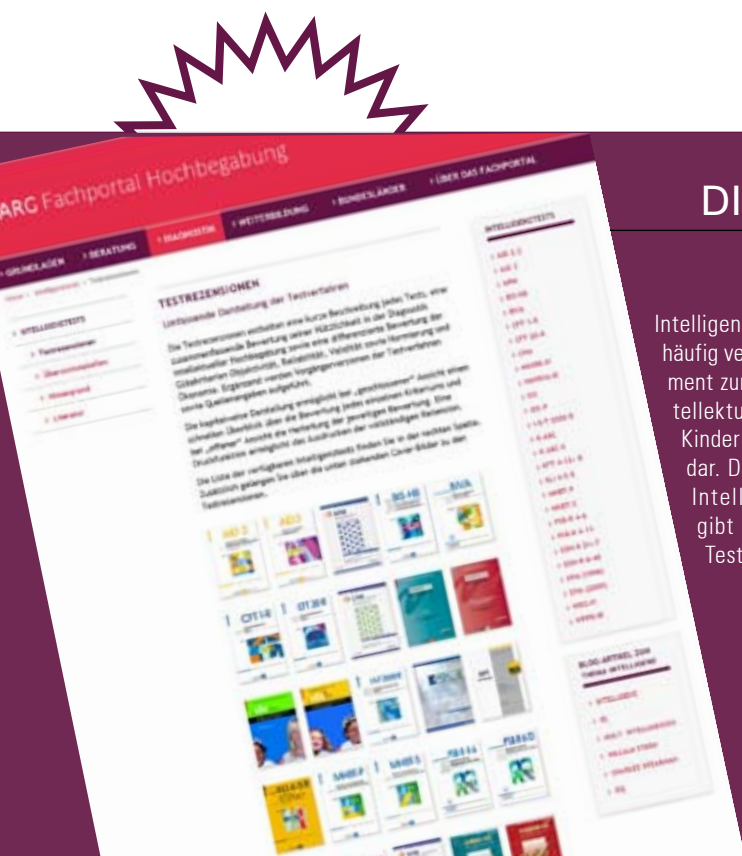
Zu diesem Thema tauschen wir uns auch mit dem ÖZBF aus. Vor ca. zwei Jahren begann der Kontakt im Zuge eines Seminars zur Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung. In der gemeinsa-

men Diskussion haben die Seminarleiterinnen des ÖZBF und ich interessante Berührungspunkte im pädagogischen Alltag gefunden. Ein Jahr später lud ich Mitarbeiterinnen des ÖZBF für eine Fortbildung nach Tamsweg ein. Die Brücke zwischen Sonderpädagogik und Begabungsförderung sollte weiter ausgebaut werden.

Bei der ersten gemeinsamen Veranstaltung mit dem ÖZBF ortete das Lehrer/innenteam des ZIS gegensätzliche Extreme. Manches schien von einem anderen Stern, anderes war gelebte Praxis.

Zuerst ging es um die Klärung von Begriffen wie Begabung, Stärke und Exzellenz. Wir einigten uns auf „Stärke“ anstelle von „Begabung“ für unseren Kontext, übernahmen aber den Begriff der Exzellenz. Spätestens seit Filmen wie „Rain Man“ ist der Öffentlichkeit bekannt, dass auch Menschen mit Defiziten in bestimmten Bereichen begabt sein können, z.B. dass Autisten trotz Schwierigkeiten im Beziehungsaufbau ein fotografisches Gedächtnis haben können.

Warum wirken Begabungsförderung und sonderpädagogischer Förderbedarf wie Gegensätze? Seien wir ehrlich: Spätestens bei Kindern mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung wird schnell der Vorwurf laut, dass die Formulierung von Stärken nur eine freundliche pädagogische Beschreibung sei. Wie kann man Schulen konzipieren, damit „Sonder-“ und „Besonders“ darin wachsen?



## DIAGNOSTIK MIT INTELLIGENZTESTS

NEUES ONLINE-ANGEBOT FÜR TESTPSYCHOLOGISCH GESCHULTE FACHKRÄFTE

Intelligenztests stellen ein häufig verwendetes Instrument zur Identifikation intellektuell hochbegabter Kinder und Jugendlicher dar. Den einzig gültigen Intelligenztest indes gibt es nicht – jedes Testverfahren erfasst

unterschiedliche Aspekte der Intelligenz. Die Auswahl und Interpretation des angewendeten Verfahrens sollten sich daher immer an der diagnostischen Fragestellung sowie am zugrunde gelegten Intelligenzmodell orientieren.

Das neue Fachportal-Angebot enthält Rezensionen der gängigsten Intelligenztests des Kindes- und Jugendalters. Die Testbesprechungen bewerten die einzelnen Verfahren anhand wissenschaftlicher Gütekriterien für psychodiagnostische Verfahren und setzen diese zu den spezifischen Anforderungen in der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung in Bezug.

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

*Eine Kooperation der Karg-Stiftung mit Prof. Dr. Franziska Preckel, Universität Trier, unter Mitarbeit von Dr. Elisabeth Meier (LMU München) und Katharina Vogl (Universität Trier).*



Ein Gruppe des ZIS Tamsweg arbeitet im Rahmen des Projektes „Stärken stärken“ mit der Künstlerin Elisabeth Strauß im Atelier der Künstlerei Tamsweg



Entdeckendes Lernen in der Forscherwerkstatt am ZIS Tamsweg im Rahmen des Projektes „Stärken stärken“

Bei genauerem Hinhören fanden und finden sich eine Reihe von pädagogischen Grundsätzen, die in beiden „Welten“ für eine gesunde Entwicklung benötigt werden:

- genaue Diagnostik (Erkennen der Entwicklungsstufe),
- Individualisierung (Freiarbeit, Kurssystem, spezielle Unterlagen oder Präsentationsformen, forschendes Lernen...),
- spezielle Lösungen für spezielle Situationen (schulartenübergreifend, Kleingruppen, Partnerklassen, schulstufenübergreifender Unterricht, Assistenz...),
- kreative Ausdrucksmöglichkeit,
- alles in einem größeren Zusammenhang zu sehen (Kompetenzorientierung, themenzentriertes Arbeiten, Zeit und Raum lassen, Ontogenese als Abbild der Phylogenese<sup>1</sup> verstehen),
- gute tragende Beziehungen (Verantwortungsübernahme) sowie
- die ganzheitliche Wahrnehmung des Kindes im Sinne einer Persönlichkeitsentfaltung.

Fundierte und wissenschaftlich gesicherte Ansätze der Begabungsförderung, dargelegt vom ÖZBF, trafen also auf am ZIS praxiserprobte Konzepte der Individualisierung.

Um Stärken besser wahrnehmen und damit arbeiten zu können, entwickeln wir nun am ZIS Tamsweg ein Tool zur Erkennung und Förde-

rung von Potenzialen und Stärken im sonderpädagogischen Bereich, das auf verschiedenen Begabungskonzepten und dem multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) des ÖZBF basiert.

Ein Fragenkatalog für Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern soll Hinweise auf offensichtliche und verborgene Stärken des Kindes geben. Die Kinder leisten zusätzlich ihren Beitrag zur Sichtbarmachung ihrer Stärken, indem sie Texte, Bilder, Fotos usw., die einen Lernfortschritt enthalten oder mit einem starken Gefühl verbunden sind, in einem Portfolio sammeln.

Sonderpädagogik steht u.a. im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik. Die Salutogenese<sup>2</sup> liefert die wissenschaftlichen Grundlagen dafür, dass das Leben persönlicher Stärken Gesundheit und Widerstandskraft fördert.

Selbstwirksamkeit ist einer der wichtigsten Begriffe, die die Pädagogik prägen sollten – und das in der Arbeit mit allen Kindern, unabhängig von „Sonder-“ und „Besonders“.

KATHARINA FERNER, MSc.

Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik Tamsweg  
direktion@zis-tamsweg.salzburg.at

<sup>1</sup> Unter *Ontogenese* wird die Entwicklung eines Einzelwesens bzw. eines einzelnen Organismus verstanden – im Gegensatz zur Stammesentwicklung, der *Phylogenese*.

<sup>2</sup> *Salutogenese* ist die Wissenschaft von der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit.

# FORSCHEND-ENTDECKENDES LERNEN IN DER GRUNDSCHULE

## BEISPIELE AUS DER EVANGELISCHEN VOLKSSCHULE DER DIAKONIE SALZBURG

### FORSCHEND-ENTDECKENDES LERNEN

Das Wecken von Neugier, das Anbahnen von Einsichten in die großen Zusammenhänge unseres Kosmos sowie forschendes Lernen zu ermöglichen ist eine große Herausforderung und eine sehr reizvolle Aufgabe für Lehrer/innen, natürlich unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes.

Der Grundgedanke des forschend-entdeckenden Lernens reicht weit in die Geschichte der Pädagogik zurück. Schon Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) sprach von der aktiven Beteiligung des Kindes beim Aufbau der eigenen Erfahrungswelt. Für Maria Montessori beinhaltete „Kosmische Erziehung“ viel mehr als das, was wir unter herkömmlichem Schul-Sachunterricht verstehen. „Kosmos“ bedeutete für sie nicht nur das Wissen um die Gesetzmäßigkeiten der Natur, sondern auch das Bewusstwerden der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Natur sowie der Menschen untereinander.

Ziel der Kosmischen Erziehung ist es, den Kindern Wege zu zeigen, wie sie fröhlich und voller Neugier die Welt erkunden können, sowie nach und nach lernen, für diese Welt und sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Maria Montessori wählt hier das Prinzip „Vom Großen zum Kleinen“, also das Ableiten von differenzierten Erkenntnissen aus großen Zusammenhängen.

Auch Célestin Freinet erstellte dabei, wie Montessori, kein reines Förder- oder Lernkonzept, sondern ein Entwicklungskonzept des Kindes. Beiden genügte es nicht, nur von den Interessen und Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes auszugehen. Sie forderten eine vorbereitete Umgebung, in der ein offenes, anregendes Lernklima mit respektvollem Umgang untereinander herrscht, das alle Schüler/innen für ihre Entwicklung brauchen.

Neben diesen Pädagoginnen/Pädagogen prägen unsere Schule heute vor allem auch die theoretischen Erklärungsmodelle der Pädagogischen Psychologie sowie der neurobiologischen Hirnforschung. Das forschend-entdeckende Lernen lässt sich diesen Erkenntnissen zufolge in mehrere Phasen einteilen:

1. Fragestellung und Problemwahrnehmung
2. Hypothesenbildung oder vorläufiger Erklärungsversuch
3. Arbeitsstrategie/Arbeitsplan
4. Arbeitsphase
5. Bericht/Präsentation
6. Übertragung der erworbenen Einsichten auf andere Bereiche

Diese Prozesse müssen durch strukturierte Lernbegleitung, aktivierende Gesprächsführung und eine anregende Lernumgebung unterstützt werden. Die Kinder brauchen ausreichend Zeit für eigene Denk- und Lernwege, Fehler und Umwege sowie die Wahl individueller Methoden und Vorgehensweisen.

### FORSCHEND-ENTDECKENDES LERNEN IN UNSERER SCHULE

In unserer Schule, der Evangelischen Volksschule der Diakonie Salzburg, lernen Kinder der Vorschul- bis zur 3. Schulstufe gemeinsam in einer Klasse. Meist fünf Kinder davon haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Nicht selten besuchen Kinder mit (herausragenden) Begabungen unsere Schule, sodass es zu enormen Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern kommt. Wir zeigen nun auf, wie wir versuchen, der Verschiedenartigkeit unserer Schüler/innen, deren völlig unterschiedlichen Wissensständen, ihren individuellen Vorstellungen und Deutungsideen sowie ihren verschiedenen Interessen gerecht zu werden.

Fast der gesamte Sachunterricht bzw. die Kosmische Erziehung wird bei uns in Projektform unter Berücksichtigung der oben dargestellten Phasen durchgeführt. Manche Projekte dauern ein paar Tage, andere können sich auch über mehrere Wochen ziehen. Immer wieder arbeiten alle vier Klassen unserer Schule zu einem großen Thema zusammen. So gab es beispielsweise ein klassenübergreifendes Römerprojekt, ein Afrikaprojekt oder ein Salzprojekt. Die Themen kommen dabei oft von den Kindern und manchmal von uns Lehrerinnen/Lehrern.

An dieser Stelle möchten wir zwei Beispiele anführen, die uns unvergesslich bleiben werden. Zwei überdurchschnittlich intelligente, sehr begeisterungsfähige Buben der 3. Schulstufe begannen eines Tages Münzen zu sammeln und sich für Numismatik zu interessieren. Daraus ergab sich die Neugier für die Herstellung von Münzen und Geldscheinen. Die beiden wollten alle Sicherheitsmerkmale der Eurobanknoten kennen und erkennen. Dann tauchte der Begriff „Inflation“ auf und sie gestalteten nach eingehenden Recherchen ein Plakat zu diesem Thema. Sie erklärten es anhand der „Tulpenkrise“ so gut, dass auch die anderen Kinder eine Idee davon bekamen! Die beiden waren mit diesem großen Themengebiet mehrere Wochen lang intensiv beschäftigt, also weit über das übliche Sachunterrichts-Stundenmaß hinaus.

Angeregt durch den Beruf eines Schülervaters entstand ein großes, fächerübergreifendes Projekt zum Thema „Fliegen“. Anfangs wurden viele Fragen zum Thema gestellt: Warum kann ein Flugzeug fliegen? Seit wann fliegen Menschen überhaupt? Wie funktioniert eine Rakete? Daraufhin fanden sich einige Verwandte, die bereit waren, den Kindern darüber zu erzählen.

Zuerst besuchte uns ein Vater in Pilotenuniform in der Schule. Er erzählte anhand von Fotos über seine Tätigkeit als Pilot und wie er diesen Beruf erlernt hat. Mit Hilfe eines Propellermodells erklärte er, warum ein Flugzeug fliegt. Die Kinder waren Feuer und Flamme und wollten noch viel mehr wissen. Der Großvater eines anderen Schülers erzählte auf berührende Weise über seine Ausbildung zum Piloten während des Zweiten Weltkriegs. Der Vater einer weiteren Schülerin brachte verschiedenste Flugobjekte mit (Raketen mit Luftantrieb, Bumerangs, diverse Flieger...), die wir mit viel Spaß auf der Pausenwiese fliegen ließen. Eine kleine Rakete liegt bis heute auf dem Turnsaaldach!



In weiterer Folge bekamen die Kinder in Kleingruppen den Auftrag, selbst Experimente passend zum Thema Fliegen und Luft durchzuführen. Sie sollten sich den Versuch selbst aussuchen, gut üben und versuchen zu verstehen, warum er funktioniert. Ebenso ergaben sich Fragestellungen zur Geschichte des Fliegens, zu einzelnen Fluggeräten usw. Nach einer intensiven Arbeitsphase konnte vor der Klasse eine „Vorführung“ mitsamt physikalischer Erklärung und vielen anderen spannenden Informationen stattfinden.

Derzeit sind die Schnecken im Wald und in unserem Schulgarten sehr beliebt. Sie werden auf die Hand genommen, bekommen Namen und werden ganz genau beobachtet. Unterschiedliches Aussehen und Verhalten fällt auf, ebenso, welche Schnecken welche Blätter mögen und wann sie fressen. Dass den Tieren dabei nichts geschehen darf, ist selbstverständlich! Zu heißen Diskussionen führte die Lektüre eines Zeitungsartikels über die Heilwirkung des Schneckenschleims auf der Haut. In Kosmetikstudios kann man sich angeblich für teures Geld Schnecken über das Gesicht kriechen lassen. Die Mutigen unter unseren Kindern mussten das natürlich sofort in der Pause selbst ausprobieren!

Wir sind schon gespannt auf das Schneckenprojekt, das bereits im Entstehen ist.

## PHASEN DES FORSCHEND-ENTDECKENDEN LERNENS IN DER PRAXIS

Nach der Einigung auf ein Thema muss überlegt werden, was das Ziel, also letztlich die Art der Präsentation des Projekts, sein soll und ob die Kinder alleine oder wie meistens in Gruppen arbeiten sollen. Hier steuern wir die Gruppenzusammensetzungen ein bisschen, sodass manches Mal Kinder mit ähnlichen Fähigkeiten zusammenarbeiten oder aber sich bunt gemischte Gruppen ergeben, in denen jedes Kind seinen ganz individuellen Beitrag leisten kann. Für die Kinder ist es motivationsfördernd, wenn ein sichtbares Ergebnis generiert werden soll, das dann am Ende vor der Klasse, der ganzen Schule oder auch den Eltern präsentiert werden kann.

### Fragestellungen

Nun kann es richtig losgehen, wozu die Kinder zuerst einmal herausfinden müssen, was es denn alles zu wissen gibt! Beim Formulieren von Fragestellungen benötigen die Kinder erfahrungsgemäß viel Unterstützung: gemeinsames Überlegen und Nachdenken, Aussprechen von Gedanken, das Erzählen von Erlebtem.

### Hypothesenbildung:

Dabei werden die Schüler/innen durch gezielte Fragestellungen in neue Denkrichtungen geführt. Konkret sieht das so aus:

- Die Kinder stellen Fragen und schreiben diese auf.
- Hypothesen werden gefunden: Wie könnte die Antwort aussehen?



*Inflation: ein schwieriges Thema, erklärt anhand der Tulpenkrise*

- Die Kinder suchen Materialien zum Thema (Bücher in der Klassenbücherei oder von zu Hause, Internetseiten) und beginnen sich einzulesen.
- Dabei tauchen jede Menge neuer Fragen auf. Kinder, die noch nicht lesen können, finden viele Informationen in den Bildern entsprechender Bücher.
- Expertinnen/Experten werden eingeladen (Eltern, Künstler/innen, Biologinnen/Biologen usw.).
- Museums- oder Ausstellungsbesuche werden durchgeführt.
- Sachtexte in Schulbüchern werden gelesen.
- Wissenssendungen wie „Sachgeschichten mit der Maus“ werden gemeinsam angesehen.

### Arbeitsstrategie und Arbeitsphase

- Je nach Thema und Fähigkeiten der Kinder arbeiten sie allein, in Partner- oder Gruppenarbeit.

*Hypothesenbildung: Warum sind Esel so stur?*



Foto: Gertraud Landauer



*Teamarbeit beim Experimentieren*

- Das Arbeiten kann über mehrere Tage verteilt im Rahmen der Freiarbeit oder in extra dafür bestimmten Stunden stattfinden.
- Manches Mal finden auch ganze Projektwochen statt, die ausschließlich einem Thema gewidmet sind.
- Erfahrungsgemäß ist der Einstieg in den Informationsgewinn schwierig und verlangt Geduld und Ausdauer von den Kindern. Sie müssen ja erst lernen, wo sie die richtigen Bücher finden, wie man ein Inhaltsverzeichnis benützt, welche Internetseiten nützlich sein können usw.
- Das Herausfiltern von Informationen aus Texten und das Erkennen des Wesentlichen ist für die Kinder immer eine große Herausforderung. Jene, die das überschlagende Lesen noch nicht beherrschen, benötigen dann oft die Hilfe von uns Lehrerinnen und Lehrern. Sehr beliebt sind diverse Kinder-Wissensseiten im Internet, da die Sachinhalte knapp und klar beschrieben sind.
- Ein Konzept – CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) – versuchen wir begleitend immer wieder zu integrieren. Dies stellt eine Möglichkeit zur Verbesserung des Leseverstehens dar, die sich sehr gut im Projektunterricht einbauen lässt.
- Zu spannenden Diskussionen kommt es mitunter, wenn die Kinder unterschiedliche Inhalte aus verschiedenen Informationsquellen gefunden haben oder höchst erstaunt darüber sind, was sie gerade gelesen haben!
- Experimente aller Art durchzuführen, zu beobachten und daraus Erkenntnisse zu gewinnen, macht besonders Spaß.

### Präsentation

Nach dem langen Prozess des Wissen-Sammelns und Gestaltens eines präsentierbaren Produkts kommt es zur Vorstellung des Gelernten. Da die einzelnen Kinder oder Gruppen individuelle Themen bearbeiten, ist es für die anderen Kinder der Klasse spannend zu erfahren, was die anderen erforscht haben. Möglichkeiten für die Präsentation sind

- die Gestaltung eines Plakats,
- die Gestaltung von Buchseiten, die dann zu einem Gesamtwerk gebunden werden,
- eine Ausstellung, bei der die Kinder die Führungsrolle einnehmen dürfen,

- die Gestaltung von Fotos oder Filmen,
- die Dokumentation des Forschungsprozesses in Bildern,
- die Ausarbeitung von Rätseln oder Quizfragen oder auch
- die Erarbeitung eines Lieds, eines Gedichts, einer Geschichte, eines Theaterstücks.

Eine Präsentation muss gut vorbereitet sein. Unsere Kinder müssen sich einigen, wer welchen Teil erzählen wird (wir legen Wert darauf, dass möglichst nichts vorgelesen, sondern frei gesprochen wird) und in welcher Reihenfolge der Inhalt vorgestellt wird. Dies muss gut abgesprachen und geübt werden. Besonders stolz sind die Kinder natürlich, wenn das Publikum aufmerksam zuhört und weitere Fragen stellt, die dann sie als Fachleute beantworten können.

### Übertragung

Zusammenfassend möchten wir sagen, dass es zum Wertvollsten unserer Arbeit an der Schule gehört, dass unsere Kinder lernen, wie man Wissen erwerben, wie man neu Erfahrenes sichtbar machen und vor allem, wie man etwas präsentieren und Wissen an andere Kinder weitergeben kann. Je nach Reife der Kinder kommt es auch zum Übertragen der Einsichten und Erfahrungen auf andere Bereiche und zu entsprechend verantwortungsvollem Handeln im Lebensalltag.

### LITERATUR:

- Montessori, M. (1988). Kosmische Erziehung. Freiburg, München: Herder.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. (2011). Forschendes Lernen zu Naturphänomenen: Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Sachunterricht. Abgerufen von <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3340586/data/forschendes-lernen.pdf> [17.07.15]
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Stuttgart: Klett.

GERTRAUD LANDAUER  
EDITH STEINER-WÜRFL  
Evangelische Volksschule der Diakonie



g.landauer@diakonie.cc  
steiner-wuerfl@gmx.at

### ZU DEN AUTORINNEN

GERTRAUD LANDAUER arbeitet als Volksschullehrerin an der Evangelischen Volksschule der Diakonie in Salzburg.

EDITH STEINER-WÜRFL ist Volksschullehrerin und Direktorin der Evangelischen Volksschule der Diakonie in Salzburg.

# VON DER WISSENSVERMITTLUNG ZUR FORSCHUNGSBEGLEITUNG

## BILANZ EINES TALENTFÖRDERKURSES AM AKADEMISCHEN GYMNASIUM IN SALZBURG

Was wäre, wenn es einen Lernort gäbe, an dem begabte Schüler/innen die Möglichkeit haben, sich mit einem selbst gewählten Thema intensiv auseinanderzusetzen und sich in dieses zu vertiefen? Was wäre, wenn sie an diesem Ort an eigenen Projekten arbeiten könnten und sich zugleich als Team verstehen würden? Was wäre, wenn sich dort Schüler/innen aus unterschiedlichen Klassenstufen Rückmeldungen geben könnten und sich somit gegenseitig unterstützen würden? Was wäre, wenn sie an diesem Ort Methoden der Forschung kennenlernen und selbst ausprobieren könnten?

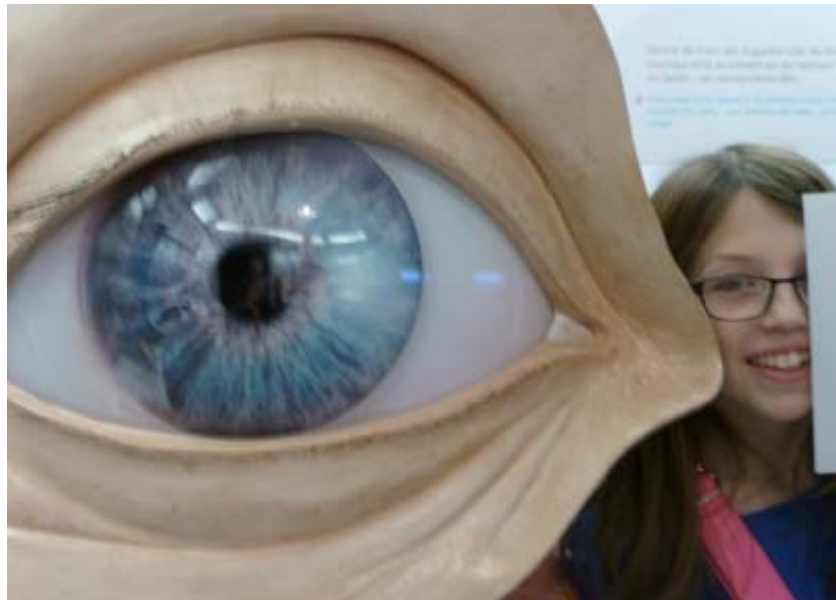
### KONZEPTIONELLE GRUNDLAGE

Der in diesem Artikel vorgestellte Talentförderkurs wurde als räumlicher und gedanklicher Lern- und Schaffensraum entwickelt, in dem Schüler/innen Fragen stellen konnten und vielfältige Unterstützung bei der Beantwortung dieser Fragen erfuhren. Konzeptionell basiert der Talentförderkurs auf Renzullis Enrichment-Triade aus seinem Schulischen Enrichment Modell SEM (Renzulli, 2012), Betts' Autonomous Learner Model (Betts & Kercher, 1999) und Zieglers Aktiotop-Ansatz (Ziegler, 2008).

Mit der Entwicklung des Talentförderkurses wollte die Leiterin einen Ort für Enrichment-Typ III<sup>1</sup> (Renzulli, 2012) an ihrer Schule anbieten. Daher erhielten die Schüler/innen am Anfang des Kurses Informationen über den wissenschaftlichen Forschungsprozess, etwa wie die Recherche zu einer Fragestellung aussehen kann oder wie man Kontakt zu Expertinnen und Experten aufnimmt. Auch wenn das Ziel des Talentförderkurses darin bestand, am Ende eigene Projekte zu präsentieren, die wissenschaftlichen Standards genügen, standen nicht nur diese Arbeiten im Fokus. Ebenso wichtig waren auch die Person und der Prozess der Frageentwicklung und -beantwortung. Auf persönlicher Ebene sollten die Schüler/innen erkennen, wie wichtig ihre individuellen Fähigkeiten und besonders Metakompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und Selbststeuerung für herausragende Leistungen sind. Die Einsicht, dass Begabung als ein Auftrag an sich selbst verstanden werden kann und Durchhaltevermögen ein wichtiger Faktor für Leistung ist, sollte durch den Talentförderkurs gewonnen werden (Duckworth & Seligman, 2005). Auf Prozessebene sollten die Schüler/innen Techniken und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Abläufe von Forschung (Forschungsplanung, Forschungsweg, usw.) und von Feedbackschleifen kennenlernen.

### RAHMENBEDINGUNGEN

Für wen war der Talentförderkurs gedacht? Teilnehmen konnten alle 12- bis 16-jährigen Schüler/innen, die entweder von Lehrpersonen no-



Fotos: Silke Rogl

*Wie können Forschungsergebnisse anregend und verständlich präsentiert werden? Exkursion ins Haus der Natur in Salzburg*

miniert worden waren oder sich selbst bei der Kursleiterin meldeten. Für die Aufnahme in den Kurs sollten sich die interessierten Schüler/innen in einem Motivationsschreiben damit auseinandersetzen, warum sie am Talentförderkurs teilnehmen möchten. Folgende Fragen sollten die Schüler/innen zur Reflexion anregen:

<sup>1</sup> Der Enrichment-Typ III beinhaltet, dass Schüler/innen ein selbst gewähltes Ziel in einem bevorzugten Gebiet verfolgen und bereit sind, die dafür notwendige Zeit aufzubringen. Sie nehmen dabei die Rolle einer Forscherin/eines Forschers ein.



Talentförderkurs 2014

**DER FORSCHUNGSPLAN**

Der Forschungsplan fügt alle bisherigen Überlegungen (Forschungsfrage, Methoden, Forschungsfeld, Aufgaben,...) zusammen und ordnet diese auch zeitlich.

Zentrale Fragen dabei:

- Was ist mein Ziel?
- Wann will ich dieses umsetzen?
- Wer ist wofür verantwortlich?



Die Forschungsfrage:

Die Thesen:

Die Methoden:

Das Forschungsfeld:

Die Ziele und der Zeitplan:

	„WAS?“ (Ziel / Frage)	„WIE?“ Methode / Hilfe / Personen/Materialien
Woche 1		
Woche 2		
Woche 3		
Woche 4		

aus: Habersack, S., Grosser, S., Novy, A., Faschingeder, G.: Tool kit IV. Vom Thema zum Forschungsplan: 1

Abb. 1: Hilfreiche Unterlagen für die Schüler/innen: Der Forschungsplan

- Welche Fragen und Themen interessieren dich?
- Wie möchtest du eine dieser Fragen im Talentförderkurs beantworten?
- Welche Menschen findest du im Zusammenhang mit deiner Fragestellung besonders interessant? Inwiefern haben sie dich inspiriert, dich mit der Thematik auseinanderzusetzen?
- Was machst du besonders gerne, weil du es besonders gut kannst?

Zeitlich umfasste der Kurs zwei Schulstunden pro Woche sowie zwei Intensivtage. Im Rahmen eines Drehtürmodells konnten die Schüler/innen am Talentförderkurs teilnehmen und waren für diese Zeit vom regulären Unterricht entschuldigt. Dabei wurden an sie sehr hohe Anforderungen gestellt. Sie mussten sich nicht nur aktiv in den Talentförderkurs einbringen, sondern sich auch zu Hause mit dem selbst gewählten Thema auseinandersetzen. Nach Abschluss des Talentförderkurses bekamen die Schüler/innen ein Zertifikat von der Leiterin und eine Bestätigung über die Teilnahme im Jahreszeugnis.

**INHALT UND AUFBAU**

Der Talentförderkurs gliederte sich in drei Phasen.

- (1) Zuerst erhielten die Schüler/innen Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten und wurden bei der Formulierung ihrer Forschungsfrage und ihres Forschungsplans angeleitet (siehe Abb. 1). Das erste Forschungsprojekt ergab sich aus dem jeweiligen Motivationsschreiben und unterschied sich somit von Schüler/in zu Schüler/in. Die Themen reichten vom Aufbau des Universums, über Fragen zur Pflanzenkunde bis zu ethischen Fragestellungen.
- (2) Das zweite Forschungsprojekt mit dem Titel „Informelle, non-formale und formale Bildungsorte und -prozesse“ wurde von der Leitung vorgegeben und innerhalb eines Intensivtages bearbeitet. In dem Forschungsprojekt sollten die Schüler/innen beschreiben, was Lernen ist, wo Lernen passiert, wie und was gelernt wird. Diesen Fragen begegneten die Schüler/innen dadurch, dass sie einen Fragebogen zum Thema „Lernen“ erstellten, Daten erhoben und auswerteten. Der Fragebogen wurde während des Intensivtages erstellt und die Erhebungen wurden mit Schülerinnen und Schülern des Akademischen Gymnasiums durchgeführt. Für die Datenauswertung kam eine Expertin aus dem ÖZBF und zeigte den Schülerinnen und Schülern, wie dabei vorzugehen ist.
- (3) Das dritte Forschungsprojekt wurde abhängig von den Wünschen der Schüler/innen gestaltet. Es wurde freigestellt, an welchen Themen sie arbeiten wollten. Dabei entschieden sich vor allem die Älteren für ein selbst gewähltes Projekt, während die Jüngeren vorrangig ein von der Leiterin vorbereitetes Thema wählten: mithilfe einer Literaturrecherche das Durchhaltevermögen von exzellenten Persönlichkeiten zu untersuchen. Die Forschungsfrage lautete „Ein sturer Hund – Durchhaltevermögen in der Wissenschaft und in der Gesellschaft als Weg und Faktor zum Erfolg und zur Leistungsexzellenz“.

Die Projekte, an denen gearbeitet wurde, waren sehr vielschichtig. Die Schüler/innen beschäftigten sich mit Fragen zur Astrologie, Botanik, Astrophysik, Persönlichkeitspsychologie und Ökologie. So entstanden unter anderem Arbeiten zu den folgenden Themen:

- Orientierung durch Sternbilder
- Überlebensstrategien von Wüstenpflanzen
- Nachweis/Widerlegung von dunkler Materie
- Erklärungsmuster unterschiedlicher Stressreaktionen
- Sinnvolle Strategien zur Plastikreduktion im Alltag

Nicht zuletzt bewarben die teilnehmenden Schüler/innen aktiv den Kurs für das kommende Schuljahr. Auf ihre Initiative hin wurde der



Kurs in „Forschungskurs“ umbenannt. Als Nebenprodukte des Talentförderkurses entstanden Projektberichte zu den einzelnen Themen und eine Mindmap zu effektiven Lernmethoden. Darüber hinaus gewannen die Schüler/innen den IST-Posterpreis (IST – Institute of Science and Technology) mit ihrem Poster zum Forschungsprojekt „Informelle, nonformale und formale Bildungsorte und -prozesse“.

## FAZIT DER TEILNEHMER/INNEN UND DER LEITERIN

Im Rückblick auf den Talentförderkurs gab die Leiterin an, viele Herausforderungen erlebt zu haben. Sie musste die Balance zwischen der Rolle der wohlwollenden Beobachterin und der Motivatorin wahren, zum Beispiel beim Setzen von Meilensteinen für die Forschungsprojekte und bei der konsequenten Verfolgung von Zielen. Daher war eine Gratwanderung dahingehend notwendig, „...wann Zeit für ein Eingreifen war und wann es sinnvoller war, die Schüler/innen selbst machen zu lassen“. Durch die methodische Vielfalt konnte dieser Balanceakt jedoch gelingen. Offene Aufgaben und förderorientierte Leistungsrückmeldung bildeten dabei einen wichtigen Bestandteil des Talentförderkurses. Zu den Kernaufgaben der Leitung zählten auch Coaching und Beratung, um die Schüler/innen in ihrem forschenden Lernen und ihren eigenen Projekten zu unterstützen. Das Fazit der Leiterin zum Talentförderkurs im Schuljahr 2014/15 ist sehr positiv: „Der Talentförderkurs war sowohl herausfordernd als auch bereichernd, für die Schüler/innen ebenso wie für mich. Dadurch, dass die Stunden sehr flexibel gestaltet werden konnten, konnte man auf einzelne Anliegen eingehen. Jede Stunde war anders; dies war sehr spannend.“

An den Rückmeldungen der Schüler/innen wird deutlich, dass das Konzept des Talentförderkurses verstanden wurde. Für eine Schülerin ist der Talentförderkurs „...ein Kurs, in dem man sich ein Thema aussucht und es mehr erforscht“. Eine andere Schülerin formulierte, dass das Besondere am Talentförderkurs für sie war, dass „...man selbst am ‚Unterrichtsprogramm‘ mitentscheidet, selbst organisiert, bestimmt und alles sehr flexibel ist.“ Die durchweg positiven Rückmeldungen der Schüler/innen und der Leiterin sprechen dafür, Talentförderkurse mit Fokus auf forschendem Lernen ohne thematische Einengung weiterhin anzubieten. Auf die Frage nach einem Fazit antworteten die Schüler/innen, dass es insgesamt „Spannende Themen, lustige Exkursionen und tollen Unterricht!“ gab. Besonders am Talentförderkurs war für eine Schülerin, dass sie „...hilfsbereite Kolleginnen und Kollegen und neue Wörter wie z.B. Thesen...“ kennenlernte.

Die Zukunftsvision der Leiterin nach dem Talentförderkurs war, dass Talentförderkurse mehr Bekanntheit und dadurch einen größeren Zustrom erlangen sollten. Sie würde sich erhoffen, dass diese Kurse allein durch ihre Existenz zum forschenden Denken anregen und die Schüler/innen dazu animieren, für sie bedeutsame Fragen zu stellen und zu beantworten. Forschendes Denken solle fest im Alltag von Schülerinnen und Schülern verankert werden und die Haltung der

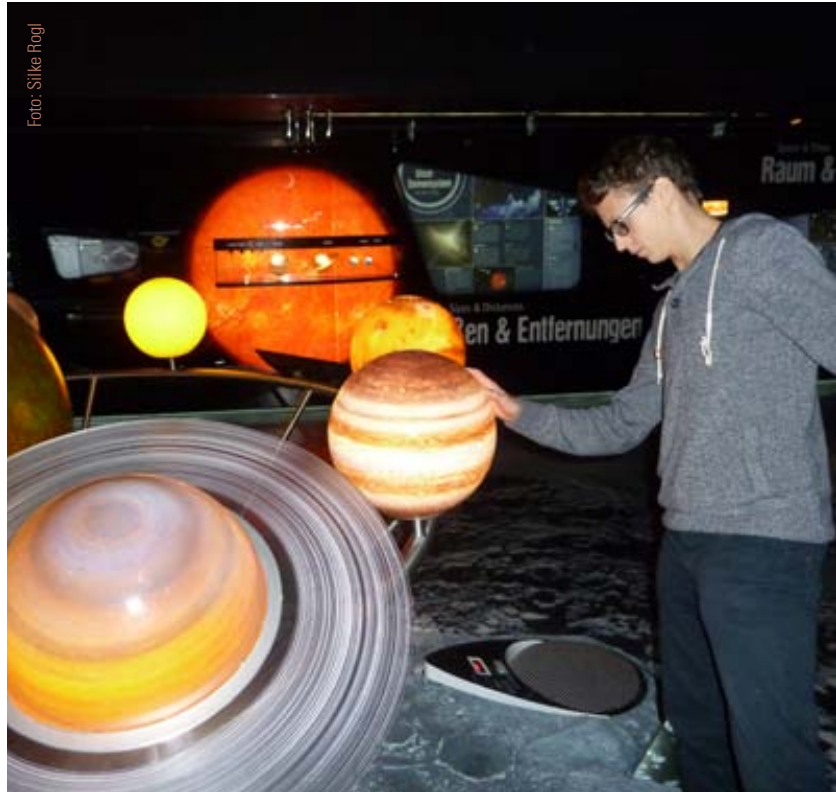


Foto: Silke Bogl

*Interessen ausloten, Fragen entwickeln, Forschungsfrage stellen*

Schüler/innen verändern. Letztendlich würde sich hierbei auch die Rolle der Lehrperson wandeln: von der Wissensvermittlung hin zur Forschungsbegleitung.

## LITERATUR

- Betts, G. T. & Kercher, J. K. (1999). *Autonomous Learner Modell. Optimizing Ability*. Colorado: Alps Publishing.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline outdoes IQ in predicting academic performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939-944.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159.
- Ziegler (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.

CARINA GARGITTER, B.A.  
ÖZBF  
carina.gargitter@oezbf.at

# DIE HTL BRAUNAU – TALENTESCHMIEDE IM INNVIERTTEL

EIN EINBLICK IN DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DER SCHULE



*Unterricht in der HTL Braunau: auf Augenhöhe kommunizieren, vor allem begleiten und nur in Sonderfällen lenkend eingreifen...*

Seit Jahren gelingt es der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) Braunau, Talente in verschiedensten Bereichen zu fördern. Die Leistungen unserer Schüler/innen halten auch nationalen und internationalen Vergleichen stand. Einige Erfolge aus dem letzten Schuljahr 2014/15: Fünf der 39 Finalteilnehmer/innen des Ideenwettbewerbs „Jugend Innovativ“ kamen aus der HTL Braunau, ebenso neun der 16 Finalteilnehmer/innen bei der österreichischen Ausscheidung zur internationalen Informatik-Olympiade, unsere Big Band wurde mit dem „Upper Austrian Jazz Award“ ausgezeichnet, zehn Schüler/innen bekamen den „Exil-Literaturpreis“ – und beide Teams, die vom Erfinderverband mit der Kaplan-Medaille ausgezeichnet wurden, kamen aus der HTL Braunau. Im Schnitt erhielten in den letzten Jahren ungefähr 10 % der Schüler/innen der dritten bis fünften Jahrgänge einen Preis.

## KEINE EXPLIZITE „HOCHBEGABTENFÖRDERUNG“

Trotzdem werden „hochbegabte“<sup>1</sup> Schüler/innen an der HTL Braunau aus langjähriger Erfahrung weder explizit gesucht noch gefördert. Dagegen sprechen unserer Meinung nach mehrere Gründe: „Hochbegabte“ Jugendliche fühlen sich häufig etikettiert und stigmatisiert, sind oft großen emotionalen Anforderungen ausgesetzt und stehen vielfach gleichzeitig unter schulischem, elterlichem, aber auch eigenem Druck in Richtung Perfektionismus. Aufgrund dieser hohen Ansprüche werden sie oftmals genötigt, spielerische, forschende Neugier gegen forciertes Lernen einzutauschen.

In manchen Fällen bewirkt möglicherweise gerade die „Hochbegabtenförderung“ ungewollte Effekte, wie sich dieser Aussage einer Schülerin entnehmen lässt: „Ich habe einmal einen Dreier in Mathematik geschrieben, worauf meine Lehrerin meinte, das mache eine Hochbegabte nicht. Von da an wollte ich keine Hochbegabte mehr sein und schrieb nur noch durchschnittliche Noten.“

Der Wunsch nach einem ganz normalen Schulleben ohne exponierte Stellung in der Klassengemeinschaft wird in vielen Fällen nicht erfüllt. Auch die Gefahr, sich nach dem Überspringen von Klassen eher einsam und allein als gut integriert zu fühlen, ist groß.

Schlussendlich ist auch das Erkennen einer „Hochbegabung“ schwierig. Viele Attribute lassen sich aus unserer Sicht nicht oder nur schwer quantifizieren.

## FÖRDERUNG VON TALENTEN

Aus diesen Gründen haben wir uns schon vor Jahren entschieden, statt hochbegabter Schüler/innen verschiedenste Talente unserer Jugendlichen zu unterstützen und zu fördern. Das gelingt uns – nicht nur unserer Überzeugung nach – ziemlich gut.

Es ist schwierig, unsere breitgefächerten Aktivitäten in ein Schema einzuordnen, im Wesentlichen bieten wir Vertiefungen in vielen Bereichen an: Persönlichkeitsbildung, Schreibwerkstatt, verschiedene Fremdsprachen, Big Band, Fotografie, Schach, Experimentalküche, Naturwissenschaften, Robotik, Informatik, um nur einige zu nennen. Jedes Jahr gibt es mehr als 30 Angebote für interessierte Schüler/innen. Für besonders Interessierte (Hochbegabte?) gibt es selbstverständlich auch die Möglichkeit, gemäß dem Drehtürmodell einzelnen Unterrichtsstunden fernzubleiben und sich in dieser Zeit ihren Projekten oder Schwerpunkten zu widmen.

<sup>1</sup> Unter „Hochbegabung“ subsumieren wir im Wesentlichen intellektuelle Fähigkeiten weit über der Norm, nach unseren Erfahrungen oft verbunden mit hoher sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, Motivation, Kreativität und Neugierde, manchmal aber auch mit Infragestellung von Autoritäten, mangelnder Fähigkeit, mit Kritik umzugehen und hohen Selbstzweifeln.

Historisch gesehen lag der Beginn unserer Aktivitäten in den 1980er Jahren. Basis waren die Anstrengungen des Landes Oberösterreich unter Hofrat DI Leeb, die Begabten in Oberösterreich speziell zu fördern. Dr. Stöckl und eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern gründeten das „Team Octopus“ und boten guten Schülerinnen und Schülern projektorientierten Förderunterricht als Freigegegenstand an. Von chemischen/physikalischen Arbeiten über die Datenbankerstellung bis zum Bau von speziellen Versuchsapparaturen war alles inkludiert. „Team Octopus“ war lange Jahre der Begriff für Begabungsförderung an der HTL Braunau und erlangte überregionales Interesse. Viele Schüler/innen unterschiedlicher Schulstufen, häufig auch Internatsschüler/innen, nutzten die Chance, um zu forschen und zu entwickeln. Das hatte auch den gewünschten Effekt, dass sich jüngere Schüler/innen ältere als Vorbild nahmen, mit ihnen zusammenarbeiteten und auch voneinander lernen konnten. Zwei Faktoren führten aber dazu, dass diese Form der Förderung mittlerweile nicht mehr im selben Ausmaß funktioniert: Einerseits ging die Zahl der Internatsschüler/innen durch die Gründung umliegender HTLs stark zurück, andererseits führte die Einführung der Fünf-Tage-Woche dazu, dass Schüler/innen während der Woche weniger Zeit haben, intensiv an eigenen Projekten zu arbeiten.

Wie steuern wir dagegen, wie schaffen wir es trotzdem immer wieder, Schüler/innen für neue, unbekannte Dinge zu interessieren? Die Rezepte dazu sind nicht neu und allgemein bekannt:

Die Lehrer/innen sind gefordert,

- mit Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe zu kommunizieren,
- sich immer Zeit zu nehmen, wenn eine besondere Frage auftaucht – im Unterricht und außerhalb, ob in Pausen, im Labor oder auch in der unterrichtsfreien Zeit,
- Schüler/innen mit ihren Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen sowie
- vor allem zu begleiten und nur in Sonderfällen lenkend einzugreifen und mit hoher Sensibilität an die Sache heranzugehen.

Diese Liste ist selbstverständlich erweiterbar und illustriert förderliche Einstellungen und Herangehensweisen. Bei fast allen Kolleginnen und Kollegen, die diese Faktoren berücksichtigen, funktioniert Begabungsförderung gut und führt immer wieder zu tollen Erfolgen, ganz unabhängig davon, ob es sich um Sprachförderung, Musik oder unsere Kernthemen Technik, Naturwissenschaften und Informatik handelt.

## BEISPIELE FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG

Zur Illustration soll als Beispiel für diese Art der Begabungsförderung das Angebot „Inf++“ dienen. Ein Informatikkollege bietet „Hackerwochenenden“ an, bei denen sich interessierte Schüler/innen intensiv speziellen Programmieraufgaben widmen können. Dabei wird oft auch

gemeinsam gekocht und gescherzt, Wissenszugewinn und Motivation sind groß, die Erfolge ebenfalls. In den letzten vier Jahren kam immer eine österreichische Vertreterin/ein österreichischer Vertreter bei der internationalen Informatik-Olympiade aus der HTL Braunau (dabei auch die erste weibliche Vertreterin Österreichs, die nebenbei eine Klasse übersprungen hatte).

Ein anderes Beispiel für diese Form der Begabungsförderung ist seit einigen Jahren folgendes Angebot für verschiedene Klassen: Im Rahmen von Projekttagen können sich Schüler/innen teamorientiert mit selbstgewählten Themen beschäftigen. Dazu zählen Medientage, bei denen Videoclips produziert werden, genauso wie die naturwissenschaftlichen Projektstage in den zweiten Klassen Elektronik, autonomer Schwerpunkt Bionik. Die meisten Teams sind von ihrem Produkt, ihrer Idee, ihrer Arbeit so fasziniert, dass sie das Thema noch länger verfolgen und abrunden. Das Nachhaltige an diesen Aktivitäten ist, dass Schüler/innen etwas Neues, Tolles schaffen möchten und dadurch im weitesten Sinn der Forscherdrang, das Suchen nach dem Außergewöhnlichen aktiviert und gestärkt wird.

Ein wichtiger Aspekt ist schließlich die über viele Jahre gewachsene Kultur der Leistungsaffinität an der HTL Braunau. Die Einreichung von besonders interessanten Projekten bei Wettbewerben hat eine lange Tradition und eine ebenso breite Basis im Lehrkörper. In den meisten Jahren werden z.B. alleine die bei „Jugend Innovativ“ eingereichten Projekte von zwischen 15 und 20 verschiedenen Lehrpersonen betreut. Jährlich gibt es bei uns eine schulinterne Prämierung von besonders interessanten Arbeiten und Anstrengungen, bei der wir alle Preisträger auf eine Bühne holen und den anderen Schülerinnen und Schülern vorstellen. Alle zwei Jahre veranstalten wir zudem einen „Abend der Talente“, zu dem wir ausgezeichnete Schüler/innen, deren Eltern sowie derzeitige und ehemalige Lehrkräfte einladen.

## RESÜMEE

Es ist unser Bemühen, Begabtenförderung durch Begabungsförderung zu ersetzen und so möglichst vielen Jugendlichen (selbstverständlich auch hochbegabten) unterschiedlichste Möglichkeiten zu eröffnen, sich im schulischen Umfeld ihren persönlichen Interessen entsprechend zu beschäftigen und weiterzuentwickeln.

MAG. HANS BLOCHER  
Schulleiter HTL Braunau  
hans@blocher.at

DR. JOSEF WAGNER  
Abteilungsvorstand Elektronik HTL Braunau  
josef.wagner@htl-braunau.at

# ERFOLGSGESCHICHTE EUROKLASSE

## BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH ENGLISCH ALS ARBEITSSPRACHE AN DER BUNDESHANDELSAKADEMIE 1 SALZBURG



*Erfolg beim österreichweiten Fair!now Videocontest 2014*

Ausgezeichnete Englischkenntnisse sind heute die Voraussetzung für viele interessante und anspruchsvolle Tätigkeitsbereiche in Wirtschaft und Gesellschaft sowie für internationale Ausbildungen an Universitäten und Fachhochschulen. Das begabungs- und exzellenzfördernde Konzept der Euroklasse ermöglicht und unterstützt qualitativ hochwertige Lernprozesse in dieser Leistungsdomäne.

### DIE ERFOLGSGESCHICHTE EUROKLASSE DER BUNDESHANDELSAKADEMIE 1 SALZBURG

Der Schulversuch „Arbeitsprache Englisch in berufsbezogenen Gegenständen“ an der Bundeshandelsakademie 1 in Salzburg wurde von Direktor Hofrat Mag. Kurt Riedl vor 25 Jahren initiiert. Der wirtschaftliche Schwerpunkt der Handelsakademie sollte mit Englisch verbunden werden und ist somit besonders für Schüler/innen mit Interesse an Wirtschaft und Fremdsprachen konzipiert. Die Voraussetzungen für den herausragenden Erfolg dieses Ausbildungskonzepts sind:

- ein Lehrer/innenteam, bestehend aus besonders engagierten Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen mit der Qualifikation, Wirtschaftsgegenstände auf Englisch zu unterrichten,
- vertraglich längerfristig zur Verfügung stehende Native Speakers,
- Unterstützung durch die Schulleitung und
- eigens erstellte Unterrichtsmaterialien für Betriebswirtschaft auf der Grundlage der geltenden Lehrpläne.

Mit Schulbeginn 1992/93 startete die Phase des Content and Language Integrated Learning<sup>1</sup>, nachdem die Schüler/innen bereits zwei Jahre vorbereitenden English Native Unterricht erlebt hatten.

<sup>1</sup> CLIL: Content and Language Integrated Learning. Gegenstände wie Betriebswirtschaft oder Geographie werden in einer Fremdsprache unterrichtet. Entweder unterrichten Englischlehrerinnen ihr Zweitfach oder Fachlehrerinnen ihren Gegenstand auf Englisch. Beide Methoden führen zum gleichzeitigen Erlernen von Fachinhalten und Englisch.

<sup>2</sup> ARGE Commerce, Manzverlag

Die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen arbeiten seit der ersten Stunde im Sinne von „empowering and learning by doing“ eng mit den Native Speakers zusammen. Von der Zusammenarbeit bei der Aufbereitung verschiedenster Unterrichtsmaterialien, der Projektbetreuung und dem Teamteaching profitieren alle beteiligten Lehrer/innen sowohl in fachlicher als auch in sprachlicher Hinsicht. Es entstand ein umfangreicher „pool“ an Unterrichtsvorbereitungen, Schularbeiten und Kompetenzchecks, woraus schließlich eine Reihe von Lehrbüchern für den wirtschaftlichen Unterricht an berufsbildenden Schulen in englischer und deutscher Sprache entstand.<sup>2</sup>

### UNTERRICHT IN DER EUROKLASSE

Kern des Konzeptes war die Überlegung, drei Ebenen zu verknüpfen: wirtschaftlichen Fachunterricht, „social skills“ und das Erlernen von Fremdsprachen.

Über die Jahre wachsen die Herausforderungen im fachlichen und sprachlichen Bereich. Case Studies, Rollenspiele und Präsentationen führen dazu, dass die Verwendung der Sprache differenzierter und komplexer wird. Das Diskursverhalten, das Reagieren und Agieren in der Fremdsprache wird immer selbstverständlicher und ungezwungener und mit Hilfe der modernen Medien kann man das Klassenzimmer rasch mit der globalen Wirtschaftswelt verbinden. In der Abschlussklasse werden für die Maturaprojekte Daten gesammelt, Ideen entwickelt, Lösungsvorschläge erarbeitet, und die fertigen Projekte werden abschließend im Team vor den Vertreterinnen und Vertretern der Kooperationspartner (Unternehmen und NGOs) auf Englisch präsentiert.

Das Ausbildungskonzept wird durch eine Zahl von begleitenden Schulveranstaltungen unterstützt. Dazu gehören u.a. Sprachintensivwochen oder ein Jahr bzw. Semester im Ausland ohne Schullaufbahnverlust.

Der Fachunterricht in der Euroklasse unterscheidet sich vom deutschen Fachunterricht im Wesentlichen nur durch die durchgängige Verwendung der englischen Sprache. Die ab dem ersten Jahrgang unterrichtenden English Native Speakers schaffen die Basis für den englischsprachigen Fachunterricht der Folgejahre:

- ab dem dritten Jahrgang: Betriebswirtschaft und Business Training
- im vierten und fünften Jahrgang: Marketing und Internationale Geschäftstätigkeit (MIGT), Projektmanagement und Projektarbeit sowie Bereiche der Übungsfirma
- im fünften Jahrgang: Volkswirtschaftslehre und Internationale Wirtschafts- und Kulturräume sowie Case Studies



Im Laufe der fünf Jahre ergibt sich eine Gesamtstundenanzahl mit Unterrichtssprache Englisch von 51 Wochenstunden. Zusätzlich werden die Schüler/innen auf folgende Sprachzertifikate vorbereitet: FCE (Cambridge First Certificate English), BEC (Business English Certificate), SEFIC (Spoken English for Industry and Commerce). Diese externen Prüfungen sind unabdingbarer Bestandteil der Qualitätssicherung.

Das Ausbildungskonzept wird durch die gemeinsame Vorbereitung auf die zum Großteil englischsprachige Reifeprüfung gemäß den geltenden Reifeprüfungsvorschriften abgeschlossen. In den Gegenständen mit Englisch als Arbeitssprache sind für die Beurteilung die fachlichen Leistungen ausschlaggebend. Die betriebswirtschaftlichen Inhalte der BDA (schriftliche Reife- und Diplomprüfung aus Betriebswirtschaft und Rechnungswesen) werden auf Englisch verfasst. Bei der mündlichen Reifeprüfung können die Kandidatinnen und Kandidaten in jenen Fächern, die in englischer Sprache unterrichtet wurden, Englisch als Prüfungssprache wählen.

Jahr für Jahr zeigt sich, dass die Verschmelzung von Fach- und Sprachunterricht nicht nur zu ungezwungener Mehrsprachigkeit führt, son-

dern auch die Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen unterstützt. Bilingualer Unterricht kann offenbar dazu beitragen, auch externe Herausforderungen besser zu bewältigen, was zahlreiche Siege bei Fremdsprachenwettbewerben oder Erfolge bei Mehrsprachigkeitswettbewerben (z.B. Englisch – Russisch) bestätigen. Aber auch bei Projekten und Wettbewerben nicht fremdsprachlicher Natur (z.B. Business Challenge des Raiffeisenverbandes Salzburg, österreichweiter Fair!now Videocontest 2014) bringen diese Schüler/innen oft Trophäen heim.

---

MAG. SUSANNE DE JONGH  
Mitbegründerin der Euroklasse

HR MAG. KURT RIEDL  
Direktor i. R., Initiator Euroklasse

MAG. BRITTA BECKER  
Direktorin  
BHAK 1 Salzburg  
office@bhak1.at

### 25 Years of „English Natives in Action“ – a quick overview by T. Baker and G. Crewe

We are Trixie Baker, in action since the beginning of the Euroclass concept, and Graham Crewe, who joined us in 2009 – active English natives in the Euroclasses.

Our speciality – not only teaching the pupils the English language but also passing on a whole range of cultural aspects related to life, language and intercultural communication.

How do we do it?

Starting in the first class we try to conduct all communication in English without the use of any German to get pupils thinking in English and becoming comfortable with talking. With textbooks designed to teach English as a foreign language as used in the UK, we promote a natural use of real life English.

Internationally recognised exams, Cambridge English Language Assessment and the London Chamber of Industry and Commerce, provide pupils with the key qualifications to study and work internationally. Here a few statistics:

Cambridge English First (B2):  
Average number of candidates per year = 30  
Average pass rate = 96.7%

Cambridge Business English Higher (C1):  
Average number of candidates per year = 30  
Average pass rate = 74.3%

Spoken English for Industry and Commerce (C1):  
Average number of candidates per year = 20  
Average pass rate = 92%

As a result of the consistent success at the Cambridge exams we are now an officially recognised Cambridge English exam preparation centre.

But we do a lot more than just teach English since we also teach other subjects in English.

In Business Training and the Practice Company, students learn to use their skills in an English office and business environment. In other subjects like Economics or Geography, we apply the English approach of deductive teaching based on case studies, real life situations, news articles and discussions – all designed to promote active communication amongst the pupils using the English language as well as subject knowledge according to the Austrian curriculum. Taking their “Matura” exams in these subjects in English is an extra “feather in their caps”. The Euroclass has proved itself to be an ideal preparation for all those going on to study at Austrian as well as international universities.

Both of us English Native teachers are also form teachers – looking after the pastoral needs of 30 or so teenagers. This provides a further opportunity to enhance their English skills when discussing everyday issues from attendance and sickness to class excursions and trips as well as to impart more of the English culture to our classes.

By the time they graduate from our Euroclasses, pupils are fluent in an incredibly wide range of situations, have the confidence to tackle the world in English and do indeed go out into the world – many of them going on to study and/or work abroad.

15. INTER-  
NATIONALE  
ECHA  
KONFERENZ



## 15. INTERNATIONALE ECHA KONFERENZ

# Talents in Motion

Begabungsförderung und Migration –  
gestern, heute, morgen

Zeit: Mittwoch, 02. März 2016, 18:00 Uhr –  
Samstag, 05. März 2016, 13:00 Uhr

Ort: Aula der Wissenschaften  
Wollzeile 27A, 1010 Wien

**TIBI**  
Thomaseum  
Institut für  
Begabungsentwicklung  
und Innovation

**KPH**  
WIEN/KREMS

Voranmeldung und Information

[www.echa2016.info](http://www.echa2016.info)

[www.facebook.com/InstitutTibi](https://www.facebook.com/InstitutTibi)

Eröffnungsvortrag

Robert Sternberg

Die Veranstaltung initiiert die Begegnung von Wissenschaft, Forschung und Praxis und ermöglicht den interdisziplinären Austausch. Vorträge, Präsentationen, Workshops und Diskursforen aus Pädagogik, Psychologie, Gesellschaft, Religion, Wirtschaft, Philosophie, Kunst & Kultur.

### Ausgewählte inhaltliche SCHWERPUNKTE

- Begabungsförderung als Beitrag zu personaler, soziokultureller und wirtschaftlicher Entwicklung
- Minoritätenaspekte, SES und Chancengerechtigkeit in der Begabtenförderung
- Talente und ethnische Vielfalt
- Begabung und Sprachkompetenz – Erstsprache – Mehrsprachigkeit
- Begabungsförderung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Systeme und Strukturen
- Schwerpunkt ECHA: Forschungsinitiativen und Förderprojekte

### VORTRAGENDE

Camilla Benbow, *Nashville*  
George Betts, *Greeley*  
Gudrun Biffi, *Krems*  
Roland Grabner, *Graz*  
Béatrice Mabilon-Bonfils, *Paris*  
Aljoscha Neubauer, *Graz*

Clemens Sedmak, *Salzburg/London*  
Margrit Stamm, *Bern*  
Heidrun Stöger, *Regensburg*  
Thomas Trautmann, *Hamburg*  
Hacı-Halil Uslucan, *Duisburg-Essen*  
Gabriele Weigand, *Karlsruhe*

**Inskription:**

PH-online KPH Wien/Krems LVNr. 8100.000  
Reduzierte Teilnahmegebühr

für Pädagog/Inn/en in einem österreichischen  
Landes- oder Bundeslehrer/innenverhältnis  
an Schulen der Primar- oder Sekundarstufe.

# JUGEND INNOVATIV

## TALENTIERTE JUGENDLICHE PRÄSENTIEREN IHRE GELUNGENEN PROJEKTE BEIM GRÖSSTEN SCHÜLER/INNENWETTBEWERB ÖSTERREICHS

Am 29. Mai 2015 fand zum 28. Mal das Bundesfinale des größten Schüler/innenwettbewerbs Österreichs, Jugend Innovativ, statt. In den Räumlichkeiten der Wirtschaftskammer Österreich wurden den Finalistinnen und Finalisten ihre Preise überreicht.

Im Rahmen von vier Regionalevents wurden bereits im Vorfeld die besten Teams aus den Bundesländern ermittelt und diese erhielten die „Tickets“ für das Bundesfinale. Hier wurden die Preisträger/innen für ihre innovativen Spitzenleistungen mit Geldpreisen in Gesamthöhe von € 40.000,- sowie zahlreichen Reisepreisen ausgezeichnet.

1.796 Schüler/innen im Alter von 15–20 Jahren haben sich mit ihren Schüler/innen-Teams bis Dezember 2014 zu diesem Wettbewerb angemeldet und insgesamt 526 Projekte in den Kategorien Design, Young Entrepreneurs, Science, Engineering sowie den Sonderpreis-Kategorien Sustainability der Raiffeisen Klimaschutz Initiative und idea.goes.app von T-Systems Austria eingereicht. 35 Teams schafften schließlich den Einzug in das Bundesfinale des Schüler/innenwettbewerbs und davon wurden schlussendlich in jeder Kategorie die ersten drei Preise von einer Expertinnen- und Expertenjury ermittelt.

Zusätzlich erhielten einige Teams Reisepreise zu internationalen Innovations- und Wissenschaftswettbewerben innerhalb Europas und in die USA.

Jugend Innovativ spielt im Zusammenhang mit Begabungs- und Begabtenförderung und der individuellen Förderung und Weiterentwicklung von jungen Menschen im Schulsystem eine sehr wichtige Rolle: Der Schulwettbewerb Jugend Innovativ hat sich in den fast drei Jahrzehnten seines Bestehens gleichsam zu einer „Marke“ in der österreichischen Bildungslandschaft entwickelt und etabliert. Das hohe Innovations- und Kreativitätspotenzial, das an Österreichs Schulen herrscht, wird dadurch sichtbar gemacht. In einer Lernumgebung, die durch einen fächerübergreifenden, individualisierten und differenzierten Unterricht geprägt ist, werden Schüler/innen ermutigt, ihre Projektideen zu entwickeln, auszuarbeiten, in die Praxis umzusetzen und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen – dies entspricht auch ganz dem Motto des diesjährigen Wettbewerbs: „Erwecke deine Ideen“.

Nebenbei erwerben die Teilnehmer/innen Schlüsselqualifikationen für ihr späteres Berufsleben. Da viele Projekte in Kooperation mit Partnerinnen und Partnern aus der Wirtschaft entwickelt werden, entstehen erste wichtige Kontakte zu außerschulischen Berufsfeldern. Außerdem erhalten die Finalistinnen und Finalisten die Chance, ihre Projektresultate im internationalen Umfeld bei Messen, Wettbewerben und Seminaren zu präsentieren. Dadurch werden die Finalistinnen und Finalisten als künftige High



*Teilnehmer/innen des Bundesfinales von Jugend Innovativ 2014*

Potentials und Leistungsträger/innen der Gesellschaft bestmöglich unterstützt und gefördert.

Der Erfolg und die Beliebtheit des Wettbewerbs unter Österreichs Schülerinnen und Schülern wird insbesondere durch die stetig steigenden Teilnehmer/innenzahlen bewiesen. Aber auch die hohe Qualität der eingereichten Projekte mit enormem Kreativitäts- und Innovationspotenzial trägt zum Erfolg von Jugend Innovativ bei und zeigt, welche hervorragende Arbeit Österreichs Schüler/innen und ihre engagierten Lehrer/innen leisten. Individualisierung und Differenzierung tragen zu einem qualitativ hochwertigen Unterricht bei und schaffen ein leistungsförderliches und -förderndes Umfeld. Dies zeigt sich auch in den zahlreichen internationalen Erfolgen der Preisträger/innen von Jugend Innovativ.

Durch die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen sind die beiden Träger des Wettbewerbs maßgeblich am Erfolg beteiligt – das Bundesministerium für Bildung und Frauen und das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Gemeinsam mit den zahlreichen Sponsoren und der bewährten Organisation und Durchführung des Wettbewerbs durch die Austria Wirtschaftsservice GesmbH ist der Erfolg garantiert.

Wir wünschen dem Wettbewerb weiterhin gutes Gelingen und freuen uns auf noch viele spannende „jung-innovative Events“.

---

MINR MAG. DR. PATRIZIA LENITZ-ZEITLER  
Bundesministerium für Bildung und Frauen  
patrizia.lenitz-zeitler@bmbf.gv.at

# KÖNIGINNEN DER TECHNIK

## MIT DER INITIATIVE „ÖSTERREICH SUCHT DIE TECHNIKQUEENS“ MACHEN SICH DIE OMV UND IHRE INDUSTRIEPARTNER NACHHALTIG FÜR JUNGE FRAUEN STARK

Frauen und Technik – das passt einfach nicht zusammen. Was sich für aufgeklärte Zeitgenossen wie ein Klischee aus vergangenen Tagen anhört, das längst nicht mehr der aktuellen Lebensrealität entspricht, ist bei genauerem Hinsehen auch im Jahr 2015 noch vielerorts gängige Anschauung. Wie kommt es, dass Frauen in technischen Berufen nach wie vor in der klaren Minderheit sind? Und was hindert eigentlich talentierte Mädchen daran, sich für einen Berufszweig zu begeistern, der ihnen spannende Betätigungsfelder, überdurchschnittliche Verdienstmöglichkeiten und beste Karrierechancen bietet? Antworten auf diese Fragen und konkrete Impulse hin zu einem Sinnes- und Strukturwandel gibt eine Initiative der OMV, die seit drei Jahren 14- bis 16-jährige Mädchen auf ihrem Weg in die Welt der Technik begleitet: „Österreich sucht die Technikqueens“.

In Österreich ist der Frauenanteil in technischen Berufen nach wie vor sehr gering: Rund 15 Prozent aller technischen Fachkräfte sind Frauen. Gleichzeitig mangelt es im Bereich der Technik und Produktion an Fachkräften – laut Industriellenvereinigung haben acht von zehn Industrieunternehmen Probleme, qualifiziertes Personal in Zukunftsbereichen wie Technik, Produktion oder Forschung und Entwicklung zu finden. Dabei ist längst bekannt, dass gemischte Teams auf lange Sicht die erfolgreicher sind und dass gerade die Technikbranche im Hinblick auf internationale Karrieren und individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten beste Voraussetzungen bietet – für Männer und Frauen.

Auf der Suche nach den Ursachen für die anhaltende (Frauen-)Flaute in technischen Ausbildungsberufen fand die OMV in einer eigens beauftragten Studie unter anderem heraus: Die Zurückhaltung und Skepsis junger Frauen hat vielerlei Gründe. Neben der Erziehung im Elternhaus und der gängigen Praxis im jeweiligen sozialen Umfeld spielen auch fehlende Vorbilder und unzureichende Berufsorientierungsmöglichkeiten eine Rolle. Es mangelt also nicht nur an (vor)gelebter positiver Erfahrung, sondern auch an grundlegender Aufklärungsarbeit.

### SCHLUSS MIT DEN KLISCHEES

All das ist Grund genug für eines der größten börsennotierten Industrieunternehmen Österreichs, einen kommunikativen Prozess in Gang zu setzen, der junge Frauen zum Umdenken animiert, sie informiert und ihnen zugleich Mut macht. Nur so ist es nach Ansicht der OMV möglich, auf lange Sicht dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Mit der Initiative „Österreich sucht die Technikqueens“ beschreitet die OMV neue Wege. Gängigen Vorurteilen und Rollenklischees geht es dabei an den Kragen. Wenn Mädchen erfahren, dass Technik gar nicht zwingend laut, schmutzig und mit körperlicher Schwerstarbeit

verbunden ist, und sie hautnah erleben, dass sie sich auf kreative und innovative Weise in einem herausfordernden Tätigkeitsbereich verwirklichen können, sinkt die Hemmschwelle – das Zutrauen wächst. Ein weiterer wichtiger Faktor: die Erfahrung, dass man nicht allein auf weiter Flur ist. Der Austausch mit Gleichgesinnten, die ähnliche Zweifel, aber vielleicht auch ganz ähnliche Talente haben, stärkt die Mädchen und fördert bisher unentdeckte Begabungen zutage – fernab von Klischees und Schubladen.

Diesen Effekt erreicht die Initiative in mehreren Schritten. Zunächst einmal geht sie dorthin, wo sich Mädchen zwischen 14 und 16 gerne aufhalten: ins Internet. Ein Online-Wettbewerb weckt das erste Interesse und stellt ausgewählte Fachbereiche wie erneuerbare Energien, Mobilität oder allgemeines technisches Verständnis vor. Die besten 300 Mädchen werden anschließend in Phase zwei dazu eingeladen, einen multimedialen Bericht zu schreiben, der eine eigene Forschung oder Exkursion zum Thema hat. Während des Finalwochenendes präsentieren die besten 50 ihre Ergebnisse zu einer technischen Fragestellung vor einer Jury. Workshops und professionelle Trainings, ebenfalls Teil dieses Wochenendes, helfen dabei, diese Aufgabe bestmöglich zu bewältigen. Die besten Ideen werden anschließend prämiert: die Top 25 werden im Rahmen eines Mentoringprogramms und mit Bildungsschecks<sup>1</sup> längerfristig auf ihrem Weg in die Technik begleitet. Dabei stehen Austausch und Kommunikation an erster Stelle – sowohl mit gleichaltrigen Mädchen als auch mit Technikerinnen und Role-Models aus den beteiligten Unternehmen OMV, Siemens und Borealis, die wertvolle Erfahrungen weitergeben.

### WERTVOLLER PERSÖNLICHER KONTAKT ZU MENTORINNEN

Dieser persönliche Kontakt zu technikerfahrenen Mentorinnen dient nicht nur der unmittelbaren Informationsweitergabe von der Basis, sondern trägt auch dazu bei, dass Unsicherheiten abgebaut werden und jedes mulmige Gefühl direkt angesprochen werden kann. Wie lebt es sich heutzutage als Frau in der nach wie vor männlich geprägten Welt der Technik? Was bietet sie dem jungen, talentierten Nachwuchs? Wie kam es dazu, dass sich die Expertinnen ausgerechnet für einen Technikberuf entschieden haben, und welche Hindernisse galt es dabei zu bewältigen? Für diese und weitere Fragen bieten persönliche Treffen, Workshops, Schnuppertage im Unternehmen und verschiedene Exkursionen genügend Raum. Beim Abbau gängiger Vorurteile hilft auch die informative Website [www.technikqueen.at](http://www.technikqueen.at), die in der begleitenden Kommunikation eine wichtige Rolle spielt. Dort werden interessante Berufsbilder und beeindruckende Vorbilder vorgestellt. Der Facebook-Auftritt von Technikqueens, der jede Woche weibliche Erfinderinnen vorstellt und viele aktuelle Informationen

<sup>1</sup> Beim Bildungsscheck handelt es sich um einen Geldbetrag, mit dem die Mädchen Weiterbildungs-Kurse (z.B. Sprachkurse im Ausland) finanzieren können.



rund um das Thema Frauen und Technik bereithält, dient ebenfalls dem Kontakt mit den Mädchen.

Bei allem wirtschaftlichen Interesse an eigenem Wachstum und Fachkräftezuwachs: Verpflichtend sind alle diese Angebote der OMV für die teilnehmenden Mädchen natürlich nicht. Sie sollen lediglich die Begeisterung wecken und realistische, praxisnahe Einblicke in vielfach klischeebehaftete Berufsbilder geben. „Gamification“ nennt sich diese spielerische, spaßbetonte und zugleich höchst professionelle Herangehensweise, die in Österreich in dieser Größenordnung ihresgleichen sucht. Innovativ und professionell sind auch die gesamten Rahmenbedingungen – um die Initiative laufend zu optimieren und weiterzuentwickeln, arbeitet die OMV mit einem Beratungsgremium zusammen: Das „Technikqueens Advisory Board“ besteht aus sechs angesehenen unabhängigen Expertinnen und Experten, die sich im beruflichen Kontext mit Themen wie Mädchenförderung, Genderforschung, spielerisches Lernen und technische (Aus-)Bildung auseinandersetzen. Durch ihre Erfahrungen und Kontakte geben diese Expertinnen und Experten regelmäßig wertvollen Input, der in die Gestaltung des Projekts mit einfließt.

Zwei Industriepartner beteiligen sich ebenfalls an der OMV-Initiative: Siemens Österreich seit dem zweiten und die Borealis AG seit dem dritten Durchgang. Eine Plattform für all jene zu schaffen, die das weibliche Potenzial für Technik nicht brach liegen lassen wollen, lag der Technikqueens-Initiative von Beginn an zugrunde. Mit der Unterstützung aller wird ein starker Beitrag geleistet, dass „Österreich sucht die Technikqueens“ an Bandbreite und Aufmerksamkeit gewinnt.

## ERSTE POSITIVE ERGEBNISSE

Bis Technik eines Tages eine naheliegende Option bei der Berufswahl junger Frauen in Österreich darstellt, kann es noch Jahre dauern. Zwischen theoretischer gesellschaftlicher Aufgeklärtheit und tatsächlich gelebter Selbstverständlichkeit klafft nach wie vor eine Lücke. Die OMV begreift ihre Initiative daher als langfristiges Projekt, das als fester Bestandteil der eigenen Nachhaltigkeitsstrategie mit weiteren Bildungs- und Trainingsinitiativen einhergeht. Allesamt haben sie zum Ziel, junge Talente verschiedener Altersgruppen – insbesondere Frauen – für das weite Feld der Technik zu begeistern.

Erste Ergebnisse dieser Bemühungen sind bereits sichtbar, wie die Evaluierung der Initiative „Österreich sucht die Technikqueens“ durch das NPO Kompetenzzentrum der WU Wien belegt: 87 Prozent der Befragten haben durch die Teilnahme ein positiv verändertes Bild über Technik und Techniker/-innen gewonnen. Bei 86 Prozent wurde das Interesse an Technik gefördert – dies trifft insbesondere auf die 14- und 15-jährigen Mädchen zu. Eine technische Ausbildung zu machen können sich nun 83 Prozent der Mädchen vorstellen.



*Technikqueen mit Mentorin im Rahmen eines Shadowing-Tages*

2016 ist der nächste Technikqueens-Durchgang mit neuen Chancen und Themen geplant. Im Internet ([www.technikqueen.at](http://www.technikqueen.at)) besteht bereits jetzt die Möglichkeit, sich hierfür zu registrieren! Mitmachen – und Preise gewinnen – können übrigens alle Interessierten, denn erst in der zweiten Phase des Wettbewerbs sind nur noch die Mädchen der Zielgruppe im Rennen. Anmelden lohnt sich daher auf jeden Fall!

## LITERATUR

- MINT 2020, Zahlen, Daten und Fakten, Vereinigung der Österreichischen Industrie (Industriellenvereinigung), Wien 2013, 7. Abgerufen von [www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file\\_610.pdf](http://www.iv-net.at/iv-all/publikationen/file_610.pdf) [15.6.2015]
- Larcher, E., Edlmayr, C., Putz, I. & Hofinger, C. (Hrsg.).(2012), OMV Gender und Technik-Endbericht. Wien: (unveröffentlichte Studie), Kopie im Besitz der Verfasserin, S. 16.

DR. DI SONJA BÖHME  
Head of Corporate Sustainability, OMV  
[Sonja.Boehme@omv.com](mailto:Sonja.Boehme@omv.com)

# TALENTIFY.ME

## GEMEINSAM DURCH DIE SCHULE MIT PEER-TO-PEER-LERNEN – WIE GEMEINSAMES LERNEN ZWISCHEN SCHÜLERINNEN/SCHÜLERN BEGABUNGEN UND TALENTE FÖRDERT



*Auch die 9-jährige Selina lernt sehr gerne mit ihrer Tutorin Rebecca*

Peer-to-Peer-Lernen ist ein altbewährtes Prinzip und gewinnt zunehmend an Bedeutung. Fühlen sich Eltern mit dem Lehrstoff ihrer Kinder überfordert, haben keine Zeit oder können sich keine teure Nachhilfe leisten, bleiben die Kinder beim Lernen oftmals auf der Strecke.

talentify.me wurde ins Leben gerufen, um die Lernhilfe zwischen Schülerinnen/Schülern zu unterstützen und aktiv Talente zu fördern. Das Ziel des sozialen Bildungsprojekts ist, dass alle Schüler/innen ihr volles Potenzial entfalten können, unabhängig vom sozio-ökonomischen Hintergrund der Eltern.

Dabei setzt talentify.me auf Peer-to-Peer-Lernen – davon profitieren beide Seiten! Die Schüler/innen, die 1:1-Lernhilfe von älteren oder gleichaltrigen Jugendlichen erhalten, verbessern ihre Noten und stärken ihr Selbstbewusstsein. Durch ideale Bedingungen wie eine ähnliche Sprache, eine ähnliche Lebensphase und vielleicht sogar die gleiche Lehrperson können sich die jüngeren Schüler/innen mit den älteren identifizieren und zu ihnen aufsehen.

Noch weitreichender sind die Vorteile auf der Seite der Tutorinnen und Tutoren, gerade im Hinblick auf die Entwicklung bzw. Stärkung der sozialen Kompetenzen. Sie dürfen ihre Begabungen zeigen und die Freude am jeweiligen Fach weitergeben, vertiefen sich durch die intensive Beschäftigung mit dem Stoff noch mehr in ihre Spezialgebiete und lernen durch das Vermitteln, sich in die Denkweisen anderer hineinzu fühlen. So werden altruistische Wertvorstellungen und die Empathieentwicklung gefördert sowie Perspektivenwechsel ermöglicht. Die Tutorinnen/Tutoren stärken zudem ihr Selbstbewusstsein durch die Erfolge ihrer Lernhilfeschüler/innen. Sie entwickeln neben

sozialen Kompetenzen auch für die Berufswirklichkeit entscheidende Soft Skills wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement und Verantwortungsbewusstsein.

Darüber hinaus ist die schulformübergreifende und damit sozial durchlässige Form der Lernhilfe ein ganz wichtiger Aspekt von talentify.me. Nur so können auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien Zugang zu einer sinnvollen und leistbaren Unterstützung bekommen. Ältere Schüler/innen an höher bildenden Schulen nehmen eine klare Vorbildfunktion ein und zeigen jüngeren Schülerinnen/Schülern neue Bildungswege und Perspektiven auf. Zusätzlich lernen sich Jugendliche aus verschiedensten sozialen Schichten kennen, die sich in ihrem üblichen Umfeld nicht begegnen würden.

Seit der Gründung im Oktober 2014 konnten viele erfolgreiche Lernhilfesituationen beobachtet werden. Wie im Beispiel von Rebecca und Mia: Rebecca war zum Zeitpunkt der Vermittlung eine schüchterne, sehr gute 16-jährige HAK-Schülerin. Über mehrere Wochen gab sie Mia, einer Volksschülerin, Lernhilfe und aus deren Nicht genügend in Mathematik wurde ein Sehr gut! Dadurch hatte Mia die Möglichkeit, auf ein Gymnasium zu gehen, wurde selbstbewusster und verstand den Stoff besser. Zudem empfand Mia Rebecca als großes Vorbild und freute sich laut ihrer Mutter jede Woche sehr auf das gemeinsame Lernen. Die Direktorin von Rebecca berichtete ebenfalls von einer großartigen Entwicklung. Die Schülerin blühte auf und entwickelte ein ganz neues Selbstbewusstsein durch die positiven Erfahrungen mit der Lernhilfe. Dieses Beispiel zeigt, dass in einem Peer-to-Peer-System beide Schüler/innen enorm profitieren: eine Win-Win-Situation.

Das Herz von talentify.me ist eine Onlineplattform, welche alle Prozesse unterstützt und zusätzlich ein Anreizsystem und spielerische Elemente inkludiert. Schüler/innen können Lernhilfe anbieten und andere zum Lernen finden. Zusätzlich fördert talentify.me besonders engagierte Schüler/innen mit der talentify.academy: Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren haben die Möglichkeit, sich zu bewerben und im Laufe eines Schuljahres einmal pro Monat Inhalte zu lernen, auf die es im späteren Leben ankommt, die in der Schule aber oftmals außen vor bleiben. Im Zentrum stehen dabei Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität, praktisches Know-how wie etwa Rechts- und Finanzthemen, Projektmanagement sowie die Entwicklung der eigenen Talente und Stärken.

Durch einen Mix aus relevantem Wissen in der talentify.academy und die großen Vorteile der Peer-to-Peer-Lernhilfe mit talentify.me werden junge Talente gezielt gefördert und eine individuelle Potenzialentfaltung ermöglicht.

**talentify.me**

MMAG. DORIS HOFER  
talentify.me  
doris@talentify.at

# PERSONORIENTIERTE BEGABUNGSFÖRDERUNG

## REZENSION

GABRIELE WEIGAND, ARMIN HACKL, VICTOR MÜLLER-OPPLIGER UND GÜNTER SCHMID (2014). PERSONORIENTIERTE BEGABUNGSFÖRDERUNG – EINE EINFÜHRUNG IN THEORIE UND PRAXIS.

Weinheim: Beltz [318 Seiten, ISBN 978-3-407-25712-3, € 29,95]

Begabung und Begabungsförderung haben in den vergangenen 30 Jahren eine immer größere Bedeutung in der schulischen Praxis und der erziehungswissenschaftlichen Forschung erfahren, und so ist es verdienstvoll, dass mit dieser Publikation eine umfassende und breit angelegte „Einführung“ vorgelegt wird, die eine Einführung im Grunde sprengt. Das vorliegende Werk ist über zehn Jahre hinweg auf der Basis internationaler Kooperationen der Autorinnen und Autoren entstanden. Wesentlich ist die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulen, die u. a. zu der Erkenntnis führt, dass Hochbegabung nicht getrennt von „Begabungs- und Begabtenförderung“ (S. 12) und von der allgemeinen Schulentwicklung gesehen werden darf.

In der Einleitung stellt Gabriele Weigand zentrale Aspekte von Begabung und Hochbegabung sowie der Begabungsförderung heraus, die auf der Prämisse basieren, dass homogene Lerngruppen eine Illusion sind und dass eine „differenzierende Pädagogik [...] von der Defizit- zur Differenz- und Stärkenorientierung“ gelangen muss (S. 16).

Das Werk gliedert sich in drei Teile. Das 1. Kapitel „Personen begaben“ und das 2. Kapitel „Lernen personalisieren: Personorientiert lehren und lernen“ enthalten jeweils acht, das 3. Kapitel „Schule personorientiert entwickeln“ sechs Beiträge. Alle drei Teile beginnen mit eher theoretischen Grundlagen und befassen sich sodann mit der Darstellung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten in der schulischen Praxis. Jedem Kapitel ist eine kurze Einleitung von Weigand vorangestellt, in der sie allgemeine Überlegungen zum Thema darlegt und die einzelnen Beiträge kurz vorstellt. Dabei wird schon deutlich, dass der Begriff „Person“ von zentraler Bedeutung für das gesamte Werk ist; d. h. im Mittelpunkt stehen bildungswissenschaftliche Forschung und bildungspraktische Förderung, „die konsequent vom Kind aus denkt und dessen Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt stellt“ (S. 10).

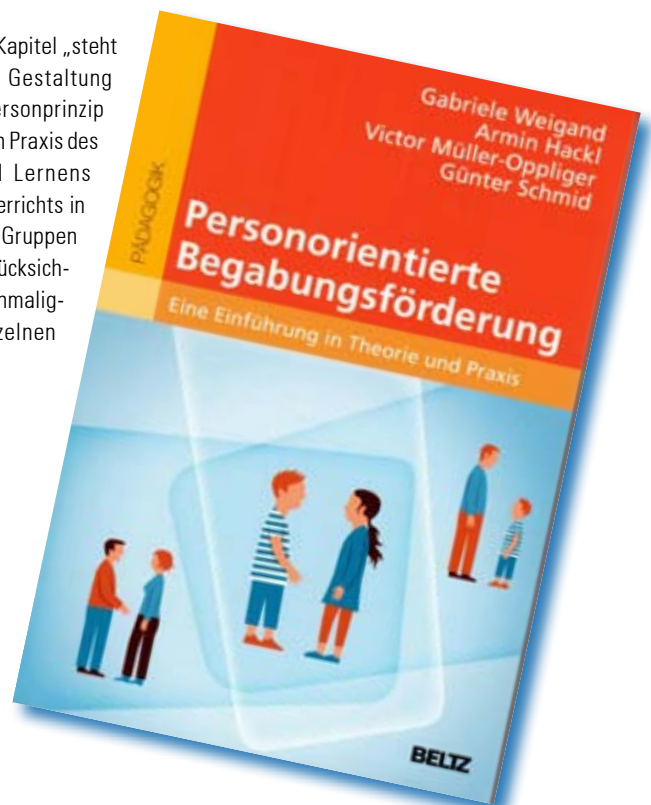
Im ersten Kapitel geht es um die beiden im Titel genannten Begriffe, nämlich darum, „dass der Einzelne mit seinen Potenzialen und Begabungen wahrgenommen und respektiert wird“ (S. 23) und dass dabei kein Kind von einer Förderung ausgeschlossen werden darf. Weigand legt einen anthropologischen Begriff der Person zugrunde, die sich in einem Bildungsprozess entwickelt, der auf das gesamte Leben wie auch auf „Relationalität“ hin (S. 29) angelegt ist. Sie plädiert für den Begriff Person als „Grundlage einer pädagogischen Begabungstheorie“ (S. 31). Entsprechend ist es das Anliegen des vorliegenden Bandes, nicht nur die Hochbegabung im Sinne herausragender Intelligenz zu fördern, sondern vielfältige „Begabungen und Potenziale“ (S. 44). Im Folgenden werden die wichtigsten Konzepte und Thesen vorgestellt, das es zu weit führen würde, jeden einzelnen Beitrag zu würdigen.

Armin Hackl gründet seine Überlegungen zu einer personorientierten Schulkultur (S. 47ff) auf dem Wertequadrat von „Eigensinn, Leistung, Beteiligung, Verantwortung“ (S. 50), denen er die vier Haltungen „Förderung, Anerkennung, Begleitung, Stärkenorientierung“ (S. 54) zuordnet. In seinem zweiten, sehr komplexen und dichten Beitrag befasst er sich mit den Begriffen „Begabung“ und „Leistung“ und diskutiert gängige schulische Konzepte von Leistung und vier Handlungsfelder des Lernens, nämlich „Performanz, Reflexion, Können, Wissen“ (S. 84).

Victor Müller-Opliger geht davon aus, dass sich Begabungskonzepte immer mit „epochaltypischen Menschenbildern und Gesellschaftsvorstellungen“ verbinden (S. 58). Er verweist auf die hohe soziale Bildungsselektion in Deutschland (S. 60) und fordert, dass „individuelle Begabungspotenziale“ zu „sozialem Kapital“ werden sollen (S. 62). Seine These, dass „mit monodimensional angelegten Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft am Ansatzpunkt ihrer Begabungsentwicklung“ erreicht werden können, ist wohl unbestritten (S. 70). Vielmehr sind für das Gelingen von Lernen die Aspekte „Emotionen, Motivation und Volition, Kognition, Aktion, Reflexion“ (S. 72) sowie das Selbstkonzept (S. 94) von entscheidender Bedeutung.

Günter Schmid's Forderung auf der Basis eigener langjähriger Erfahrungen als Schulleiter, die Lehrkraft solle zum „Coach“ werden (S. 99), mag herrschende oder derzeit gängige Meinung sein, stößt aber meines Erachtens auch bei der „begabungsfördernden Lehrperson“ (S. 101) je nach Fach und Schülerpopulation an ihre Grenzen. Und die Möglichkeit der Abwahl von Fächern, für die er eintritt (S. 102), stößt wohl überall an die Grenzen kulturministerieller Vorgaben.

Im 2. großen Kapitel „steht die konkrete Gestaltung einer vom Personprinzip her gedachten Praxis des Lehrens und Lernens bzw. des Unterrichts in heterogenen Gruppen und unter Berücksichtigung der Einmaligkeit des Einzelnen





## BEGABUNGSFÖRDERUNG KONTROVERS? KONZEPTE IM SPIEGEL DER INKLUSION

SOLZBACHER, C., WEIGAND G., & SCHREIBER P. (Hrsg.). (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim: Beltz. [223 Seiten, ISBN 978-3-407-25719-2, € 24,95]

Der Titel „Begabungsförderung kontrovers?“ gibt den Leserinnen und Lesern dieses Buches eine Vorahnung, was sie von den Beiträgen des Herausgeberwerks erwarten können: Keine einheitlichen Meinungen, keine Schwarzweißmalerei bei bildungspolitischen Debatten; Konzepte der Begabungsförderung werden vielmehr aus ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten und Disziplinen im Spiegel der Inklusion betrachtet. Nicht nur die verschiedenen Ansichten und gesetzten Schwerpunkte machen die Lektüre spannend und abwechslungsreich, sondern auch die geglückte Mischung aus theoretischen Perspektiven, empirischen Zugängen, Praxisbeispielen und Einblicken in Fortbildungsformate.

Wer sich aktuell im Zusammenhang von Begabungs- und Begabtenförderung mit Fragen der Inklusion beschäftigt, wird bald auf dieses Werk stoßen. Die Herausgeberinnen sind im Hinblick auf die Thematik in Praxis und Wissenschaft bestens vernetzt. Sie konnten 21 hochkarätige Autorinnen und Autoren für die einzelnen Beiträge gewinnen, die auf ein fundiertes Erfahrungs- und Wissensreservoir rund um Belange der Begabungsförderung zurückgreifen und so ausgestattet Konsequenzen beleuchten, die sich aus dem Inklusionsdiskurs ergeben. Dementsprechend aussagekräftig, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirischen Rückschlüssen untermauert, sind die Aufsätze.

In den ersten Abschnitten des Buches liegt das Augenmerk auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu Möglichkeiten der Begabungsförderung im Spiegel der Inklusion. Hier wird u.a. etwa gendersensible Begabungsförderung oder das weithin bestehende Fördersystem im inklusiven Kontext aufgezeigt. Während einerseits Forderungen nach einer inklusionsbejahenden Einstellung zu finden sind und der Frage nachgegangen wird, wie sich inklusive Schulentwicklung mit Begabungsförderung vereinbaren lässt, werden andererseits auch empirisch belegte positive Ergebnisse bei der Untersuchung von speziellen Förderklassen angeführt, die als optimales Entwicklungsfeld für begabte Schüler/innen dargestellt werden. Auch der oft vernachlässigte Elementarbereich und seine Forschungslücken in der Früherkennung begabter Kinder rücken in den Fokus der Betrachtungen.

Ein weiterer Abschnitt dieses Herausgeberwerks widmet sich Praxisbeispielen aus Schulen und Kindertagesstätten. Im Zusammenhang mit schulischer Underachieverförderung kann man sich mit Fragen der Vereinbarkeit von inklusiven und separierenden Momenten beschäftigen, denen beiden eine Berechtigung zugeschrieben wird. Interessant sind auch die Ausführungen zu einer inklusiven Didaktik des Forschenden Lernens und zu einem Gymnasium in Schwäbisch Gmünd, das – obwohl nur besonders begabten Kindern und Jugendlichen zugänglich – auch innerhalb dieser vorselektierten Schüler/innenschaft eine hohe Heterogenität aufweist und somit inklusive Lösungen für eine individuelle Förderung benötigt.



Der letzte Teil des Buches setzt sich mit zentralen Themen inklusiver Begabungsförderung in der Aus- und Weiterbildung auseinander.

Die Debatte um Inklusion in der Begabungsförderung wird oft sehr kontrovers geführt. Kontrovers geht es auch in diesem Werk zu. Doch es lässt inmitten der dicht geballten Inhalte Platz für ganz unterschiedliche Ausführungen und Sichtweisen und Raum, diesen Betrachtungen mit der eigenen Meinung zu begegnen. Sehr empfehlenswert!

MMAG. GERTRAUD OBERMARZONER  
ÖZBF  
gertraud.obermarzoner@oezbf.at

im Mittelpunkt“ (S. 105). Weigand spricht allerdings schon in ihrer Einleitung die berechtigten Sorgen und Ängste von Lehrkräften an, den Problemen bei der täglichen Arbeit und dem gleichzeitigen Anspruch nach individueller Förderung nicht gewachsen zu sein.

Hackl sieht Lernen als „wesentliches Element der Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 110) und Wissensaneignung als „identitätsstiftendes Tun der lernenden Person“ (S. 111). Er unterscheidet vier verschiedene Typen von Hochbegabten: exzellente Hochleister, Spezialisten, Distanzierte und Verweigerer (S. 113), die er vor allem durch

„beteiligendes Lernen“ (S. 114) motivieren will. Müller-Oppliger fordert auf der Basis eines veränderten Verständnisses von differenzierendem Lernen „veränderte Lernarrangements“, die individuelle Unterschiede anerkennen und Bildungspotenziale entfalten helfen wollen (S. 116). Das wird am didaktischen Setting einer „Lernarchitektur“ exemplifiziert (S. 118ff), die er detailliert vorstellt und die vor allem der Lernerautonomie dienen soll, aber „Lernberatung“ erfordert (S. 123). Bedauerlich sind die – wie ich finde – künstlichen Gegensätze zum diskussionslosen „Lernen als Reproduktion“ bzw. als „bloßes Auswendiglernen“.



# GEISTERSTUNDE. DIE PRAXIS DER UNBILDUNG

## REZENSION

Im Zentrum von Schmidts praktisch orientiertem Beitrag stehen methodische Cluster der Begabungsförderung (S. 160f), die er erfreulich praxisnah und methodisch überzeugend mit entsprechenden Beispielen aus Schulen und Schüler/innenkommentaren darstellt.

Weigand macht in der Einleitung zum 3. Kapitel auf die Problematik aufmerksam, im Zuge der Forderung nach Inklusion eine differenzierte Begabungsförderung zu realisieren (S. 220). Für sie bedeutet realistische Schulentwicklung im Kern, „kreativ mit den vorgegebenen staatlichen Rahmenbedingungen umzugehen“ (S. 221). Sie stellt in einem eigenen Beitrag sehr offen die Schwierigkeiten der Einrichtung von Begabtenklassen an einem Würzburger Gymnasium dar, die im Grunde Separierung und gerade nicht Inklusion bedeuten.

Hackl setzt sich am Beispiel desselben Gymnasiums für eine werteorientierte Schulentwicklung ein und präsentiert Wege dahin „von unten“ bzw. von außen (S. 233f) mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten. In seinem den Band abschließenden Rückblick stellt er sehr offen und ehrlich die schwierigen Prozesse und Entscheidungen dar, am eigenen Gymnasium separierte Begabtenklassen als Modellklassen einzusetzen, aber auch die daraus erwachsenen Einsichten. Eine ähnliche Schulentwicklungsgeschichte zeichnet Schmid für die Oberstufe seines Gymnasiums nach.

Das überaus komplexe und an Ideen reiche Buch ist visionär, idealistisch und realistisch, aber nicht ohne innere Widersprüche, je nachdem, mit welchen Beiträgen man sich näher befasst. Die Verbindung von Theorie und Praxis macht es gleichermaßen wertvoll für Theoretiker auf Hochschulebene wie für Lehrkräfte, Schulleitungen und Studierende. Man muss sich nicht mit jedem Gedanken oder jeder Forderung identifizieren, aber man ist beeindruckt von der Fülle an theoretischen Grundlegungen, konzeptionellen Überlegungen, Gedankenanstößen und praktischen Anregungen.

PROF. DR. DR. H.C. LIESEL HERMES

Ehem. Rektorin  
der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe  
hermesl@web.de

KONRAD PAUL LIESSMANN (2014). GEISTERSTUNDE. DIE PRAXIS DER UNBILDUNG. EINE STREITSCHRIFT

Wien: Zsolnay [192 Seiten, ISBN 978-3-552-05700-5, € 18,40]

Macht Bildung glücklich? Laut Konrad Paul Liessmann nein – nicht mehr, nicht heute. Denn was heute unter Bildung verstanden wird, ist für Liessmann „*ein Gespenst, das nicht um Mitternacht, sondern zur besten Unterrichtszeit sein Unwesen treibt*“ (S. 10). Und so erklärt sich der Titel seines 2014 erschienenen Buches *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*, quasi eine Fortführung seines Werkes *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* aus dem Jahr 2006. Auf die Theorie folgt also die Praxis – und der Zusatz „Streitschrift“. Folglich hält Liessmann nicht zurück mit Kritik und gibt in elf Kapiteln preis, was er über aktuelle bildungspolitische bzw. gerade in und um Bildungsstätten „herumpukende“ Themen denkt. Dazu zählen:

- die negativen Auswirkungen von Pisa und Bologna auf unser Bildungssystem
- die mangelhafte Expertise der sogenannten Bildungsexperten
- die Vernachlässigung des Fachwissens aufgrund der Kompetenzorientierung
- das Verschwinden der Fächer und die Entstehung von bizarren Fächerbündeln und nichtssagenden Clustern
- die omnipräsenten PowerPoint-Präsentationen
- die Überbetonung des Internets und der Neuen Medien
- die Unmündigkeit des Menschen, seine Passivität, sein reines Konsumieren – v.a. auch bezogen auf Bildung
- die Reduktion von Bildung auf Ausbildung
- die Vernachlässigung von Lesen, Schreiben und Literatur
- der Verlust der Universität als Ort, wo Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre herrscht
- das Verschwinden geisteswissenschaftlicher und musischer Fächer

Liessmann wirft einen kritischen Blick auf alles, was aktuell im Bereich der Bildung gefordert wird und womit sich Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern herumschlagen müssen. Liessmann entkräftet so manche Aussagen, die in den Medien breitgetreten werden. In seinen Augen sind eben nicht alle Kinder hochbegabt, ist reines Googlewissen nicht ausreichend, hat Üben immer noch einen hohen Stellenwert und das physische, nicht-elektronische Buch seine Berechtigung. Selbst ganz Philosoph nimmt er in seiner Argumentation regelmäßig Rekurs auf bekannte Philosophen – in einer Sprache, die Germanistinnen und Germanisten die Freudentränen in die Augen drückt.

Man könnte sagen, dass sich Liessmann mit seinem Buch an



alle richtet, die Bildung und unser Bildungssystem betrifft bzw. interessiert. Lehrer/innen sind somit sicher Teil der Zielgruppe. Vor allem ein Kapitel wird der einen oder anderen Lehrperson ein verschmitztes Lächeln ins Gesicht zaubern: das über Bildungsexperten. Gewisse Bildungsexperten haben es Liessmann angetan. Ihre Expertise ergibt sich laut Liessmann daraus, dass sie selbst einmal in die Schule gegangen sind, und befähigt sie, im Lichte medialer Scheinwerfer pauschal über Inklusion, Hochbegabung als eine jedem Kind angeborne Fähigkeit, Notengebung, idyllische Schulsysteme und manch andere Aspekte zu sprechen. Kurzum: Bestehendes wird schlechtgeredet, ein Neubeginn wird gefordert. So fragt sich Liessmann zu Recht, wie es diese Bildungsexperten schaffen konnten, zu Bildungsexperten zu werden, wo sie doch selbst Schüler in einem Schulwesen waren, das als „Talentvernichtungsindustrie“ beschimpft wird. Und er fragt, was tatsächlich zu tun ist, und gibt eine deutliche Antwort: Diskussionen über Bildung sind nötig, doch sie müssen sich an dem orientieren, was tatsächlich in und um Schulen und Hochschulen passiert. Dazu braucht es Gespräche mit Lehrpersonen, die täglich damit zu tun haben – ein erster Ansatz.

Auch der „Kompetenzorientierung“ (laut Liessmann das Zauberwort schlechthin) als einem grundlegenden Prinzip des Lehrens und Lernens wird viel Raum gewidmet. Liessmann kritisiert vor allem, dass die aktuell geforderte Kompetenzorientierung die Bildung ersetzt und „Faktenwissen“ zum Unwort deklariert wird. Das Fach an sich rückt in den Hintergrund, sowohl an Schulen als auch an Universitäten. Es geht nur mehr darum, Kompetenzkataloge abzuarbeiten und verschiedene Kompetenzniveaus (Reproduktion, Transfer und Reflexion) – auch bei der Reifeprüfung – zu bewerten. Klio, die Muse der Geschichtsschreibung, käme Liessmann zufolge mit ihrer Kompetenz „Erzählen“ über das erste Kompetenzniveau nicht hinaus. Hier muss man Liessmann jedoch widersprechen, denn ein Blick in den Leitfaden zur AHS-Reifeprüfung in Geschichte nennt „Erzählen“ als Operator des Kompetenzniveaus III. Überhaupt scheint der von Liessmann besprochene „Spuk“, Fachwissen wäre irrelevant, die „Sphären“ der heimischen Konferenzzimmer verlassen zu haben, denn in diversen Leitfäden<sup>1</sup> findet man regelmäßige Hinweise auf „Sach- und Fachkompetenzen“, etwa im Leitfaden zur kompetenzorientierten Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie: „Kompetenzen sind nicht von den Inhalten zu trennen“. Angesichts der Kapitelüberschrift „Die Tränen der Muse“ braucht Klio diesbezüglich also keine Tränen vergießen. Was die Streichung, Kürzung und Vernachlässigung der „schönen“ Fächer betrifft, die auf den ersten Blick keinen direkten Nutzen bringen, aber mit denen man sich Liessmann zufolge eigentlich um ihrer selbst willen beschäftigen sollte – also Human-, Geisteswissenschaften und die musischen Fächer –, so werden die Tränen der Muse wohl nicht versiegen.

Liessmann erwähnt lustige Fächerkombinationen an manchen deutschen Schulen, wo selbst auf den zweiten Blick noch unklar bleibt, wel-

che Gebiete darin vereint worden sind. Eine Überbetonung von Praxisrelevanz und Projektunterricht hat keinen Sinn, ohne zuerst das Fach an sich samt Gegenstandsbereich und Forschungslogik zu verstehen. Für Liessmann gehören also inhaltliches Wissen und Grundkenntnisse wissenschaftlichen Arbeitens zur Bildung. Und Bildung setzt Neugierde voraus: „*Neugierde bedeutet, dass sie sich immer auf etwas, einen Gegenstand richtet. Niemand ist neugierig darauf, eine Kompetenz zu entwickeln.*“ (S. 76) Neugier bezieht sich auch auf Lehrer/innen – denn diese werden nur dann Begeisterung für ihr Fach an die Schüler/innen weitergeben, wenn sie selbst von Neugierde geleitet sind. Senkt sich jedoch weiterhin eine „Fächerdämmerung“ über Schulen und Universitäten, wird diese Neugier zunichte gemacht.

Der Philosoph in Liessmann ist ganz deutlich im Kapitel über die „orale Phase als Lebensprinzip“ zu erkennen, denn seine Hauptaussage ganz im Sinne Kants lautet: Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, triff eigene Entscheidungen und steh dafür gerade. Sei aktiv und hinterfrage. Denn: Bildung ist kein passives Konsumieren, sondern eine aktive, selbstverantwortlich organisierte Anstrengung. Wohl Aussagen, denen man einfach zustimmen muss.

*Geisterstunde* ist ein amüsanter, doch zugleich auch traurig stimmendes Buch. Polemik, bissige Kommentare und kritische Anmerkungen sind erheiternd, doch wenn es spukt, so bereitet dies bekanntlich auch Angst. Furchtlos greift Liessmann jene Aspekte auf, die in bildungspolitischen Debatten verlorengegangen sind bzw. unerwähnt bleiben. Wirft man einen Blick hinter Liessmanns Polemik, so wird klar, dass es dem Philosophen um Folgendes geht: „*der Bildung und dem Wissen wieder eine Chance zu geben*“ (Klappentext). Manchem werden die Leser/innen nickend zustimmen, manchem nicht. Manche Argumente mag man für angemessen halten, andere wiederum für übertrieben. Dass Liessmann jedoch nicht der einzige ist, der an den aktuellen Bildungsreformen verzweifelt, wird klar, wenn man beispielsweise mit Beteiligten spricht oder aktuelle Blogs von Lehrerinnen und Lehrern liest, die über die Situation an den Schulen schreiben.

Liessmanns Text ist klar und logisch strukturiert. Jedes Kapitel beginnt mit „*Es ist gespenstisch*“ und startet mit der Beschreibung eines aktuellen Beispiels bzw. Vorfalles. Der Satz „*Dabei wäre alles ganz einfach*“ markiert die Schlusspassage eines jeden Kapitels. Seine Streitschrift schließt Liessmann dann mit dem Satz „*Anders wäre es besser*“. Durch diesen letzten Satz kommt für manche Leser/innen die Hoffnung auf, dass Liessmanns Lösungsansätze in naher Zukunft in einem dritten Buch zum Thema Bildung zusammengefasst nachgelesen werden können. Möglicher Titelvorschlag der Rezensentin: „*Unterrichtsstunde. Theorie und Praxis der Bildung. Ein Lösungsbuch*“.

---

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

<sup>1</sup> [www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ff.html](http://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ff.html)

Das Umschlagbild dieser Ausgabe zeigt eine Rauminstallation von Antonio Manuel im brasilianischen Pavillon bei der Biennale Venedig 2015: *Occupations/Discoveries*. Foto: Christina Klaffinger

#### IMPRESSUM

ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

ÖZBF

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung  
und Begabungsforschung

Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

ZVR: 553896729

#### ANFRAGEN UND KONTAKT

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

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

E-Mail: [info@oezbf.at](mailto:info@oezbf.at)

[www.oezbf.at](http://www.oezbf.at)

#### HINWEIS

Redaktionsschluss für *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* Nr. 41 zum Schwerpunkt „Kreativität“: 1. Dezember 2015.

#### REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl

Mag. Alexandra Atzensberger, Mag. Marlies Böck, MA

Mag. Dr. Astrid Fritz, Carina Gargitter, BA, Mag. Andrea Hofer

Mag. Christina Klaffinger, MMag. Gertraud Obermarzoner

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

Mag. Viktoria Stienen, Mag. Dr. Sandra Thomä

#### GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger, Dr. Johanna Stahl

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

# news® science

## Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@oezbf.at  
www.oezbf.at

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