

# news science

Begabtenförderung und Begabungsforschung


## Mehrfach herausgefordert

Hohe Begabung und Verhaltensauffälligkeit  
Wenn der Kopf schneller denkt als die Hand schreibt  
Begabte Autistinnen und Autisten  
Leistungsstarke Störenfriede  
Zu Hause spielend fördern

Eltern fordern mehr Begabtenförderung an Schulen  
Von der Kartoffelbatterie zum Forschungs-Speeddating  
Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken

Chancengerechtigkeit. Ein Ding der (Un-)Möglichkeit?

Entwicklung gymnasialer Kompetenzzentren für Begabtenförderung  
Begabungsförderliche Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion

*In dieser Ausgabe können sie über  
das Inhaltsverzeichnis navigieren* 

## INHALT

	Editorial (A. Fritz und C. Klaffinger)	03
Mehrfach herausgefordert	Ewen, A. & Gauck, L.: Hohe Begabung und Verhaltensauffälligkeit	04
	Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Scharffenstein, N. & van Gerven, V.: Wenn der Kopf schneller denkt als die Hand schreibt	11
	Felinger, M., Bruns, V. & Klopf, M.: Begabte Autistinnen und Autisten	18
	Hagelgans, H.: Leistungsstarke Störenfriede	23
	Higatzberger, K.: Zu Hause spielend fördern	28
	Ankündigung: Symposium Begabung an der Pädagogischen Hochschule Zug	31
Aus dem ÖZBF	Resch, C.: Eltern fordern mehr Begabtenförderung an Schulen	32
	Samhaber, E.: Den eigenen Interessen auf der Spur	33
	Atzensberger, A.: Von der Kartoffelbatterie zum Forschungs-Speeddating	34
	Veranstaltungshinweis: BeRG-Vernetzungskonferenz Regionalentwicklung meets Stärkenförderung	35
	Atzensberger, A.: BeRG: Mittersill im Oberpinzgau als Universitätsstadt	37
	Hinweis: mBET goes international	39
	Imser, C.: Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken	40
science	Maaz, K.: Chancengerechtigkeit	41
	Hinweis: Journal of the European Honors Council	44
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Weigand, G.: Entwicklung gymnasialer Kompetenzzentren für Begabtenförderung (mit Erfahrungsbericht von U. Cronenberg)	45
	Holzinger, A.: Begabungsförderliche Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion	52
	Ankündigung: DGhK-Kongress Gesichter von Hochbegabung	54
	Oberkofler, E.: ALRAUNE – Schüler/innen aktiv in der Allergieforschung	55
	Wohlfahrt, S. & Waibel, B.: Fragen zu Begabungsförderung im Vorschulalter	57
	Ankündigung: Bundestagung Begabung.Person.Persönlichkeit	59
	Zierfuß, H.: Was wollen wir Schüler/innen?	60
	Greiner, C. & Greiner, H.-U.: Homo ludens	61
Tagungen	Troost, J.: Blick über den Atlantik	63
Rezensionen	Kempter, U.: Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern (Lehwald)	65
	Empfehlung des ÖZBF: Du gehst nicht allein (Film von M. Jackson)	66
	Impressum	67

# EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser!

Begabte Kinder und Jugendliche sind außergewöhnlich. Sie faszinieren mit ihren kreativen Lösungswegen, ihrem scharfen Verstand und ihren herausragenden Leistungen – ihre besonderen Fähigkeiten sind aber auch Herausforderung an sie selbst und ihre Umwelt.

Manche dieser Kinder und Jugendlichen sind mehrfach herausgefordert: Schwierigkeiten beim Lernen, Teilleistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten können auch in dieser Gruppe auftreten. Manche dieser Schwächen fallen kaum oder erst spät auf, da Begabungen Schwächen oftmals gut überdecken oder gar kompensieren. Umgekehrt kann es aber auch vorkommen, dass eine vordergründige Beeinträchtigung Begabung verschleiert.

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe beleuchtet, wie sich Lern-, Leistungs-, Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei begabten Kindern und Jugendlichen darstellen können und welche Formen der Unterstützung bei solchen mehrfachen Herausforderungen zu guten Erfolgen führen.

- Catherine Ewen und Letizia Gauck zeigen auf, wie sich ADHS, Autismus und Depression bei Begabten äußern. Anhand von Fallbeispielen erörtern die Autorinnen, wie sich Symptome dieser Störungen mit Begabungsmerkmalen überschneiden können und welche differenzialdiagnostischen Merkmale für deren Unterscheidung wesentlich sind. Zusätzlich bieten sie Interventionsvorschläge und Hilfestellungen für die Praxis an.
- Das Bedingungsgefüge von Begabung und Lern- und Leistungsschwierigkeiten beleuchten Expertinnen und Experten des ICBF (Internationales Centrum für Begabungsforschung). Sie gehen dabei besonders auf die Identifikations- und Interventionsmöglichkeiten bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) bei besonders begabten Kindern ein, die sich in der Praxis als wirksam erwiesen haben.
- Mit dem Asperger-Syndrom, einer Störung aus dem Autismus-Spektrum, beschäftigt sich eine Studie der Österreichischen Autistenhilfe. Sie geht der Frage nach, welchen Hindernissen und Herausforderungen begabte Studierende mit Asperger-Syndrom an österreichischen Hochschulen begegnen und welche Unterstützungsangebote dieser Personengruppe helfen würden, ihre Leistungen zu beweisen und weiter auszubauen.
- Mit leistungsstarken Störenfriedern, also begabten und leistungsstarken Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten, beschäftigt sich Heike Hagelgans in ihrem Artikel. Sie beschreibt Erfahrungen an einer Förderschule, die begabungsfördernde Elemente als Schulentwicklungsmaßnahme einsetzt, um begabte und leistungsstarke Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten schnell und erfolgreich wieder in das Regelschulsystem zu integrieren.
- Wie man auch zu Hause spielend bestimmte Teilbereiche fördern kann, erläutert Katja Higtatzberger. Sie zeigt auf, welche Spiele sich besonders eignen, um etwa Aufmerksamkeit, Ausdauer, Leistungsmotivation oder Frustrationstoleranz im familiären Umfeld zu trainieren und gibt Eltern Tipps und Anregungen, wie sie diese Spiele erfolgreich und vergnüglich einsetzen können.

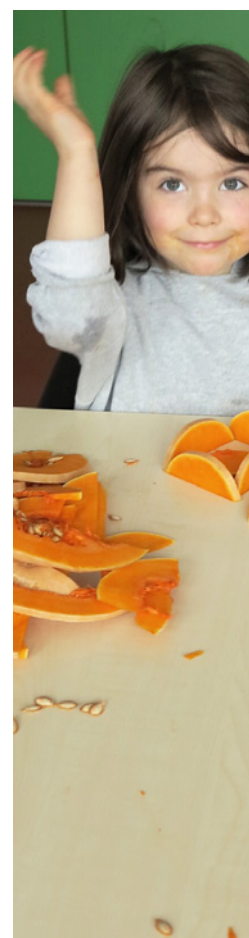
Diese Beiträge machen klar, dass Kinder mit solchen Besonderheiten keinesfalls eine homogene Gruppe bilden. Die große Variabilität an individuellen Profilen mit besonderen Stärken und Schwierigkeiten erschwert nicht nur das Erkennen, sondern auch, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Mit einer genauen Diagnostik und einer sorgsam geplanten Förderung können diese mehrfach außergewöhnlichen – und mehrfach herausgeforderten – Kinder optimal auf ihrem Weg begleitet werden.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich und wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre!

MAG. DR. ASTRID FRITZ  
MAG. CHRISTINA KLAFFINGER

ÖZBF

astrid.fritz@oezbf.at  
info@oezbf.at



# HOHE BEGABUNG UND VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEIT

## WIE SICH ADHS, AUTISMUS, DEPRESSION BEI BEGABTEN ÄUSSERN

In den letzten Jahren waren Hochbegabungen in den Medien immer wieder im Fokus. Hochbegabung ist ein sehr komplexes Konstrukt, welches sich in verschiedensten Formen äußern kann. Eine genaue Definition gibt es nicht. Neben einer überdurchschnittlichen Intelligenz, auch „high intellectual potential“ (HIP) genannt, können sich hohe Begabungen auch in anderen Bereichen entfalten. Durch die große Heterogenität sehr begabter Kinder ist es wichtig, allgemeine Rahmenbedingungen an die Begabungen der Kinder anzupassen, um ihnen eine bestmögliche Grundlage für ihre Entwicklung zu bieten. Wenn sich z.B. die schulischen Anforderungen nicht an den Bedürfnissen eines besonders begabten Kindes orientieren, kann es zu Langeweile, Unterforderung, Ausgeschlossenheit und Verhaltensauffälligkeiten kommen.

Im Fokus dieses Artikels steht die doppelte Auffälligkeit oder auch „twice exceptionality“. In diesem Fall zeichnen sich Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene durch sehr hohe Fähigkeiten in mindestens einem Bereich aus, weisen jedoch in einem anderen Bereich gewisse Beeinträchtigungen auf. Eine gegenseitige Beeinflussung findet statt: Leistungsstörungen, etwa in Folge von Verhaltensproblemen, können besonders begabte Kinder mithilfe ihrer außergewöhnlichen Fähigkeiten kompensieren. Dadurch kann es sein, dass diese Kinder durchschnittliche Leistungen erbringen und ihre hohe Begabung nicht erkannt wird. Da diese Kinder ihre Begabungen nutzen, um mit der Störung zurechtzukommen, wird oft auch die Störung nicht oder zu spät erkannt (Baum, Cooper & Neu, 2001).

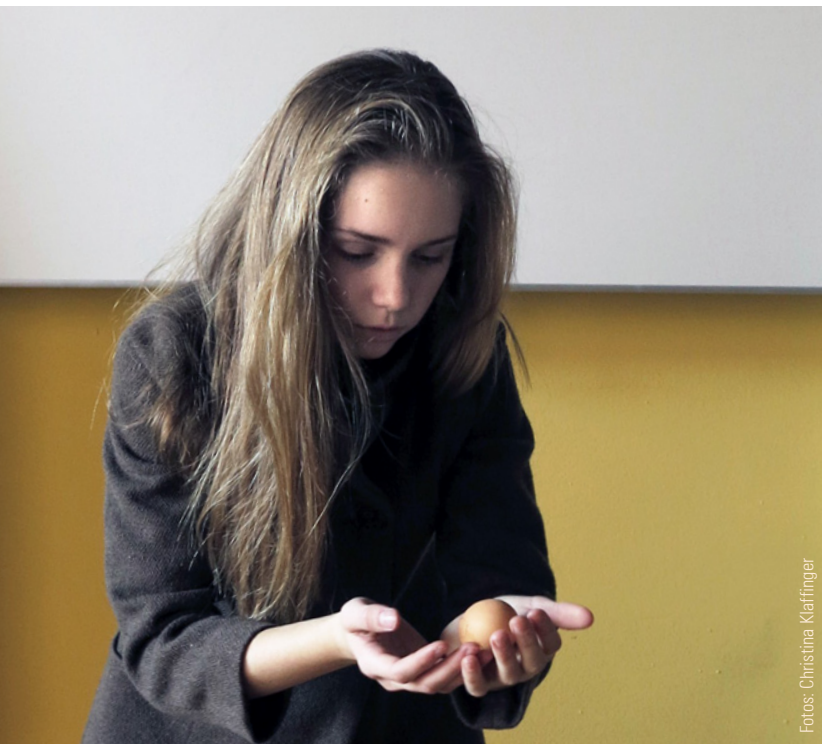
Schon früh wurde vermutet, dass eine hohe Begabung ein Risiko für emotionale Schwierigkeiten und Verhaltensprobleme sein könnte (u.a. Lombroso, 1889). Unterstützer dieser Hypothese argumentieren, dass sehr begabte Menschen sensibler z.B. gegenüber interpersonellen Konflikten seien und mehr Stress und Entfremdung aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten erlebten (Neihart, 1999). Gegner halten dagegen, dass sich Hochbegabte aufgrund eines besseren Verständnisses ihres Selbst und Anderer besser anpassen und Stress und Konflikte leichter lösen könnten.

Längsschnittstudien (u.a. Rost & Czeschlik, 1994) haben demnach gezeigt, dass hochbegabte Kinder im Allgemeinen nicht auffälliger sind als Normalbegabte. Hochbegabte haben das gleiche, wenn nicht ein geringeres Risiko für Depression, Angst und Suizidgedanken (Martin, Burns & Schonlau, 2010). Es scheint, dass hochbegabte Kinder ein geringeres Risiko für emotionale oder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen als durchschnittlich begabte Kinder (Eklund, Tanner, Stoll & Anway, 2015). Auch schätzen Eltern hochbegabter Kinder sowie hochbegabte Kinder sich selbst in emotionalen und sozialen Schulsituationen ähnlich ein wie durchschnittlich begabte Kinder und deren Eltern. Jedoch hängt eine negative Schuleinstellung bei Hochbegabten stärker mit Verhaltensauffälligkeiten zusammen als bei durchschnittlich begabten Kindern (Gauck & Trommsdorff, 2009). Trotz dieser Forschungsergebnisse werden Hochbegabte oftmals als emotional instabiler, introvertierter und unverträglicher eingeschätzt (Baudson & Preckel, 2013).

Im Folgenden wird vor allem auf die doppelte Auffälligkeit hoher Begabung einhergehend mit Aufmerksamkeitsstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen und Depressionen eingegangen. Eine sorgfältige Diagnostik ist essenziell, denn Hochbegabungsmerkmale und Symptome der verschiedenen Störungen überschneiden sich. Demzufolge wird auf differenzialdiagnostische Merkmale vor allem bei Kindern und Jugendlichen eingegangen, weil sich die Besonderheiten schon dort bemerkbar machen.

### HOHE BEGABUNGEN UND AUFMERKSAMKEITS-DEFIZIT-(HYPERAKTIVITÄTS-)STÖRUNGEN (ADHS)

*Luka (Name geändert) war 10 Jahre alt, als sich seine Eltern beim ZEPP (Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel) meldeten. Eine Abklärung der Intelligenz wurde schon vom Schulpsychologischen Dienst durchgeführt. Luka erreichte einen extrem hohen Intelligenzquotienten (IQ 137). Das erste Schuljahr hatte Luka schon übersprungen. Damals fühlte er sich wohl, war hochmotiviert, interessiert und zählte leistungsmäßig zu den Stärksten. Die Eltern lobten vor allem seine Sprachgewandtheit, schnelle Auffassungsgabe und seine Merkfähigkeit. Mittlerweile würde Luka zuhause Regeln nicht*



Fotos: Christina Klaffinger

*mehr befolgen, sei frech und respektlos. Lehrer/innen beurteilten ihn als sehr interessiert, aber er sei unruhig, störe häufig und brauche viel Aufmerksamkeit. Bei einer Eins-zu-eins-Betreuung sowie bei klar strukturierten Abläufen zeige Luka keine Auffälligkeiten. In der Schule würde er anderen Schülerinnen/Schülern helfen und sie korrigieren, auch wenn er nicht dazu aufgefordert wurde.*

### WAS KENNZEICHNET AD(H)S?

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störungen werden charakterisiert durch die Symptome Unaufmerksamkeit und Impulsivität; sie können ohne (ADS) oder mit Hyperaktivität (ADHS) auftreten. Demzufolge haben Kinder mit AD(H)S Schwierigkeiten, sich über längere Zeit zu konzentrieren. Diese Kinder sind unruhig, zappeln oder reden viel und können nicht ruhig sitzen bleiben. Diese Merkmale sollen in zwei oder mehreren Settings vorhanden sein (z.B. Elternhaus und Schule). Eine Verminderung der sozialen und akademischen Funktionsfähigkeit lässt sich bei Personen mit AD(H)S beobachten (DSM-5; APA, 2013). Kinder mit ADHS schneiden in einem Intelligenztest im Durchschnitt um etwa 9 Punkte schlechter ab (Bridgett & Walker, 2006).

### UNTERFORDERUNG ODER AD(H)S?

Besonders begabte Kinder weisen vor allem in unterfordernden Umgebungen häufig ähnliche Symptome auf wie Kinder mit AD(H)S: „*Inattention in the classroom may also occur when children with high intelligence are placed in academically understimulating environments*“ (APA, 2013, S. 91). Verschiedene Theorien besagen, dass diese Symptome durch eine asynchrone Entwicklung (Silverman, 1997), Langeweile (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997) oder Übererregbarkeit (nach Dabrowski, 1964) ausgelöst werden können. Dabrowski (1964) beschreibt psychomotorische, sensorische, intellektuelle, imaginäre und emotionale Bereiche, in denen Menschen regelmäßig mit Überreaktionen auf verschiedene Stimuli reagieren können. Jedoch hat sich vor allem die Langeweile bei sehr begabten Kindern als Erklärung für das Auftreten AD(H)S-ähnlicher Symptome durchgesetzt (Webb et al., 2015).

Durch diese Überlappung der Symptome besteht die Gefahr von Fehl-diagnosen, welche aktuell in der Literatur ausführlich diskutiert werden. Auch wenn die Ursache der Symptomatik bei besonders begabten Kindern eine andere ist, wird bei einem unruhigen, aktiven Kind schneller auf eine AD(H)S-Diagnose geschlossen als auf eine mögliche Hochbegabung mit Unterforderung (Hartnett, Nelson & Rinn, 2004).

Im Unterschied zu unterforderten, besonders begabten Kindern zeigen Kinder mit AD(H)S die Verhaltensprobleme nicht nur in der Schule, sondern in verschiedenen Settings. Weiter wird vermutet, dass Kinder mit AD(H)S Aufgaben eher zu erledigen vergessen, während



sehr begabte Kinder sich bewusst dafür entscheiden, Aufgaben nicht zu bearbeiten. Regeln nicht zu befolgen, scheint ein weiterer Punkt zu sein, in dem sich beide Gruppen ähnlich sind. Doch auch hier werden Unterschiede diskutiert: Kinder mit AD(H)S sollen Regeln oft nicht wahrnehmen oder ihre Impulsivität hindert sie daran, sich an Anweisungen und Konventionen zu halten. Besonders Begabte dagegen hinterfragen oft Regeln und Konventionen (Webb, 2012).

In sozialen Situationen können Hyperaktivität, Impulsivität und Unaufmerksamkeit bei AD(H)S-Kindern zu Problemen mit Peers führen. Wenn Hochbegabte soziale Schwierigkeiten haben, liegt dies in der Regel daran, dass sie andere unterbrechen oder belehren wollen. Die Themeninteressen und das Niveau des Gespräches stimmen oft nicht mit Gleichaltrigen überein (Webb, 2012).

Wichtige differenzialdiagnostische Fragen zur Unterscheidung zwischen AD(H)S und hoher Begabung werden von Webb und Kollegen (2015) wie folgt vorgeschlagen:

1. Sind die AD(H)S-Verhaltensweisen in den meisten oder in fast allen Funktionsbereichen vorhanden?
2. Sind die großen Leistungsschwankungen des Kindes in fast allen Funktionsbereichen vorhanden?
3. Verändert sich das Verhalten des Kindes signifikant, wenn eine Situation nicht mehr neu ist?
4. Verbessert sich das Verhalten des Kindes, wenn man ihm mehr Struktur gibt?
5. Wie rasch kann das Kind nach einer Ablenkung zu einer Aufgabe zurückkehren bzw. wie rasch kann es zu einer anderen Aufgabe wechseln? Kann sich das Kind über längere Zeit allein und ruhig beschäftigen?

## HOHE BEGABUNGEN UND AD(H)S?

Wenn eine doppelte Auffälligkeit besteht, ein besonders begabtes Kind also AD(H)S hat, ist das Risiko groß, dass beides nicht erkannt wird: Die AD(H)S-Symptome führen dazu, dass diese Kinder schlechter in Intelligenztests abschneiden, weshalb die Störung die hohe Intelligenz verdeckt. Weil begabte Kinder umgekehrt die Symptome der AD(H)S mit ihrer hohen Begabung kompensieren können, wird die AD(H)S oft nicht oder zu spät erkannt. Intelligente Kinder zeigen im Allgemeinen bessere Aufmerksamkeitsfähigkeiten und bessere Impulskontrolle und somit scheinen die Probleme der Aufmerksamkeit weniger ersichtlich (Rommelse et al., 2016). Bei besonders begabten Mädchen mit AD(H)S spielt die schulische und motivationale Unterstützung der Eltern und Lehrer/innen eine besonders wichtige Rolle. Junge Mädchen können die Schule mit Gefühlen von Verwirrtheit, Druck und Scham assoziieren, wodurch ein niedriger Selbstwert entsteht. Auch zu hohe Erwartungen der Eltern können die Leistungsmotivation der Mädchen schwächen. Jedoch scheinen familiäre Unterstützung, Anpassung der Lehrpersonen sowie Fähigkeiten, mit den Defiziten umzugehen, Mädchen zu motivieren, Leistung zu erbringen (Fugate & Gentry, 2016).

*Bei Luka wurde neben der hohen intellektuellen Begabung ADHS diagnostiziert, da Luka die Unruhe, Hyperaktivität und Impulsivität nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause und bei Freizeitaktivitäten zeigte. Seine Familie, die Klasse und er selbst litten darunter, dass er sich oft schwer kontrollieren und seine Fähigkeiten somit nicht optimal entwickeln konnte. Luka nahm an einem Konzentrationstrai-*

*ning teil, die Eltern kamen in die Erziehungsberatung und in der Klasse erhielt Luka nicht nur an sein Leistungsniveau angepasste Aufgaben, sondern konnte auch an einem Vormittag ein regionales Schülerlabor zur Begabungsförderung besuchen. Luka lernte mit Unterstützung der Eltern und Lehrpersonen, sich besser zu kontrollieren, freute sich, dass er seine Stärken jetzt besser einbringen konnte und blieb weiterhin ein sehr aktiver Schüler mit vielen Redebeiträgen.*

## INTERVENTION UND HILFESTELLUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Verschiedene Maßnahmen können im Schulalltag bei sehr begabten Kindern mit AD(H)S helfen: Dazu gehören eine angemessene Situationsgestaltung wie z.B. die Sitzordnung im Klassenzimmer. Weiter kann die Arbeit mit Konsequenzen (z.B. mit Smileys) v.a. bei jüngeren Kindern mit AD(H)S hilfreich sein, damit die Kinder Arbeiten zu Ende bringen. Hier muss jedoch auf die Beziehung zum Kind geachtet werden, damit sich dieses nicht manipuliert fühlt. Am besten werden besonders begabte Kinder mit AD(H)S in die Planung der Maßnahmen mit einbezogen. Wesentlich ist, die Ressourcen der Kinder zu beachten und im besten Fall zu nutzen: Wenn das Anforderungsniveau an die überdurchschnittlichen Fähigkeiten des Kindes angepasst wird, entsteht weniger Leerlauf und das Risiko von Langeweile und Unterforderung wird minimiert. Strukturierung, Visualisierung (z.B. Bilder mit PLAY oder PAUSE) und Techniken wie inneres Sprechen helfen dem Kind, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren oder Aufgaben richtig zu lösen.

## HOHE BEGABUNGEN UND AUTISMUS-SPEKTRUMSTÖRUNGEN (ASS)

*Ben (Name geändert) war 9 Jahre alt, als er im ZEPP vorgestellt wurde. Ben hatte große Schwierigkeiten bei Planänderungen oder mit von ihm erlebter Ungenauigkeit bzw. Ungerechtigkeit. Er zeigte anderen gegenüber aggressives Verhalten, weshalb er die Schule wechseln musste. Anhand diagnostischer Verfahren wurden hohe Schwierigkeiten bei Verhaltensänderungen, in der Aufmerksamkeit sowie im sozialen Bereich festgestellt. Zudem zeigte Ben einen Intelligenzquotienten im deutlich überdurchschnittlichen Bereich (IQ 126) und eine besondere Begabung im Sprachverständnis.*

## WAS KENNZEICHNET ASS?

Das Asperger-Syndrom ist nach der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10; Dilling, Mombour & Schmidt, 2000) eine tiefgreifende Entwicklungsstörung, die sich vor allem durch die Beeinträchtigung der gegenseitigen sozialen Interaktionen und durch



ein Repertoire eingeschränkter, stereotyper, sich wiederholender Interessen und Aktivitäten auszeichnet. Im Gegensatz zum frühkindlichen Autismus ist beim Asperger-Syndrom keine allgemeine Entwicklungsverzögerung zu beobachten. Im DSM-5 (APA, 2013) werden atypischer Autismus, Asperger-Syndrom und frühkindlicher Autismus unter Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) zusammengefasst. Die zwei Kernmerkmale der ASS sind Auffälligkeiten in der sozialen Kommunikation sowie repetitive Verhaltensweisen und eingeschränkte Interessen. Sprachstörungen und Intelligenzminderung werden separat kodiert.

### HOHE BEGABUNG ODER ASS?

Zwischen hoher Begabung und Autismus-Spektrum-Störungen gibt es jedoch verschiedene Überschneidungen, welche die Unterscheidung zwischen beiden schwierig machen (Webb et al., 2005, 2015):

- Ausgezeichnetes Gedächtnis
- Großer Wortschatz
- Besorgt um Gerechtigkeit
- Mühe mit Veränderungen
- Ungewöhnlicher Humor
- Hypersensitivität
- Asynchrone, unausgewogene Entwicklung
- Starke Fokussierung auf eigene Interessensgebiete

Wichtige Unterschiede sind zu beachten: Besonders begabte Kinder sind meist unauffällig im Sozialkontakt, vor allem mit anderen Begabten, und verlieren ihre Scheu bei zunehmender Vertrautheit. Zudem zeigen sie Empathie und angemessene, situationsangepasste Emotionen. Ein begabtes Kind erkennt meist, wie es auf andere wirkt und wie sein Verhalten von anderen wahrgenommen wird. Weiter ähneln die Wortwahl und der Humor begabter Kinder denen von Erwachsenen. Mit Spezialinteressen zeigen sie einen kreativen, komplexen Umgang, während Kinder mit ASS nicht erklären können, wieso sie sich für etwas Bestimmtes begeistern können; sie fokussieren häufig auf Details und stellen wenig weiterführende Fragen. Auch sollte darauf geachtet werden, ob soziale Beeinträchtigungen in den meisten Situationen oder nur in bestimmten Umwelten auftreten (Webb, 2012). Weiter weisen begabte Kinder höhere sozial-adaptive Fähigkeiten auf: Der Schweregrad autistischer Symptome bei Kindern mit Asperger-Syndrom ist höher als bei begabten Kindern (Boschi et al., 2016).

### HOHE BEGABUNGEN UND ASS?

Die Überlappung von ASS und einer hohen Begabung macht die Diagnose der Autismus-Spektrum-Störungen schwierig (Assouline, Nicpon & Doobay, 2009). Kinder mit hoher Intelligenz (IQ > 130) und zusätzlicher ASS weisen im Vergleich zu gesunden hochintelligenten Kindern signifikant häufiger eine relative Schwäche in der Verarbeitungsgeschwindigkeit auf. Zudem zeigen begabte Kinder mit ASS si-



gnifikante Defizite in den Anpassungsfähigkeiten gegenüber gesunden, hochintelligenten Kindern (Kommunikation, Alltagsfähigkeiten und Sozialisation; Doobay, Foley-Nicpon, Ali & Assouline, 2014).

*Bei Ben wurde auf der Basis von Video-Aufnahmen sowie einer Unterrichtsbeobachtung eine ASS ausgeschlossen. Ben war zwar Genauigkeit und Widerspruchsfreiheit sehr wichtig („Gilt eine Rechtschreibregel oder gilt sie nicht?“), aber er zeigte sich äußerst vielseitig interessiert. Er zeigte auch sozial kompetentes Verhalten seinem Freund gegenüber. Was ihm aber noch fehlte, war das Einfühlungsvermögen gegenüber ihm nicht vertrauten Kindern, ihnen unterstellte er oft vorschnell böse Absichten und wurde dann aggressiv. In der Klasse zeigte sich, dass Ben leider v.a. dann Aufmerksamkeit von der Lehrerin erhielt, wenn er Problemverhalten zeigte, was zu einer Verstärkung der Problematik führte.*

### INTERVENTIONEN UND HILFSTELLUNGEN FÜR DIE PRAXIS

Bei einer Doppelauffälligkeit sollte bei den Fördermaßnahmen auf die Stärken des Kindes eingegangen werden, damit es lernt, seine Schwächen zu kompensieren. Realistische Lernziele sollen formuliert werden, um Über- oder Unterforderungen zu vermeiden. In der Schule kann auf die folgenden Aspekte achtgegeben werden: Als Erstes ist es wichtig, Reize von Außen zu reduzieren. Dies kann z.B. durch die Verwendung von Kopfhörern geschehen. Weiter kann dem Kind ein Rückzugsraum zur Verfügung gestellt oder ihm eine individuelle Pausenregelung angeboten werden. Zudem sollte Körperkontakt vermieden und eine eindeutige, metaphorfreie Sprache verwendet werden. Des Weiteren sind feste Strukturen hilfreich. Anhand transparenter und konsequent eingehaltener Regeln kann sich das Kind orientieren. Visualisierungen können dem Kind das Verstehen der Regeln verein-

fachen. Rituale, Pläne sowie Änderungen sollen demzufolge angekündigt werden. Als Letztes sollen schwierige Situationen vor- und nachbesprochen werden. Ein Beispiel hierfür bieten Wutanfälle: In solchen Situationen sollte Ruhe bewahrt und die emotionsgeladene Situation verlassen werden (z.B. aus dem Raum gehen). Dadurch soll dem Kind Gelegenheit gegeben werden, seine Emotionen zu regulieren, bevor die Situation mit dem Kind nochmals angeschaut werden kann, um zu verstehen, was es wütend gemacht hat. Anschließend können alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen und eingeübt werden (u.a. Knorr, 2010).

## HOCHBEGABUNG UND DEPRESSION

*Als sich die Eltern von Tom (Name geändert) an das ZEPP wandten, war er 8 Jahre alt. Die Eltern erzählten von Toms hohen kognitiven Fähigkeiten und rascher Auffassungsgabe. Vor allem im logischen Denken und Rechnen sei er Gleichaltrigen weit voraus. Er sei bereits vom Schulpsychologischen Dienst getestet worden mit dem Ergebnis eines extrem hohen Intelligenzquotienten (IQ 132). In letzter Zeit habe sich Tom stark verändert; er wirke zunehmend gelangweilt, unkonzentriert und habe das Interesse an seinen Hobbys vollständig verloren. Er komme frustriert nach Hause und beschwere sich, dass er nichts in der Schule lerne und das eigentlich nicht normal sei, weil er doch dorthin gehe, um etwas zu lernen.*

### WAS KENNZEICHNET EINE DEPRESSION?

Eine Depression ist gekennzeichnet durch gedrückte Stimmung und Verlust an Freude und Interesse. Die depressive Verstimmung kann sich bei Kindern auch als gereizte Verstimmung äußern. Weitere Merkmale können Veränderungen des Schlaf- und Essverhaltens, Energieverlust, geringere Konzentrationsfähigkeit oder suizidales Verhalten sein. Ein weiterer Aspekt ist das Grübeln: Es wurde gezeigt, dass ausgeprägtes Grübeln mit depressiver Symptomatik zusammenhängt (Rood, Roelofs, Bögels, Nolen-Hoeksema & Schouten, 2009).

### DEPRESSION UND HOHE BEGABUNG?

Beim Thema hoher Begabung und Depression gehen Forscher der Frage nach, ob sehr hohe Begabungen mit Depression zusammenhängen oder nicht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Besonderheiten stehen hier nicht so stark im Fokus wie bei den anderen Störungsbildern. Hochbegabte Kinder leiden nicht häufiger an einer Depression als durchschnittlich begabte Kinder (Cross, Cassidy, Dixon & Adams, 2008). Jedoch gibt es Hinweise darauf, dass sehr Begabte ihre Depression (noch) besser verstecken können (Jackson & Peterson, 2003). Die Gefahr einer Depressionsentwicklung besteht u.a. dann, wenn die schulischen Anforderungen nicht an die jeweiligen

Begabungen angepasst sind (Webb et al., 2005). Nach Neihart (1999) ist die schulische Passung einer der wichtigsten Faktoren, die einen Einfluss auf die kindliche Anpassung haben.

Einige Psychologinnen/Psychologen sprechen von existenzialistischen Depressionen, welche meistens im frühen Erwachsenenalter auftreten, bei Hochbegabten kann der Beginn schon in der Kindheit sein (Webb et al., 2005). Existenzialistische Depressionen sind charakterisiert durch das Nachdenken über Probleme in Verbindung mit der menschlichen Existenz. Zudem entwickeln besonders begabte Kinder relativ früh metakognitive Fähigkeiten (d.h. das Nachdenken über das eigene Denken), was zum Gefühl der Entfremdung beitragen kann. Diese Personen sehen, wie die Welt idealerweise sein könnte, fühlen sich aber mit ihren Gedankengängen alleine.

In der Forschung wurden verschiedene Risikofaktoren gefunden, die in Einzelfällen bei sehr begabten Depressiven beobachtet wurden. Unrealistische Erwartungen können zu einem negativen Selbstbild führen, fehlende Passung und Ungerechtigkeit zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und Freundschaft mit Älteren zu einer frühen Konfrontation mit Erwachsenenkonflikten. Zudem können Reflektiertheit, asynchrone Entwicklung und soziale Isolation eine Depression begünstigen. Besonders begabte Kinder langweilen sich oft in der Schule, wodurch Ungeduld und Unruhe aufkommen können. Die Kinder stecken in einer Situation, aus welcher sie das Beste machen müssen. Dadurch kann das Gefühl des Gefangenseins oder das Gefühl, nichts ändern zu können, verstärkt werden und eine erlernte Hilflosigkeit (welche die Depression verstärkt) kann entstehen. Außerdem scheint es, dass hohe verbale Intelligenz mit der Tendenz zu Sorge und Grübeln zusammenhängt (Penney, Miedema & Mazmanian, 2015).

*Mit Absprache des Lehrers wurden Tom schwierigere Aufgaben im Unterricht bereitgestellt. Basisaufgaben musste er nicht mehr lösen und er durfte Bücher lesen, wenn er Aufgaben fertig bearbeitet hatte. Zudem war eine genaue Beobachtung seines Verhaltens und möglicher Veränderungen in seiner Stimmung ein wichtiger Bestandteil, um die ungünstige Entwicklung in Richtung einer depressiven Stimmung zu stoppen. Tom selbst lernte, ungesunde Gedanken durch gesunde Gedanken zu ersetzen. Die Eltern motivierten ihn, weiterhin seine Hobbys zu verfolgen und Freunde zu treffen, um dem Rückzug entgegenzuwirken und Möglichkeiten zu schaffen, gute Erfahrungen zu machen.*

## INTERVENTION UND HILFESTELLUNGEN IN DER PRAXIS

Im Allgemeinen helfen oft die gleichen Interventionen wie bei durchschnittlich begabten depressiven Kindern (Gauck & Reimann, 2015). Bei Kindern mit einer Depression sollte ein gesundes Selbstbild mit einer realistischen Weltansicht gefördert werden. Genaues Beobach-



ten und „stille“ Anzeichen wie Rückzug und Interessenlosigkeit sollten erkannt werden. Bei depressiven Symptomen und Suizidankündigungen ist es wichtig, das Gespräch zu suchen und das Kind im Zweifelsfall z.B. direkt zu fragen, ob es schon einmal gedacht hat, es wäre besser, nicht mehr zu leben. Zudem ist es essenziell, dem Kind klar zu machen, dass es nicht alleine ist und es andere Menschen gibt, die Ähnliches empfinden.

Bei der existenzialistischen Depression sind folgende Punkte für eine Behandlung wichtig (Webb et al., 2005):

- Verständnis gegenüber Gefühlen vermitteln
- Ideen und Idealvorstellungen der betroffenen Person werden von anderen Menschen geteilt, um das Gefühl des Alleinseins zu reduzieren
- Bewusstmachen, dass die betroffene Person verschiedenen Gruppen beitreten kann, um etwas beizutragen und zu bewirken

## SCHLUSSFOLGERUNG

Weil Symptome der Unterforderung durch hohe Begabungen und verschiedene Störungssymptome nicht immer klar auseinanderzuhalten sind, ist es wichtig, eine vollständige und genaue Diagnostik durchzuführen. Im Allgemeinen sollte bei Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes aufmerksam beobachtet werden. Eine klare Unterscheidung zwischen einer psychischen Störung und einer Unterforderung aufgrund einer sehr hohen Begabung muss vorgenommen werden, um passende und wirksame Interventionen einleiten zu können.

Wenn eine Symptomatik sich nicht primär durch Unterforderung erklären lässt, sollten die Problemverhaltensweisen auf jeden Fall behandelt werden. Wenn jedoch die Symptome auf eine Unterforderung zurückgehen, sollte zunächst eine geeignetere Passung angestrebt werden (Gyseler, 2014). Bei einer doppelten Auffälligkeit sollen beide Besonderheiten des Kindes berücksichtigt und auf diese eingegangen werden. Wichtig ist es, den Fokus von „Was hat das Kind?“ auf „Was braucht das Kind?“ zu wechseln. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass man an das Kind glaubt, dass es etwas schaffen kann, denn dann wird das Kind auch anfangen, an sich zu glauben. Es sollen hohe, aber realistische Erwartungen an die Kinder gestellt werden. Schwächen sowie auch Stärken sollen bei Kindern gefördert werden. Individualisierte Interventionen können hilfreich, ein Klassenstufenwechsel kann auch eine gute Lösung sein (Assouline & Whiteman, 2011). Außerdem kann eine Erklärung seiner Verhaltensweisen dem Kind helfen. Bei einem Verdacht eines zweifach außergewöhnlichen Kindes sollen folgende Schritte in Betracht gezogen werden (Webb, 2012):

1. vollständige Untersuchung des Kindes durch Fachpersonen
2. Profil kognitiver und Verhaltensstärken und Schwächen aufstellen



Foto: Christina Klaffinger

3. mit Fachpersonen, Lehrer/innen und Eltern Förder-, Therapie- und Spielprogramme ausarbeiten, welche in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden können

In der Zusammenschau dieser Punkte wird ersichtlich, dass das Wissen über doppelte Auffälligkeit weiter verbreitet werden sollte, um Stereotypisierungen entgegenzuwirken. Relevant ist, dass Kinder in ihren Fertigkeiten auf ihrem Entwicklungsstand unterrichtet werden. Das Kind soll lernen, seine Stärken einzusetzen und Schwächen zu kompensieren und auszugleichen.

## LITERATUR

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM-5). Arlington: American Psychiatric Association Publishing.
- Assouline, S. G. & Whiteman, C. S. (2011). Twice-Exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of applied school psychology*, 27(4), 380-402.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F. & Doobay, A. (2009). Profoundly Gifted Girls and Autism Spectrum Disorder. A Psychometric Case Study Comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105.
- Baudson T. G. & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- Baum, S., Cooper, C. & Neu, T. (2001). Dual differentiation: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in schools*, 38(5), 477-490.
- Boschi, A., Planche, P., Hemimou, C., Demily, C. & Vaire-Douret, L. (2016). From High Intellectual Potential to Asperger Syndrome: Evidence for Dif-

- ferences and a Fundamental Overlap – A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16.
- Bridgett, D. J. & Walker, M. E. (2006). Intellectual functioning in adults with ADHD: A meta-analytic examination of full scale IQ differences between adults with and without ADHD. *Psychological Assessment*, 18(1), 1-14.
  - Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A. & Adams, C. M. (2008). The Psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-336.
  - Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown & Company.
  - Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2000). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F), klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Hans Huber.
  - Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R. & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences between High Ability Youth with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2026-2040.
  - Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K. & Anway, L. (2015). Identifying Emotional and Behavioral Risk Among Gifted and Nongifted Children: A Multi-Gate, Multi-Informant Approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197-211.
  - Fugate, C. M. & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83-109.
  - Gallagher, J., Harradine, C. C. & Coleman, M. R. (1997). Challenge or Boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19, 132-136.
  - Gauck, L. & Reimann, G. (2015). Diagnostik von Hochbegabungen. Wie sie erfasst und von psychischen Auffälligkeiten unterschieden werden können. *Report Psychologie*, 40, 294-304.
  - Gauck, L. & Trommsdorff, G. (2009). Probleme hochbegabter Kinder aus Sicht von Kindern, Eltern und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 56(1), 27-37.
  - Gyseler, D. (2014). Begabung, Talent und ADHS. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung: Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik*. (S. 405-411) Bern: Hans Huber.
  - Hartnett, D. N., Nelson, J. M. & Rinn, A. N. (2004). Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26(2), 73-76.
  - Jackson, P. S. & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education* 14(3), 175-186.
  - Knorr, P. (2010). *Förderschwerpunkt Autismus – 30 Tipps für Lehrkräfte von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen*. *Autismus*, 69, 12-15.
  - Lombroso, C. (1889). *The man of genius*. London: Walter Scott.
  - Martin, L. T., Burns, R. M. & Schonlau, M. (2010). Mental Disorders among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.
  - Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
  - Penney, A. M., Miedema, V. C. & Mazmanian, D. (2015). Intelligence and emotional disorders: Is the worrying and ruminating mind a more intelligent mind? *Personality and Individual Differences*, 74, 90-93.
  - Rommelse, N., van der Kruijs, M., Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Antshel, K. M. ... & Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 21-47.
  - Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M., Nolen-Hoeksema, S. & Schouten, E. (2009). The influence of emotion-focused rumination and distraction on depressive symptoms in non-clinical youth: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 607-616.
  - Rost, D. H. & Czeschlik, T. (1994). The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 15-25.
  - Silverman, L. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3 & 4), 36-58.
  - Webb, J. T. (2012). *Hochbegabte Kinder. Das grosse Handbuch für Eltern*. Bern: Hans Huber.
  - Webb, J. T., Amend E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale: Great Potential Press.
  - Webb, J. T., Amend E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2015). *Doppeldiagnosen und Fehldiagnosen bei Hochbegabung: Ein Ratgeber für Fachpersonen und Betroffene*. Bern: Hans Huber.

---

ANNE-CATHERINE EWEN B.SC.  
DR. LETIZIA GAUCK

Universität Basel

a.ewen@unibas.ch  
letizia.gauck@unibas.ch

## ZU DEN AUTORINNEN

ANNE-CATHERINE EWEN, B.SC., ist neben ihrem Psychologie-Studium an der Universität Basel im Zentrum für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie (ZEPP) tätig. Dort führt sie u.a. Intelligenz- und Entwicklungsabklärungen von Kindern durch. Ihr Interesse gilt vor allem der klinischen Psychologie und Psychotherapie.

DR. LETIZIA GAUCK ist Psychologin und Fachpsychologin für Psychotherapie und für Kinder- und Jugendpsychologie. Ihr Schwerpunkt liegt in der Identifikation und Förderung besonderer Begabungen und in der Diagnostik von Hochbegabungen in Kombination mit (bzw. in Abgrenzung von) Aufmerksamkeitsstörungen und Autismus-Spektrum-Störungen. Sie ist Leiterin des Zentrums für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel.

# WENN DER KOPF SCHNELLER DENKT ALS DIE HAND SCHREIBT

## BESONDERS BEGABTE KINDER MIT LERN- UND LEISTUNGSSCHWIERIGKEITEN

### EINLEITUNG

Mehrfach außergewöhnliche Kinder, das heißt Kinder mit einer besonderen Begabung und einer emotionalen, physischen, sensorischen, psychischen und/oder Entwicklungsbeeinträchtigung oder Lern- und Leistungsschwierigkeit, bilden eine sehr heterogene Gruppe mit einer großen Variabilität an individuellen Profilen mit besonderen Stärken und Schwierigkeiten (Lupart & Toy, 2009; Yewchuk & Lupart, 1993). Diese Vielfalt erschwert nicht nur das Erkennen von mehrfach außergewöhnlichen Kindern, sondern auch, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Der vorliegende Artikel thematisiert das Bedingungsgefüge von Begabung und Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie Identifikations- und Förderansätze, die sich in der Praxis als wirksam erwiesen haben.

Lern- und Leistungsschwierigkeiten werden bereits lange und intensiv in der wissenschaftlichen Forschung und schulischen Praxis diskutiert (z.B. Fischer, Westphal & Fischer-Ontrup, 2009; Fischer, Fischer-Ontrup, Veber & Westphal, 2013). Dazu hat in den letzten Jahrzehnten auch die Thematik der besonderen Begabungen bzw. Talente (z.B. sprachliche bzw. mathematische Begabung) in den deutschsprachigen Bildungssystemen zunehmend Beachtung gefunden (z.B. Heller, 2008; Heller & Ziegler, 2007). In diesem Kontext wird partiell auch die Kopplung spezieller Begabungen bzw. Talente mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten (z.B. mathematisch begabte Kinder mit Leserechtschreibschwierigkeiten) als besondere Herausforderung erkannt (z.B. Wittmann & Holling, 2001; Fischer & Fischer-Ontrup, 2014; Fischer & Käpnick, 2015).

Der Debatte um den Umgang mit mehrfach außergewöhnlichen Kindern liegen unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen zugrunde.

Insbesondere im Kontext von Inklusion wird oftmals die Problematik einer defizitorientierten Sichtweise auf Kinder und deren Verhaltensweisen als „anders“ im Sinne einer negativen Abweichung von „der Norm“ hervorgehoben (Fischer, 2015). Speziell im Hinblick auf intraindividuelle Stärken- und Schwierigkeitsprofile sowie mögliche asynchrone Entwicklungsprozesse bei mehrfach außergewöhnlichen Kindern resultiert ein defizitorientierter Blick darin, dass besondere Begabungen durch einen Fokus auf Beeinträchtigungen überlagert, wenn nicht sogar verkannt werden.

Demgegenüber werden im Rahmen der Potenzialorientierung mögliche Beeinträchtigungen zwar berücksichtigt, aber spezifische Stärken und besondere Potenziale hervorgehoben, die im besten Fall spezielle Beeinträchtigungen kompensieren können. Damit verbunden sind im Idealfall pädagogische Zugänge und Förderansätze, die an den Begabungen und Fähigkeiten der Kinder ressourcenorientiert ansetzen und diese darin bestärken, ihre Stärken bewusst zu nutzen (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler & Shevitz, 2002).

Die dennoch vorherrschende defizitorientierte Sichtweise zeigt sich etwa in den Ergebnissen internationaler Schulvergleichsstudien (z.B. Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012), nach denen in deutschen Schulen mit vermehrten Angeboten für beeinträchtigte Kinder eine ausgeprägte Förderkultur existiert. Jedoch ist mit eingeschränkten Angeboten für talentierte Kinder keine entsprechende Förderkultur vorhanden, sodass leistungsstarke Kinder auf den oberen Kompetenzstufen in den Studien unterrepräsentiert sind (z.B. Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013).

Die Ausgangsbasis für gelingende Förder- und Förderangebote sollte daher eine ressourcenorientierte Haltung dem Kind gegenüber bieten,

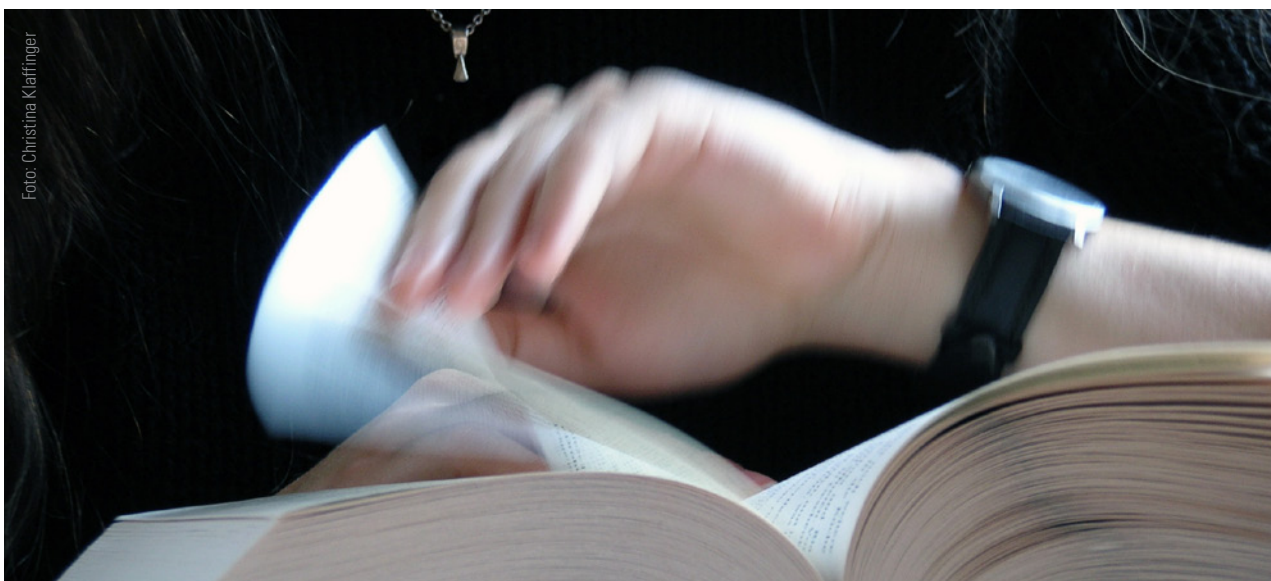


Foto: Christina Kleifinger

die in den pädagogischen Handlungen die persönlichen Talente nutzt, um die individuellen Beeinträchtigungen zu bewältigen. Eine derartige Ausrichtung der Förderung erweist sich vor allem gegenüber begabten Kindern mit Lernschwierigkeiten als adäquat. Hierbei ist die Berücksichtigung des Bedingungsgefüges von besonderer Begabung und Lern- und Leistungsschwierigkeiten eine weitere Voraussetzung.

### BEDINGUNGSGEFÜGE BEGABUNG UND LERN- UND LEISTUNGSSCHWIERIGKEITEN

In Bezug auf die Konzepte von Begabung und Talent lässt sich (Hoch-) Begabung nach Heller (2000, S. 75) als „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“ definieren. Dem entsprechend werden laut Ziegler (2009) (hoch-)begabte bzw. talentierte Personen wahrscheinlich einmal Leistungsexzellenz erreichen. Dabei betont Weinert (2001, S. 9), dass Lernen „der entscheidende kognitive Mechanismus bei der Transformation von hoher Begabung in exzellente Leistung“ sei. In den neueren (Hoch-)Begabungsmodellen (z.B. Heller, Perleth & Tock, 2005; Gagné, 2005; Fischer, 2015) wird ebenfalls zwischen Begabung und Leistung unterschieden und zugleich die Relevanz des Lernprozesses hervorgehoben. Des Weiteren finden auch Persönlichkeits- und Umweltfaktoren Berücksichtigung.

Diese Persönlichkeits- und Umweltfaktoren können – bezogen auf den Lernprozess – sowohl positive Wirkungen als Voraussetzung für Leistungsexzellenz wie auch negative als Ursache von Lernschwierigkeiten haben. Diese Einflussfaktoren sind daher sowohl für Hochleister/innen bzw. Expertinnen/Experten, d.h. Personen, „die schon sicher Leistungsexzellenz erreicht“ haben, als auch für Underachiever, d.h. „Talente, deren Leistung aktuell beeinträchtigt ist, wodurch sich bei Nichtintervention ungünstige Prognosen für den weiteren Verlauf der Leistungsentwicklung ergeben“, relevant (Ziegler, 2009, S. 9).

Durch unterschiedliche Stärken und Schwierigkeiten können sich bei besonders begabten und insbesondere bei mehrfach außergewöhnlichen Kindern Asynchronien im Entwicklungsverlauf ergeben, die – angelehnt an Terrasier (1982) – in internale, externale und Lehr-Lernstil-Asynchronien geclustert werden können.

Internale Asynchronien umfassen nicht-synchrone Entwicklungsprozesse der Begabungsbereiche innerhalb eines Kindes, insbesondere zwischen kognitiven, emotionalen und physischen Reifungsniveaus (z.B. kognitive vs. graphomotorische Entwicklung), während es sich bei externalen Asynchronien (z.B. schulische Unterforderung) vornehmlich um eine Diskrepanz zwischen dem sozialen Umfeld und den speziellen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes handelt (Urban, 2008). Als Lehr-Lernstil-Asynchronien sind Unterschiede zwischen dem Lern- und Denkstil des begabten Kindes und dem schulisch bevorzugten Lehr- und Unterrichtsstil (z.B. visuelle Lerner vs. auditive Informationsvermittlung) zu nennen (Sternberg, 1990).

Lern- und Leistungsschwierigkeiten von besonders begabten Kindern können daher nicht nur unterschiedlichen Ursprungs sein, sondern sich entsprechend in unterschiedlichen (Teil-)Bereichen zeigen: beispielsweise im Bereich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) oder im Bereich von Rechenschwierigkeiten.

### IDENTIFIKATIONSMÖGLICHKEITEN VON LRS BEI BESONDERS BEGABTEN KINDERN

Häufige Teilleistungsschwierigkeiten, die auch im Kontext besonderer Begabung auftreten, sind LRS (Wittmann & Holling, 2001), wobei sich aufgrund der hohen kognitiven Potenziale der betroffenen Kinder hinsichtlich der Identifizierung wie auch der Interventionsmaßnahmen Besonderheiten ergeben. So können standardisierte Lese- und Rechtschreibtests zwar eine Einordnung der Fähigkeiten des Kindes im Vergleich zur Schul- und Klassennorm geben, jedoch nicht den Ursprung etwaiger Schwierigkeiten aufdecken.

Generelle Risikofaktoren für das Ausprägen von LRS sind im Bereich der phonologischen Verarbeitung zu finden (van Viersen, de Bree, Kroesbergen, Slot & de Jong, 2015). Daneben zeigen viele Kinder mit LRS Defizite in folgenden Bereichen: „visual memory, directionality, visual tracking, concentration and delayed processing of auditory and/or visual stimuli“ (van Viersen et al., 2015, S. 45). Zudem gelingt bei allen Kindern mit LRS die schnelle, automatisierte sprachliche Benennung von Zahlen oder Buchstaben vergleichsweise schlecht (van Viersen et al., 2015, S. 193). Beachtenswert ist, dass das visuelle Gedächtnis, die Wahrnehmungsgeschwindigkeit, das Rechtschreibregelwissen und/oder generelle sprachliche Fähigkeiten auch Schutzfaktoren sein können, die solche phonologischen Schwierigkeiten ausgleichen können (Fischer, 2000; Silverman, 2002).

In einer Studie von VanTassel-Baska, Johnson, Hughes und Boyce (1996) etwa finden sich Hinweise darauf, dass bei begabten Schülerinnen/Schülern mit hoher verbaler Ausdrucksfähigkeit Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich oftmals nicht erkannt werden bzw. dass dieses Spannungsverhältnis von Stärken und Schwierigkeiten zu besonderen Problemen führen kann. Berninger und Abbott (2013) betonen, dass begabte Kinder aufgrund ihrer hohen verbalen Ausdrucksfähigkeit und teils überdurchschnittlicher Lesefähigkeit im Schriftlichen unter ihrem Leistungspotenzial blieben und größere Schwierigkeiten als ihre Mitschüler/innen hätten, schulische Arbeitsaufträge zu erledigen, jedoch nicht zwingend negativ bei standardisierten Lese- und Schreibtests auffallen würden.

Unterschiedliche Ausprägungen von Schutz- und Risikofaktoren helfen dabei, Diskrepanzen zwischen denjenigen begabten Kindern zu erklären, deren LRS erkannt werden, und denjenigen, die standardisierte Normen noch erfüllen und unentdeckt bleiben. „Remarkably, visual WM [Working Memory] is a strength for many of the children in the

gifted/dyslexic group, even compared to the borderline group [gifted children with literacy problems who are not positively tested on Dyslexia] [...]” (van Viersen et al., 2015, S. 191).

Nicht erkannte LRS bei besonders begabten Kindern können zu einem dauerhaften Versuch des Ausgleichs der vorhandenen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung führen, der andere wichtige Entwicklungsschritte im Schriftspracherwerb und Schreiben negativ beeinflusst. Durch das Fehlen adäquater Förder- und Forderangebote können nicht nur Probleme in der Orthographie, sondern auch im Textverfassen selbst entstehen. Dies kann sich zusätzlich auf die Schreibmotivation auswirken. Schreiben wird – bei niedriger Selbstwirksamkeitserwartung und einem hohen Grad an dysfunktionalem Perfektionismus – nicht als Ausdrucksmöglichkeit eigener Gedanken wahrgenommen, sondern als Qual und Spiegel des eigenen Unvermögens (u.a. Blaas, 2014; Chan, 2007; Stornelli, Gordon & Hewitt, 2009). Gepaart mit weiteren Einflussfaktoren (z.B. graphomotorischen Schwierigkeiten, siehe Ziegler & Stöger, 2010; Ziegler, Stöger & Martzog, 2008) können so anhaltende Schreibprobleme entstehen, die auch in fehlenden Schreibstrategien zur Verbesserung der eigenen Fähigkeiten resultieren und im regulären Schulkontext nur selten adäquat behandelt werden.

- Bei begabten Kindern und Jugendlichen sollten daher neben der Feststellung der LRS auch weitere Persönlichkeits- und Umweltfaktoren berücksichtigt werden, die den bereits genannten Asynchronien zugeordnet werden können Internale Asynchronien umfassen in diesem Zusammenhang überdurchschnittliche verbale Ausdrucksfähigkeit bei gleichzeitiger Tiefe und Breite des Wissens verbunden mit unterdurchschnittlicher graphomotorischer Umsetzungsfähigkeit „Der Kopf denkt schneller, als der Mund oder die Hand es umsetzen können“; Fischer, 2002, S. 51). Dies zeigt sich zum Beispiel auch in Auslassungsfehlern, die nicht einer konkreten Rechtschreibregel zugeordnet werden können (wie z.B. fehlende Doppelkonsonanten).
- Externale Asynchronien fokussieren den Umgang der Lehrkräfte mit besonders begabten Kindern bei gleichzeitiger LRS (Fischer, 2002), während
- Lehr-Lernstil-Asynchronien unpassende Orthographievermittlung (z.B. mit Hilfe von Silbentrennung und Laut-Buchstabenanzuordnung) im Vergleich zu den Lernbedürfnissen besonders begabter Kinder (z.B. visuelle Hervorhebungen, logische Strukturierung mit Hilfe von Morphemen; Fischer, 2002) berücksichtigen.

## INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN BEI LRS VON BESONDERS BEGABTEN KINDERN

Entsprechend den heterogenen Merkmalen mehrfach außergewöhnlicher Kinder, die bei der Identifikation berücksichtigt wurden, wird bereits deutlich, dass kein einheitlicher Förderansatz im Sinne eines „Top-down-Verfahrens“ vorgegeben werden kann. Vielmehr sind die



*Lisa Emhofer, Musikalisches Gymnasium Salzburg: Arbeit aus dem Fotografieprojekt Fremd.Körper (11. Schulstufe)*

intraindividuellen Bedürfnisse als Analysegrundlage für Unterstützungsmöglichkeiten im Sinne eines „Bottom-up-Verfahrens“ heranzuziehen. Gemein ist den mehrfach außergewöhnlichen Kindern, dass sie zum einen herausfordernde Lernangebote und zum anderen Unterstützungsmaßnahmen als einander nicht ausschließende Anforderungen benötigen.

Dies setzt eine Förderdiagnostik voraus, welche die individuellen Stärken und Interessen sowie die speziellen Schwierigkeiten des Kindes fokussiert. Auch über das Ziel einer Fördermaßnahme sowie deren Evaluation sollte vor deren Beginn Einigkeit herrschen. Obwohl keine allgemeinen Handlungsanweisungen zur Förderung mehrfach außergewöhnlicher Kinder vorgegeben werden können, haben sich in der schulischen Praxis und der damit verbundenen Begleitforschung einige Ansätze bewährt. Einigkeit besteht darin, den Fokus auf die Weiterentwicklung der Stärken, Interessen und außergewöhnlichen intellektuellen Fähigkeiten zu setzen, bei einem gleichzeitigen Ausgleich der Beeinträchtigungen und Schwierigkeiten (Weinfeld et al., 2002).

Im Hinblick auf Modelle der Begabungs- und Talentförderung lassen sich zirkulär positive Zusammenhänge von Schüler/innenmerkmalen und Schulleistungen nennen, nach denen Interesse und Freude beim Lernen zu kreativen und effizienten Lernstrategien führen, die wiederum schulische Erfolge und deutliches Selbstvertrauen bei dem Lernenden bewirken können (Pekrun & Zirngibl, 2004). Auch die Daten der internationalen Schulvergleichsstudien belegen, dass Schüler/innen bessere schulische Leistungen erzielen, wenn sie motiviert sind, über effektive Lernstrategien verfügen und sich selber auch zutrauen,



Foto: Christina Klaffinger

ihr Lernen zu steuern (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2004). Dabei umfassen Lernstrategien laut Weinstein und Mayer (1986) alles innere und äußere Verhalten, mit dem Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens (u. a. Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl und -verarbeitung) zu beeinflussen versuchen.

Ausgehend von einer potenzialorientierten Förderung und den theoretischen Erkenntnissen zu bewährten Förderprinzipien bei mehrfach außergewöhnlichen Kindern, lassen sich unter Berücksichtigung bereits erprobter Förderkonzepte folgende Unterstützungsmöglichkeiten für besonders begabte Kinder mit LRS empfehlen.

Die ressourcenorientierte Förderung sollte nicht allein die Fehlerschwerpunkte der Kinder im Bereich der Orthographie, sondern auch deren individuelle Potenziale fokussieren. Begabte Kinder mit LRS haben oftmals einen eher visuell-räumlich orientierten Lernstil. Diese Stärke kann beim Erlernen der deutschen Orthographie genutzt werden. Eine Orientierung an der Verortung einzelner Buchstaben (z. B. Ober- und Unterlängen) hilft, sich bei uneindeutigen Rechtschreibregeln die korrekten Schreibweisen einzuprägen (Fischer, 2002). Auch eine zusätzliche Markierung schwieriger Stellen kann beim Lernen der Wörter unterstützend wirken.

Neben der visuellen Verstärkung kann eine logische Strukturierung der Sprache durch Morpheme hilfreich sein, nicht nur vor dem Hintergrund mehrdeutiger Laut-Buchstaben-Zuordnungen (z. B. i – ieh – ih), sondern auch hinsichtlich einer logisch nachvollziehbaren Struktur

der Rechtschreibung. Das morphematische Prinzip „[...] kommt sowohl dem visuell-räumlichen Lernstil als auch dem logisch-strukturellen Denken besonders begabter Kinder mit LRS sehr entgegen“ (Fischer 2002, S. 52). Allerdings sind zur Vorbeugung von Übergeneralisierungsfehlern bei „diesen Abweichungen sowohl deren besondere Kennzeichnung als auch genaue Erklärungen in Form von Rechtschreibregeln wichtig [...]“ (Fischer, 2002, S. 53).

Die dargestellten Aspekte zur individuellen Förderung von mehrfach außergewöhnlichen Kindern werden in verschiedenen Modellen zur Optimierung von Lernkompetenzen und Schulleistungen am Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF) kontinuierlich realisiert und systematisch evaluiert. Hierbei erfolgt die lernstrategische Förderung individuell und in Gruppen, außer- und innerschulisch zur Intervention und Prävention von Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei begabten bzw. talentierten Kindern und Jugendlichen.

Bezogen auf begabte Kinder mit speziellen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) wird die gezielte Intervention auf Basis der speziellen Bedingungsfaktoren im Förderprogramm LegaOptima® umgesetzt (Fischer, 2000). Nach einer entsprechenden Förderdiagnostik wird das individuelle Lese-Rechtschreibprofil in einer ressourcenorientierten Lernberatung kompetenzorientiert analysiert und in einem gemeinsamen Eltern-Kind-Lernprogramm lösungsorientiert optimiert. Dazu werden effektive Lese-Rechtschreibstrategien eingebunden, welche die Passung zum visuell-räumlichen Lern- und Denkstil des Kindes (West, 1991) sowie die Kompatibilität zu den logisch-strukturellen Orthografieprinzipien der deutschen Schriftsprache (Walter, 1996) fokussieren. Zudem wird ein gezieltes Lese-Rechtschreibtraining umgesetzt, das nach dem „Mini-Max-Prinzip“ sowohl die notwendige Übungsintensität mit systematischen Wiederholungsrhythmen (Machemer, 1973) umfasst als auch die spezielle Motivationsstruktur mit kontinuierlichen Herausforderungen (Meyer, 1984) berücksichtigt. Im Hinblick auf LegaOptima® wurden in einer ersten empirischen Untersuchung zur Förderung besonders begabter Kinder mit LRS im außerschulischen Individualtraining hochintelligente Kinder (IQ > 130) und durchschnittlich intelligente Kinder (IQ 85–115) mit LRS<sup>1</sup> gegenübergestellt (Fischer, 2000).

Während die durchschnittlich intelligenten Kinder mit LRS ihre Rechtschreibleistungen im Prä-Post-Vergleich mit dem Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT Form A/B) um durchschnittlich eine Standardabweichung (10,40 T-Wertpunkte) verbessern konnten, war die Rechtschreibleistung der hochintelligenten Kinder nach Abschluss des Trainings um durchschnittlich 1 Standardabweichungen (15,67 T-Wertpunkte) höher (Fischer & Fischer-Ontrup, 2016). Diese Ergebnisse sprechen für eine besonders gute Passung des Trainings an die Bedürfnisse der mehrfach außergewöhnlichen Kinder.

<sup>1</sup> Als Kinder mit LRS wurden jene Kinder bezeichnet, die bei einem Rechtschreibtest Werte erreichten, die mindestens eine Standardabweichung unter dem Durchschnitt lagen.

Auch differenzielle Effekte vor allem in der Optimierung der Rechtschreibleistung und des Selbstkonzepts sind festzustellen, die bei normalbegabten Kindern auch im Kontext einer schulischen Rechtschreibwerkstatt weitgehend bestätigt werden konnten (Fischer, 2000).

Zusätzlich zur Berücksichtigung der dargestellten, logisch nachvollziehbaren, den Lernstil unterstützenden morphematischen Strukturen und visuellen Hervorhebungen ist im Rahmen der LRS-Förderung begabter Kinder auch die Fokussierung auf Schreibstrategien hilfreich. Befunde verdeutlichen, dass sich Kinder mit Schreibschwierigkeiten vor allem durch ihre fehlenden und/oder unpassenden Schreibstrategien von Schülerinnen/Schülern mit Schreibstärken unterscheiden. Sie „zeigen wenig vorgängige Planung und kontinuierliche Überwachung beim Schreiben. Sie überprüfen weniger, ob sie ihre Schreibziele und Adressaten erreichen, und neigen dazu, bei Überarbeitungen oberflächliche Modifikationen vorzunehmen“ (Philipp, 2011, S. 37).

Schreibstrategien sollten sich auch der Planung und der Ausführung des Schreibprozesses widmen. Vor allem begabten Kindern, die oftmals durch eine große Breite und Tiefe des Wissens auffallen, fällt es schwer, sich beim Schreiben auf wichtige Inhalte zu konzentrieren und den „roten Faden“ beizubehalten. Eine Vorstrukturierung der Gedanken im Hinblick auf die gestellte Schreibaufgabe kann beim Schreiben dabei helfen, sich auf das Produzieren von Sätzen zu fokussieren und die Rechtschreibung gleichzeitig zu beachten. Ohne ausreichende Planung kann das Arbeitsgedächtnis belastet werden, sodass es den Schreibenden umso schwerer fällt, orthographische Regeln anzuwenden. Hierbei sollten auch die erwähnten weiteren Einflussfaktoren wie die Graphomotorik, das Selbstwirksamkeitsempfinden und perfektionistische Tendenzen berücksichtigt werden. Welche Strategien für die Kinder im Spezifischen wirksam sind, sollte durch reziprokes Lernen gemeinsam erarbeitet werden (u.a. Schreblowski, 2004). Über das genannte Rechtschreibtraining *LeggaOptima®* hinaus werden die Prinzipien der lernstrategischen Förderung auf Basis der allgemeinen Bedingungsfaktoren von Lern- und Leistungsschwierigkeiten bei begabten Kindern in einer gruppalen Intervention im außerschulischen Lernstrategiekurs am ICBF realisiert (Fischer, 2006).

Hierbei konnten für die Gesamtgruppe deutliche Fördereffekte zunächst im Rechtschreibtest (DRT Form A/B-Vergleich) um durchschnittlich eine Standardabweichung (10,53 T-Wertpunkte) festgestellt werden. Überdies belegen Tests zum Lern- und Arbeitsverhalten (LAVI Pre-Postvergleich) deutliche Steigerungen in den Lerntechniken um durchschnittlich mehr als eine halbe Standardabweichung (6,23 T-Wertpunkte; Fischer & Fischer-Ontrup, 2016). Dies lässt darauf schließen, dass ein gezieltes Lernstrategietraining bei mehrfach außergewöhnlichen Kindern, fokussiert auf die dargestellten Aspekte, eine hilfreiche Interventionsmöglichkeit darstellt.



*Lisa Emhofer, Musisches Gymnasium Salzburg: Arbeit aus dem Fotografieprojekt Fremd.Körper (11. Schulstufe)*

## AUSBLICK

Trotz der hohen Diversität mehrfach außergewöhnlicher Kinder geben die vorgestellten Interventionsmöglichkeiten Hinweise auf generelle Strukturen für erfolgreiche Förderung. Diese sind eine klare differenzialdiagnostische Identifizierung von Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und auf Basis jener die Ableitung konkreter Fördermaßnahmen sowie eine Adaption unterrichtlicher Strukturen. Hierbei können Befunde aus der Forschung hilfreiche Impulse geben. Dabei sollten die Interessen und Stärken der Schüler/innen fokussiert werden, um einen Anreiz für die Beschäftigung mit den Schwierigkeiten zu schaffen. Dies fördert auch die soziale und emotionale Entwicklung und die Fähigkeit des Umgangs mit den eigenen Schwierigkeiten.

Grundlage aller dieser Ausführungen ist die Anerkennung und Akzeptanz der Vielseitigkeit der Individuen und eine daran orientierte professionelle Handlungsweise. Dies führt letztlich auch dazu, dass neben der Intervention die Prävention von Lern- und Leistungsschwierigkeiten und somit ebenfalls die Expertiseentwicklung begabter Kinder an Bedeutung gewinnt. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird derzeit eine praxisbegleitende Weiterbildung für Schulen unter dem Titel *Schrift.Sprach.Forscher* entwickelt und erprobt. Beim Konzept *Schrift.Sprach.Forscher* sind die individuellen Stärken und Interessen sowie die Motivation der Schüler/innen von zentraler Bedeutung. Die jeweiligen Interessen werden u.a. in dem Produkt berücksichtigt, das von den teilnehmenden Kindern im Rahmen ihrer intensiven Auseinandersetzung mit der deutschen Rechtschreibung erstellt wird.



Foto: Christina Klaffinger

Aufgrund dieser Ausrichtung besteht die konkrete Arbeit in der Fördergruppe vor allem aus dem Entdecken, Entwickeln sowie dem anschließenden Automatisieren von Rechtschreibstrategien und weniger in der Bearbeitung vorgegebener Übungsmaterialien.

## LITERATUR

- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004). Das Lernen Lernen. Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen: Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.
- Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2013). Differences between Children with Dyslexia Who Are and Are Not Gifted in Verbal Reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233.
- Blaas, S. (2014). The Relationship between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 24(2), 243-255.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.). (2012). TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). IGLU 2011: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Chan, D. W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: Their Relationships to General Self-Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77-102.
- Fischer, C. (2000). Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und LRS sowie zur Förderung besonders begabter Kinder mit LRS. Dissertation, Universität Münster.
- Fischer, C. (2002). Besonders begabte Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. *Grundschulunterricht: Begabtenförderung*, Heft 7-8, 51-53.
- Fischer, C. (2006). Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Habilitationsschrift, Universität Münster.
- Fischer, C. (2015). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 3. Aufl.). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2014). Begabung, Talent und Lern- & Leistungsschwierigkeiten. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 393-404). Bern: Hans Huber.
- Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2016). Mehrfach außergewöhnlich. Besonders begabte Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5, 207-218.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Veber, M. & Westphal, U. (Hrsg.). (2013). *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Teilleistungsschwierigkeiten – ADS/ADHS – Underachievement*. Berlin: Lit.
- Fischer, C. & Käpnick, F. (2015). Mathematisch begabte Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F. Mönks, C. Solzbacher & H. Scheerer (Hrsg.), *Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter* (S. 87-100). Münster: Lit.
- Fischer, C., Westphal, U. & Fischer-Ontrup, C. (Hrsg.). (2009). *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung: Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten*. Berlin: Lit.
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents. The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 99-119). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K. A. (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In K. A. Heller (Hrsg.), *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Auflage, S. 13-40) Göttingen: Huber.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2008). *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung – Forschungsergebnisse aus vier Dekaden*. Berlin: Lit.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Tock K. L. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (Hrsg.). (2007). *Begabt sein in Deutschland*. Berlin: Lit.
- Kokot, S. J. (2003). Diagnosing and treating learning disabilities in gifted children: a neurodevelopmental perspective. *Gifted Education International*, 17, 42-54.
- Lupart, J. L. & Toy, R. E. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In L. V. Shavinina (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness* (S. 507-525). Chicago: Springer.



- Macherer, P. (1973). Auslese, Analyse des Verhaltens und Behandlung von Legasthenikern unter besonderer Berücksichtigung verhaltenstherapeutischer Aspekte und des Einsatzes der Eltern als Hilfstherapeuten. Dissertation, Universität Münster.
- Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Huber.
- Pekrun, R. & Zirngibl, A. (2004). Schülermerkmale im Fach Mathematik. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. (S. 191-210). Münster: Waxmann.
- Philipp, M. (2011). Besser lesen und schreiben: Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schreblowski, S. (2004). Training von Lesekompetenz. In D. H. Rost (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (Band 41). Münster: Waxmann.
- Silverman, L. K. (2002). Upside-Down Brilliance: The Visual Spatial Learner. Denver: DeLeon.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.
- Stornelli, D., Gordon L. F. & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students from Gifted, Arts, and Regular Programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267-283.
- Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K. K. Urban (Hrsg.), Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte (S. 92-97). Heidelberg: Schindele.
- Urban, K. K. (2008). Hochbegabung und Störungen der sozialen und emotionalen Entwicklung. In B. Gasteiger-Klicpera, J. Borchert & H. Goetze (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Bd. 3, S. 378-396). Göttingen: Hogrefe.
- Van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. & de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198.
- VanTassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E. & Boyce, L. N. (1996). A Study of Language Arts Curriculum Effectiveness with Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 461-480.
- Walter, J. (1996). Förderung bei Lese-Rechtschreibschwäche. Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und medien-didaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. In F. Mönks, G. Pusch & D. Schneidergruber (Hrsg.), Begabungen erkennen – Begabte fördern. Bericht zum Kongress in Salzburg vom 12.–14.10.2000 (S. 7-23). Salzburg: ÖZBF.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. (2002). Academic Programs for Gifted and Talented/Learning Disabled Students. *Roeper Review*, 24(4), 226-234.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan.
- Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (S. 23-34). Münster: Waxmann.
- West, T. G. (1991). *In the minds eye. Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*. Buffalo: Prometheus Books.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). *Hochbegabtenberatung in der Praxis. Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater*. Göttingen: Hogrefe.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. K. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2. Aufl., S. 709-725). London: Pergamon Press.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2010). How Fine Motor Skills Influence the Assessment of High Abilities and Underachievement in Math. *Journal of the Education of the Gifted*, 34(2), 195-219.
- Ziegler, A. (2009). „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. *Heilpädagogik Online*, 2/2009, 5-34.
- Ziegler, A., Stöger, H. & Martzog, P. (2008). Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1-2008, 53-66.

---

PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER  
DR. CHRISTIANE FISCHER-ONTRUP  
NELE SCHARFFENSTEIN  
VIVIAN VAN GERVEN

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

ch.fischer@uni-muenster.de  
chront@uni-muenster.de  
nele.scharffenstein@uni-muenster.de  
vivian.vangerven@uni-muenster.de

#### ZUM AUTOR / ZU DEN AUTORINNEN

PROF. DR. CHRISTIAN FISCHER und DR. CHRISTIANE FISCHER-ONTRUP forschen und lehren am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster zu Begabung und individueller Förderung. Darüber hinaus engagieren sie sich wie VIVIAN VAN GERVEN und NELE SCHARFFENSTEIN am Internationalen Centrum für Begabungsforschung (ICBF).

# BEGABTE AUTISTINNEN UND AUTISTEN

EINE STUDIE ZU STUDIERENDEN MIT ASPERGER-SYNDROM AN ÖSTERREICHISCHEN HOCHSCHULEN



Der Begriff „Asperger-Syndrom“ geht auf den österreichischen Arzt Hans Asperger (1906–1980) zurück, der diese Störung erstmals 1944 beschrieb. Das Asperger-Syndrom stellt neben dem „Frühkindlichen Autismus“ und dem „Atypischen Autismus“ eine weitere Form des Autismus dar. Diese begriffliche Unterscheidung geht jedoch in den letzten Jahren zurück. In der aktuellsten Ausgabe des nationalen psychiatrischen Klassifikationssystems der USA (DSM V – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) wird der Begriff Autismus-Spektrum-Störung eingeführt und nicht mehr zwischen den verschiedenen Ausprägungen unterschieden. Im international wichtigsten Klassifikationsschema von Krankheiten (ICD 10 – International Classification of Diseases), das von der WHO herausgegeben wird, werden die verschiedenen Formen in der aktuellen Ausgabe noch angeführt, es ist jedoch anzunehmen, dass in der Revision 2018 die Änderungen dem DSM V angeglichen werden. Diese Entwicklung ist vor allem dadurch zu erklären, dass die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Störungsbildern oft schwierig und Autismus als ein Kontinuum zu verstehen ist, in dem die Ausprägung der verschiedenen Symptome unterschiedliche Schweregrade des Störungsbildes kennzeichnet.

Das Asperger-Syndrom ist nach der Klassifikation psychischer Störungen der WHO als tiefgreifende Entwicklungs- und Wahrnehmungsstörung einzuordnen. Diese Störung ist von Geburt an ausgeprägt und

zeigt sich nach Dodd (2007) vor allem in einem auffälligen Sozialverhalten, einer eingeschränkten Empathie und Perspektivenübernahme, oftmals einem sehr pedantischen und teilweise auch ungewöhnlichen Sprachgebrauch sowie einem sehr starken Bedürfnis nach klaren Strukturen, dem Wunsch nach gleichbleibenden Situationen sowie immer wiederkehrenden Handlungen. Ebenso kann eine Hyper- oder Hyposensibilität in den verschiedenen Sinnesbereichen festgestellt werden. Auch zeigen Personen mit Asperger-Syndrom Auffälligkeiten in der Informationsverarbeitung, häufig sind Schwierigkeiten in der eigenen Planungsfähigkeit, dem Wechsel zwischen auditivem und visuellem Modus oder in der Verallgemeinerung von Detailinformationen zu beobachten. Das Asperger-Syndrom ist als ein Spektrum zu verstehen, in dem nicht alle Symptome bei jeder Person auftreten müssen und auch der Grad der Ausprägung stark variieren kann. Wissenschaftliche Studien gehen davon aus, dass rund zwei bis vier von 10.000 Personen das Asperger-Syndrom aufweisen (Attwood, 2010; Gillberg, 2002).

Die kognitive Begabung von Personen mit Asperger-Syndrom kann zwischen einem durchschnittlichen Niveau und einer Hochbegabung ausgeprägt sein. Einerseits sind manche dieser Personen in der Lage, in (Teil-)Gebieten exzellente Leistungen zu erbringen, auf der anderen Seite fällt es eben diesen Menschen sehr schwer, alltägliche Routinearbeiten durchzuführen, einfache Kommunikation nach gesellschaftsüblichen Regeln zu führen oder minimale Abweichungen von ihren Routineplänen zuzulassen (Attwood, 2010).

## DIE STUDIE: ZIELE UND METHODIK

Um dieser Personengruppe die Möglichkeit zu geben, ihre Leistungen zu beweisen und auch weiter ausbauen zu können sowie diese auch für die Gesellschaft nutzbar zu machen, wurden im Bildungssystem Maßnahmen diskutiert und auch teilweise umgesetzt. Im Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012–2020, der auf der von Österreich im Jahr 2008 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention beruht, wird eine inklusive Bildung von den vorschulischen Institutionen bis hin zu den Hochschulen angestrebt. Ziel ist, eine gleichberechtigte Teilhabe im Bildungsbereich für alle Menschen in Österreich umzusetzen. Da kaum Information über Asperger-Studierende aufliegt, wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft gefördert wurde, angestrebt, die Situation hochbegabter Menschen mit Asperger-Syndrom hinsichtlich ihrer Ausbildungs- und Fördermöglichkeiten in Österreich zu beschreiben.

Neben 16 Interviews mit internationalen Expertinnen/Experten aus Großbritannien, der Schweiz und Deutschland sowie Fachleuten

Hinweis: Eine Rezension des Films „Du gehst nicht allein“, der das Leben der autistischen Hochschulprofessorin Temple Grandin schildert, finden Sie auf S. 66 dieser Ausgabe.

und Hochschulabsolventinnen/-absolventen mit Asperger-Syndrom aus Österreich wurde auch eine flächendeckende Befragung an allen österreichischen Hochschulen mit den Rektorinnen/Rektoren, Studienprogrammleiterinnen/-leitern sowie Behindertenbeauftragten zur aktuellen Situation durchgeführt. Von den 55 angeschriebenen Hochschulen nahm aus 42 Bildungseinrichtungen zumindest eine der angefragten Personen teil.

## ERGEBNISSE

Wie viele Studierende mit Asperger-Syndrom derzeit an österreichischen Hochschulen ein Studium absolvieren, ist nicht eindeutig zu beantworten. National wie international zeigt sich, dass keine validen Zahlen verfügbar sind, die genau abschätzen können, wie viele der Studierenden das Asperger-Syndrom und Hochbegabung aufweisen.

Ohne jeden Zweifel sind sich aber alle Expertinnen/Experten einig, dass an vielen Hochschulen Studierende mit Asperger-Syndrom studieren. So geben nur 6 % der befragten Rektorinnen/Rektoren in Österreich an, dass ihnen Asperger-Studierende in den letzten zehn Jahren bekannt geworden sind, über 50 % sind aber der Meinung, dass diese Studierendengruppe an ihrer Hochschule existiert, jedoch nicht explizit aufgefallen ist. 86 % denken, dass ihre Hochschule für Studierende mit Asperger-Syndrom von Interesse sein könnte. Es herrscht eine starke Überzeugung, dass hier eine Dunkelziffer vorliegt, die nachzeitigem Erkenntnisstand nicht zu benennen ist.

Vielfach wenden sich Studierende mit Asperger-Syndrom während ihres Studiums nicht an eine Behindertenberatungsstelle an der Hochschule, um nicht mit einem Etikett der Behinderung versehen zu werden, oder sie vermeiden aufgrund ihrer Angst vor einer neuen, unsicheren Beratungssituation mit unbekanntem Menschen diese für sie stressbesetzte Situation. Manche der Studierenden mit Asperger-Syndrom können auch den konkreten Unterstützungsbedarf nicht erkennen, der im Rahmen einer Beratung von anderen Personen abgedeckt werden könnte (siehe Abb. 1).

Das Asperger-Syndrom kann aufgrund seiner differenzierten Ausprägung in manchen Fällen viele Jahre unerkannt bleiben. Es kommt daher nicht selten vor, dass Studierende erst während ihres Studiums eine Diagnose durchführen lassen und möglicherweise in den ersten Semestern selbst gar nicht wissen, dass sie diese Symptomatik in sich tragen.

In der Befragung der österreichischen Hochschulen zeigte sich, dass 74 % der Studienprogrammleiterinnen/-leiter das Asperger-Syndrom kannten, für die verbleibenden 26 % war dieses Störungsbild neu. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Einschätzung nationaler und internationaler Expertinnen/Experten, dass an den Hochschulen noch ein großer Bedarf an Bewusstseinsbildung vorliegt.

### Wie viele Studierende mit Asperger-Syndrom haben sich im letzten Jahr 2014/15 an Ihre Beratungsstelle gewendet?

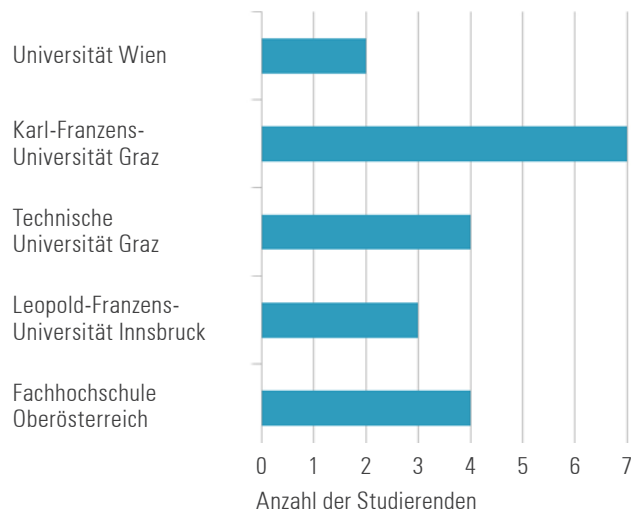


Abb. 1: Anzahl der Studierenden mit Asperger-Syndrom, die sich im Studienjahr 2014/15 an die Beratungsstelle der Hochschule gewendet haben.

Bereiche, in denen Asperger-Studierende nach Einschätzung von Expertinnen/Experten wie auch von Vertreterinnen/Vertretern der österreichischen Hochschulen vielfach Probleme aufweisen, sind:

- **Zeitmanagement:** Studierende mit Asperger-Syndrom haben oft eine mangelhafte Planungsfähigkeit und eine eingeschränkte Vorstellungskraft von nicht Konkretem. Ihnen fällt es etwa schwer, sich selbst einen (impliziten) Zeitplan für eine Lerneinheit zu erstellen. Diese Probleme bei der Zeiteinteilung können sich auch auf die Prüfungsvorbereitung oder auf die Beantwortung der Prüfungsfragen auswirken.
- **Selbstorganisation:** Ähnlich wie im Zeitmanagement besteht eine Schwäche, sich um die studienrelevanten Dinge rechtzeitig zu kümmern. Anmeldefristen und Abgabetermine einzuhalten, die notwendigen Studienunterlagen zu besitzen, Praktika zu organisieren oder eine Betreuung für die Abschlussarbeit zu erfragen, sind Beispiele, wie sich die Symptomatik im Studium niederschlagen kann.
- **Kommunikation:** Personen mit Autismus haben oftmals Schwierigkeiten, implizite Gesprächsregeln (z.B. Blickkontakt halten) zu befolgen, nonverbale Kommunikation (z.B. Gesten, bedeutsame Blicke) richtig zu interpretieren oder zweideutige Aussagen zu verstehen. Dadurch können in der Kommunikation mit Lehrenden, dem Personal in der Hochschulverwaltung sowie im Umgang mit Kommilitoninnen/Kommilitonen Probleme entstehen. Oftmals ist die Kontaktaufnahme per E-Mail leichter, da hier ein Teil der Schwierigkeiten wegfällt. Aufgrund von negativen Erfahrungen aus dem bisherigen Leben besteht auch bei vielen Betroffenen eine große Angst vor persönlicher Interaktion. Unangemessene Kontaktaufnahme, abrupter Gesprächsabbruch und Vermeidung jeglicher Kontaktaufnahme sind nur



einige von vielen Beispielen, die im Studienalltag dieser Personen auftreten können.

- **Prüfungsmodalitäten:** Auch wenn der Lehrstoff hervorragend beherrscht wird, können dennoch die Rahmenbedingungen der Prüfung ausschlaggebend sein, inwieweit das Gelernte auch gezeigt werden kann. Da Menschen mit Asperger-Syndrom eine andere, oftmals intensivere Wahrnehmung auf einem oder mehreren Sinneskanälen aufweisen, können Außenreize (z.B. Lärm, Licht) als viel störender wahrgenommen werden als alle anderen dies empfinden. Oft können ein neuer unbekannter Prüfungsraum, eine ungewöhnliche Prüfungszeit, eine ungewohnte Prüfungsmodalität oder die große Menge an Kolleginnen/Kollegen eine übermäßige Stressreaktion der Person auslösen, die sich entweder in einer schlechten Leistung oder in einer Flucht aus der Situation und ggf. einer zukünftigen Vermeidung (kein weiteres Antreten zur Prüfung) niederschlägt.
- **Gruppensituationen:** Da Studierenden mit Asperger-Syndrom bereits die Auseinandersetzung mit einer einzelnen Person schwerfallen kann, stellen größere Gruppen erst recht eine besondere Herausforderung dar. Säle mit großen Menschenmengen oder gutbesuchte Veranstaltungen werden oftmals gemieden, auch wenn diese wichtige Informationen für die Studierende/den Studierenden vermitteln würden. Viele dieser Personen vermeiden körperliche Nähe. Berührungen – und sei es auch nur in einem Gedränge – können massiven Stress auslösen.
- **Sozialkontakte:** Aufgrund der sozialen Schwierigkeiten vermeiden Studierende mit Asperger-Syndrom oftmals den Kon-

takt mit Mitstudierenden. Das Organisieren von Büchern oder Mitschriften ist daher vielfach ein Problem und der Informationsaustausch über Organisatorisches oder Inhaltliches findet kaum statt. Studierende mit Asperger-Syndrom sind daher aus bestimmten Kommunikationskreisen ausgeschlossen und müssen einen größeren Aufwand betreiben, um auf dem gleichen Informationsstand wie andere Studierende zu sein.

- **Barrierefreie Lernunterlagen:** Lernmaterialien mit vielen Bildern oder Farben können Asperger-Studierende vom Wesentlichen ablenken. Ihnen fällt es leichter, schlichte und klar strukturierte Lernmaterialien zu verarbeiten.

Die befragten Vertreter/innen an österreichischen Hochschulen gaben an, dass 79 % der 46 ihnen bekannten Studierenden mit Asperger-Syndrom besondere Hilfen in einem oder mehreren der oben beschriebenen Bereiche benötigt haben. Der Umgang mit der Organisation des Studiums und der Hochschule erfordert viele soziale und organisatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Studierende mit Asperger-Syndrom haben trotz der erforderlichen kognitiven Fähigkeiten für das betreffende Studium Defizite in diesen studienbegleitenden Aufgaben und Pflichten. Diese können dazu führen, dass trotz exzellenter fachlicher Qualifikationen die Stressbelastung so massiv wird, dass Folgeerkrankungen wie Depression und Ängste den Studienerfolg nachhaltig beeinträchtigen können oder ein gänzlicher Abbruch der Ausbildung erwogen wird. Vor allem bei komorbiden Erkrankungen und einer damit verbundenen Unterbrechung des Studiums stellt der Wiedereinstieg eine große Herausforderung für die Studierenden dar. Ohne ein soziales Umfeld unter den Studierenden und den damit verbundenen Informationsaustausch ist dies ohne spezielle Hilfen kaum möglich.

Informationen über Unterstützungsangebote sind nicht flächendeckend vorhanden und können teilweise nur mit großem Aufwand gefunden werden. Oftmals finden sich auf entsprechenden Informationsseiten im Internet nur verkürzte oder sehr allgemeine Hinweise über ein Hochschulstudium für Menschen mit Asperger-Syndrom. Dabei setzen gerade Menschen mit Asperger-Syndrom zu einem großen Prozentsatz das Internet und nur sehr selten andere Quellen zur Informationssuche ein. In Österreich ist eine Unterstützung von hochbegabten Studierenden mit Asperger-Syndrom nicht vereinheitlicht. An manchen Hochschulen ist diese Studierendengruppe stärker im Fokus, in anderen Institutionen ist hier noch Nachholbedarf gegeben.

Die Hälfte der Behindertenbeauftragten, die an der Studie teilgenommen haben, meinen, dass es einen Bedarf von Seiten der Lehrenden gebe, sich mit dem Thema Asperger-Syndrom auseinanderzusetzen. Die Universität Basel hat als eine von wenigen Hochschulen ein Merkblatt für Lehrende an ihrer Institution entworfen. Dieses enthält die wichtigsten Hinweise im Umgang mit Asperger-Studierenden und wird von den Lehrveranstaltungsleiterinnen/-leitern gut angenommen.

## SCHLUSSFOLGERUNG: UNTERSTÜTZENDE MASSNAHMEN

In den Gesprächen mit den verschiedenen Vertreterinnen/Vertretern der Hochschulen wurde der Wunsch nach Unterstützungsmaßnahmen deutlich. Nachfolgend sind die wichtigsten Vorschläge dargestellt:

### 1. Standardisierter Katalog für einen Nachteilsausgleich

Wünschenswert wäre ein Pool an Maßnahmen von Seiten der Hochschulverwaltung, der mögliche Schwierigkeiten der Asperger-Studierenden, die auf das Syndrom selbst zurückzuführen sind, abdeckt. Nicht jede dieser Maßnahmen muss bei jeder/jedem Studierenden mit Asperger-Syndrom zum Einsatz kommen. Die nachfolgende Liste stellt eine Auswahl dar. Ob die jeweilige Maßnahme von der/dem jeweiligen Studierenden benötigt wird, ist im Einzelfall zu klären:

- Verlängerte Prüfungszeiten
- Schriftliche Prüfung statt einer mündlichen Leistungsüberprüfung
- Seminararbeit statt Referat
- Eigener Prüfungsraum
- Reizarme Prüfungssituation (z.B. Kopfhörer oder Sichtschutz)
- Gleichbleibender Sitzplatz im Prüfungsraum
- Erlaubnis, eine Gruppenarbeit auch alleine durchzuführen
- Erleichterung bei Referaten (z.B. mit Video vorab aufnehmen und in der Lehrveranstaltung abspielen)
- Individuelle Adaptierung der Zeitleiste für die Leistungserbringung (z.B. verlängerte Abgabezeiten, späterer Prüfungstermin und Ähnliches)
- Mehr Möglichkeiten für eine Studienunterbrechung (v.a. bei komorbiden Erkrankungen)
- Verlängerte Studiendauer

Einige dieser Möglichkeiten sind bereits in einigen Hochschulen in Österreich umgesetzt, das Ziel wäre eine flächendeckende Regelung für alle Hochschulen im Land.

### 2. Informationsfolder für Lehrende

Lehrenden an österreichischen Hochschulen sollte ein Folder mit kurzen und prägnanten Informationen über das Asperger-Syndrom zur Verfügung gestellt werden. Hier sollten einerseits das Syndrom beschrieben und andererseits einige Tipps angeführt werden, wie diese Studierenden-Gruppe mit wenig Aufwand sehr gut unterstützt werden kann.

### 3. Schulungen an Hochschulen

Den erhobenen Daten zufolge ist das Interesse an einer Weiterbildung für Hochschulpersonal an den österreichischen Hochschulen zum The-

### Gibt es einen Bedarf von Seiten der Lehrenden, sich mit dem Thema Asperger-Syndrom auseinanderzusetzen?

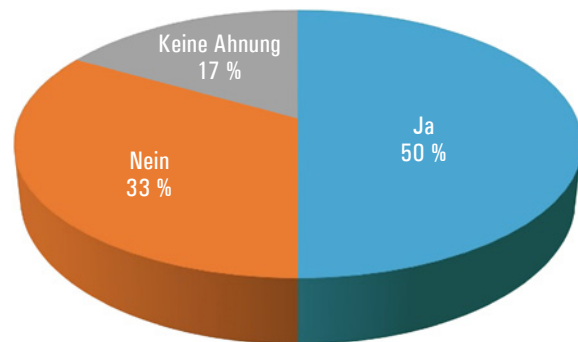


Abb. 2: Einschätzung der Behindertenbeauftragten hinsichtlich des Bedarfs von Lehrenden zur Auseinandersetzung mit dem Asperger-Syndrom.

ma Asperger-Syndrom im hohen Maße gegeben (siehe Abb. 2). Halbtägige Workshops sollten die wesentlichen Züge des Asperger-Syndroms vermitteln und auch erklären, wo Stärken, aber auch Schwächen, die auf die Symptomatik und nicht auf die Persönlichkeit der Person zurückzuführen sind, beobachtet werden können.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass dabei nicht ausschließlich das Lehrpersonal im Zentrum der Überlegungen steht, sondern dieses Angebot auch den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern in der Verwaltung zugänglich gemacht wird. Der Kontakt und die Zusammenarbeit erstrecken sich im Laufe einer Hochschulausbildung in vielen Situationen auch auf organisatorische und verwaltungstechnische Ebene, alleine die Benützung der Bibliothek wird im Laufe eines Studiums mehrfach relevant. Um auch in diesen Situationen Schwierigkeiten für beide Seiten vermeiden zu können, wäre eine Aufklärung und einfache Hilfestellungen in der Kommunikation für alle Bediensteten einer Hochschule hilfreich und wichtig.

### 4. Homepage für Studierende mit Asperger-Syndrom

Personen mit Asperger-Syndrom suchen benötigte Informationen oftmals ausschließlich im Internet. Einzelne Hochschulen haben bereits eine diesbezügliche Seite entwickelt, allerdings sind diese mitunter schwierig zu finden und enthalten nur einen kleinen Teil der notwendigen Informationen. Eine zentrale Informationsseite für ein Hochschulstudium mit Asperger-Syndrom mit wichtigen Informationen wäre eine hilfreiche Einrichtung.

### 5. Öffentlichkeitsarbeit

Informationen über ein Studium mit Asperger-Syndrom sind derzeit in Österreich sehr uneinheitlich zugänglich. Wichtig wäre, diese Infor-

mationen breiter und auch niederschwelliger zur Verfügung zu stellen. Ein Folder, der die Situation von Studierenden mit Asperger-Syndrom beschreibt, Anlaufstellen aufzählt, die notwendigen persönlichen Voraussetzungen der Interessierten umreißt und konkrete Schritte anbietet, wie der Übergang von Schule zu Hochschule erfolgreich gelingen kann, erscheint sinnvoll.

## 6. Vertrauensperson

Menschen mit Asperger-Syndrom haben – wie bereits vielfach in dieser Arbeit erwähnt – Schwierigkeiten im Sozialverhalten. Es fällt ihnen schwerer als vielen anderen Menschen, sich auf unterschiedliche Gesprächspartner einzulassen. Daher wäre es für diese Menschen hilfreich, eine bestimmte Person kontaktieren zu können, wenn Fragen oder Probleme zu klären sind. Eine solche Vertrauensperson könnte ein Mitglied aus dem Lehrkörper sein, das über die Semester hinweg gleich bleibt und eine stabile Bezugsperson für diese Studierenden darstellt.

## 7. Assistenz

Eine Fachassistenz für Studierende mit Asperger-Syndrom wurde wiederholt von Expertinnen/Experten und Studierenden selbst gefordert. Fachassistenz in der Schule ist in manchen Bundesländern in Österreich bereits umgesetzt, an Hochschulen gibt es in England bereits funktionierende Modelle.

Eine mögliche Form einer solchen Assistenz könnte die Unterstützung von Asperger-Studierenden durch Kommilitoninnen/Kommilitonen der gleichen Studienrichtung sein. Diese Studienkolleginnen/-kollegen sollten vor ihrem Einsatz in einer kompakten Ausbildung mit den wesentlichen Grundzügen des Asperger-Syndroms vertraut gemacht werden und Verhaltensweisen und Tipps kennenlernen, die ihnen helfen, unterstützend mit ihren Kolleginnen/Kollegen mit Asperger-Syndrom umzugehen. Ziel einer solchen Fachassistenz soll es sein, vor allem in der Studienorganisation zu helfen, in der Strukturierung der Aufgaben und Vorbereitungen zu unterstützen, den Umgang mit anderen Kolleginnen/Kollegen und den Lehrenden zu vermitteln, die Motivation zu stärken, Hürden im Studienalltag zu bewältigen und das Studium nicht leichtfertig abzubrechen, sowie zu unterstützen, die informellen Rahmenbedingungen eines Studiums (z.B. Lokale, wo sich Kolleginnen/Kollegen austauschen) kennenzulernen.

Wird die Fachassistenz von Studierenden derselben Studienrichtung übernommen, so sind das Detailwissen und die Kenntnis dieser Fachassistentinnen/-assistenten über interne Abläufe ein großer Vorteil. Es wäre aber auch denkbar, dass diese Unterstützung von Studierenden anderer Studienrichtungen geleistet wird, möglicherweise bringen diese Kolleginnen/Kollegen andere Kompetenzen ein, die sich für Studierende mit Asperger-Syndrom als hilfreich herausstellen können.

Ziel ist es, diese Maßnahmen in Zukunft auch in der Praxis umsetzen zu können, um so Studierenden mit Asperger-Syndrom die Möglichkeit zu geben, ihre teilweise hervorragenden Fähigkeiten zeigen und ein Hochschulstudium auch erfolgreich abschließen zu können. Die Zahl der Studienabbrecher aus dieser Gruppe soll so minimiert werden. Nicht zuletzt haben diese Maßnahmen zur Folge, dass diese Personen nach ihrer Hochschulausbildung leichter in das Arbeitsleben übertreten und ihre ausgezeichneten Fähigkeiten für die Gesellschaft nutzbringend einsetzen können.

## LITERATUR

- Attwood, T. (2010). Asperger-Syndrom: Das erfolgreiche Praxis-Handbuch für Eltern und Therapeuten. Stuttgart: Trias.
- Dodd, S. (2007). Autismus: Was Betreuer und Eltern wissen müssen. München: Elsevier.
- Gillberg, C. (2002). A Guide to Asperger Syndrome. London: Cambridge University Press.

DR. MARTIN FELINGER  
Österreichische Autistenhilfe  
martin.felinger@autistenhilfe.at

MAG. VALENTINA BRUNS  
Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen - Integration Wien  
valentina.bruns@integrationwien.at

MAG. MELANIE KLOPF  
Österreichische Autistenhilfe  
m.klopf@autistenhilfe.at

## ZU DEN AUTORINNEN/ZUM AUTOR

DR. MARTIN FELINGER ist Klinischer und Gesundheitspsychologe und Leiter der Fachassistenz in der Österreichischen Autistenhilfe in Wien.

MAG. VALENTINA BRUNS ist Klinische und Gesundheitspsychologin und in der Bildungsberatung bei „Integration Wien“ sowie in freier Praxis tätig.

MAG. MELANIE KLOPF ist als Psychologin bei der Familien- und Jugendgerichtshilfe angestellt sowie freiberuflich als Klinische und Gesundheitspsychologin tätig.

# LEISTUNGSSTARKE STÖRENFRIEDE

## ANSÄTZE ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG AN EINER FÖRDERSCHULE FÜR SOZIAL-EMOTIONAL AUFFÄLLIGE KINDER

*Im Fokus dieses Artikels steht eine Förderschule für Kinder mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten, die als Schulentwicklungsmaßnahme begabungsfördernde Elemente unter der Zielstellung einsetzen möchte, dass begabte und leistungsstarke Kinder schneller und erfolgreich wieder in das Regelschulsystem integriert werden können. Neben einer kurzen Ausgangsanalyse wird dargestellt, wie diese Schule erste Schritte zu einer Begabtenförderung initiiert.*

Schulen für Erziehungshilfe zählen im Freistaat Sachsen (Deutschland) zu den sogenannten Förderschulen, an denen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einem der staatlich festgelegten Förderschwerpunkte separiert lernen. Sie nehmen Kinder mit Schwierigkeiten im Verhalten auf. Ihr Ziel ist es, die Kinder zu fördern, sodass sie emotionale und soziale Fähigkeiten erwerben und festigen können und lernen, problematische Verhaltensmuster positiv zu verändern. Der Unterricht in der Primarstufe orientiert sich am Lehrplan für die Regelgrundschule, der Unterricht in der Sekundarstufe I erfolgt gemäß dem Lehrplan für die Oberschule (Real- und (qualifizierter) Hauptschulabschluss). Darüber hinaus erfahren die Schüler/innen eine besondere pädagogisch-psychologische Unterstützung und persönliche Zuwendung, was die Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden unterstützen soll. Förderschulen für Erziehungshilfe umfassen die Klassenstufen eins bis zehn. Es wird angestrebt, dass die Heranwachsenden so schnell wie möglich wieder in die Regelschule zurückkehren können (vgl. Sächsischer Bildungsserver).

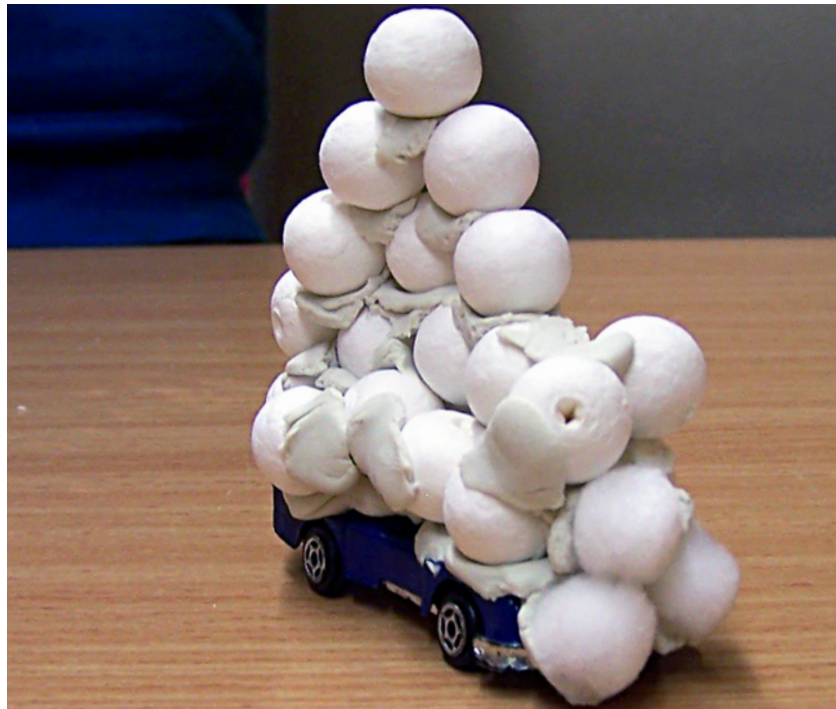
### AUFTRAG UND UMFELD

Der Wunsch nach Unterstützung für einen Beginn in der Begabungsförderung ging vom Schulleiter der Förderschule aufgrund einer geplanten Schulentwicklungsmaßnahme in Absprache mit der Schulbehörde aus. Der Schulleiter wandte sich dazu an das Unterstützungssystem Unterrichtsentwicklung der Schulbehörde.

Die Schule unterrichtet ca. 400 Heranwachsende mit einem Jungenanteil von ca. 94 %. Das Lehrer/innenteam besteht aus Förderschullehrkräften der Primar- und Sekundarstufe. Die Lehrkräfte werden in ca. der Hälfte der Unterrichtszeit durch pädagogische Unterrichtshilfen und außerunterrichtlich durch Schulsozialpädagoginnen/-pädagogen und Schulbegleiter/innen für bestimmte Schüler/innen unterstützt. In jeder Klasse lernen bis zu zehn Schüler/innen.

### THEORETISCHE SKIZZIERUNG

Schulische Begabungsförderung im Zusammenhang mit sozial-emotionalen Beeinträchtigungen ist anschlussfähig zu Forschungen in Bezug auf *twice exceptional children* und den inklusionspädagogischen Diskurs. *Gifted Handicappeds* wurden erstmals in den 1970er-Jahren in den USA beschrieben (vgl. Maker, 1977). Forschungen zum Thema



*Warum man sich im Auto anschnallen muss: Nachdem der Sachverhalt experimentell erarbeitet worden war, baute ein Junge aus der hier beschriebenen Fördergruppe dieses Objekt zur Aufgabenstellung „Konstruiere ein Auto, das keine Sicherheitsgurte braucht“.*

kommen hauptsächlich aus dem anglo-amerikanischen Raum. In der Literatur lassen sich Typen von Twice Exceptionality finden. Demnach kann Begabung mit physischen Störungen, mit sensorischen Auffälligkeiten, mit Asperger-Syndrom, mit AD(H)S, mit Lernstörungen und mit emotionalen Störungen/Verhaltensauffälligkeiten gemeinsam auftreten. Studien zu emotional-sozialen Störungen zeigen, dass begabte Schüler/innen nicht mehr und nicht weniger als andere Kinder daran leiden. Es werden Einzelfälle beschrieben, in denen nur auf die Verhaltensstörung fokussiert wird und die Begabung unbemerkt bleibt (vgl. NEA, 2006, S. 6).

Es gibt bislang kein wissenschaftliches (Schul-)Programm, das sich gleichermaßen sowohl der Förderung des Handicaps als auch der Förderung der Begabungen und Talente zuwendet (vgl. Schultz, 2012, S. 120). Nur wenige professionelle Kräfte haben tiefes Wissen im sonderpädagogischen Bereich und in der Begabtenförderung (vgl. Harder, 2009, S. 80). Korff und Scherer stellen für die Mathematikdidaktik heraus, dass der inklusionspädagogische und fachdidaktisch-mathematische Diskurs derzeit unverbunden sei und eine lernbereichsspezifische Konkretisierung im inklusionspädagogischen Diskurs noch ausstehe (vgl. Korff, 2014, S. 159; vgl. Scherer, 2015, S. 269).

Konkret für die Förderschule kommt im Hinblick auf die Begabungsförderung erschwerend noch hinzu, was Scholz und Schütz (2015) als so-



Abb. 1: Aufgabe aus Cornelsen (2013): Spürnasen – Mathekartei Kartei 3/4. Klasse. Berlin: Cornelsen. Der hier eingezeichnete Lösungsversuch von Collin wird auf S. 26 diskutiert.

zialpädagogische Falle der Förderschule bezeichnen. Diese „Falle“ ist gemäß den beiden Autoren durch

- problematische Vermittlungs- und Aneignungsprozesse,
- die Adressierung der Kinder einerseits als vollwertige Angehörige einer allgemein bildenden Schule und andererseits als leistungsschwach, als annahme- und hilfsbedürftig,
- ein reduktives Weltverständnis, die fachlichen Inhalte spielen im Verhältnis zum Förderschwerpunkt eine marginale Rolle
- wenig anspruchsvolle und dem Schonprinzip folgende Lernkultur,
- die Adressierung der Schüler/innen in erster Linie als Sozialerler/innen sowie
- vorrangig therapeutische Handlungs- und Denkmuster, welche vom eigentlich Schulischen abschirmen,

gekennzeichnet (vgl. Scholz & Schütz, 2015, S. 191ff.).

Aus dieser theoretischen Skizzierung kann geschlussfolgert werden, dass Begabungsförderung an der Förderschule eher auf schwierige Bedingungen trifft, weil die Arbeit im Förderschwerpunkt dominiert, sozialpädagogische Interventionen überwiegen und das eigentlich Schulische und der Unterricht durch das Spezifische des Förderschulischen verdeckt werden.

## EMPIRISCHER EINBLICK

### METHODISCHER ABRISS

In einem ersten Schritt erfolgt mit einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise (systematische Perspektiventriangulation) die Rekonstruktion des Feldausschnittes. Dazu werden vielfältige Interviews mit schulischen Akteurinnen/Akteuren, eine Dokumentenanalyse verschiedenster schulischer Akten sowie mehrere teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Diese empirischen Materialien werden kategorial ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2014). Im Anschluss wird ein Prototyp von begabungsfördernden Elementen für den Unterricht entwickelt und in die Praxis implementiert sowie evaluiert (vgl. Prediger & Link 2012, S. 29ff.). Im Folgenden wird ein Einblick in die Interviews mit den schulischen Akteurinnen/Akteuren und in zwei Aus-

schnitte aus schulischen Dokumenten im Hinblick auf den Werdegang und die Situation von zwei Schülern gegeben.

### DER AUSGANGSPUNKT: Sicht der Lehrpersonen

Aufgrund der Schulentwicklungs-Maßnahme sucht der Schulleiter den Kontakt zum Unterstützungssystem Schulentwicklung der staatlichen Schulbehörde. Er sagt:

*„Die Lehrkräfte sind vorrangig fixiert auf die Verhaltensprobleme der Schüler. Daran arbeiten sie hauptsächlich. Didaktisch passiert da nicht so viel. Das ist ein ganz großes Feld, auf dem was passieren muss. [...]“*

Der Schulleiter spricht hier die gerade aufgezeigte „sozialpädagogische Falle“ an. Die Schule legt den Fokus auf die Verhaltensproblematiken und nicht auf eine entsprechende Unterrichtsentwicklung. Daraus wird die Zielstellung für die Schulentwicklungsmaßnahme als ein starkes „Muss“ abgeleitet.

Eine Lehrkraft setzt diese Darlegungen fort:

*„Wir konzentrieren uns auch mehr auf die leistungsschwachen Schüler. Da haben wir voll zu tun. Für die Förderung von leistungsstarken Schülern haben wir keine Expertise, auch nicht für die Begabungsförderung. Da brauchen wir Unterstützung.“*

Die Lehrperson argumentiert hier von der Leistungsheterogenität her und äußert, dass die leistungsschwachen Lernenden eher im Mittelpunkt stünden. Es erscheint ganz selbstverständlich, dass der Vorzug den leistungsschwachen Lernenden gegeben wird. Als Begründungen werden sowohl begrenzte Ressourcen für die individuelle Förderung als auch wenig ausgeprägte Erfahrungen in der Begabungsförderung benannt. Man sieht die Notwendigkeit der Förderung auch leistungsstarker Kinder, jedoch soll dieses Feld an eine externe Unterstützung ausgelagert werden.

Bezogen auf einen konkreten Einzelfall äußert eine weitere Lehrkraft: *„Ich habe einen Jungen in der ersten Klasse. Er war jetzt*



*in der [...] Grundschule. Hat einen IQ von 137 und hat das Lesen nicht gelernt. Seit dem Frühjahr ist er in der Psychiatrie. Keiner wusste, wohin er soll. Da hat der Arzt das so gemacht. Eigentlich geht das auch nicht. Ab kommendem Schuljahr geht er hier in die erste Klasse. Morgen kommt die Mutter zu mir. Ich weiß nicht, was ich ihr sagen soll. Er ist so pfiffig.“*

Diese Lehrkraft greift in ihrer Argumentation auf ein konkretes Beispiel zurück. Ein Junge mit einer intellektuellen Hochbegabung lernt das Lesen nicht und verbringt ein halbes Jahr in einer Krankenhausschule. Diese wird in diesem Fall als „letzter Zufluchtsort“ in einem offensichtlich überforderten Schulsystem angesehen. Die Lehrkraft sieht dies kritisch und äußert ihre Hilflosigkeit zwischen einerseits der attestierten Hochbegabung und andererseits der Zuweisung des Kindes an die Förderschule mit der Wiederholung der ersten Klassenstufe.

#### DER AUSGANGSPUNKT:

##### Luigi und Collin – zwei Schüler in der Primarstufe

In Absprache mit dem Schulleiter wird für den Einstieg in die Begabungsförderung eine vierte Klasse als Pilotprojekt ausgewählt. Ziel ist, dass mehrere ausgewählte Schüler derart unterstützt werden, dass sie ab Klasse 5 im günstigsten Fall in das Regelschulsystem zurückkehren können. In dieser Klasse lernen neun Jungen. Drei von ihnen haben in allen Hauptfächern gute Zensuren. Bei drei Kindern zeigen sich größere Leistungsspannen zwischen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht. Ein Schüler hat durchgängig befriedigende Leistungen. Zwei Schüler weisen einen unteren Durchschnittswert der Intelligenz mit Noten zwischen befriedigend und versetzungsgefährdet in mehreren Fächern auf. Im Folgenden wird anhand der Kinder Luigi und Collin skizziert, wie die ersten Schritte im Modellprojekt erfolgen.

**Luigi** kam in der dritten Klasse zur Förderschule. In seiner Grundschule hat er sich in nahezu allen Fächern verweigert, insbesondere im Frontalunterricht. Im 1:1-Setting und in der Werkstattarbeit hat er gut gearbeitet. Er bevorzugt dabei Zusatzaufgaben und Spiele. In der Förderschule zeigt er Spaß an neuen Sachverhalten, ist fleißig und kann ausdauernd arbeiten. Er hat in allen Fächern gute Noten. Für den Bereich der psychosozialen Kompetenzen ist ihm Förderbedarf attestiert worden. Er zeigt Schwierigkeiten bei Abweichungen in gewohnten Abläufen bis hin zur Verweigerung. In mündlichen Arbeitsphasen ist Luigi leicht ablenkbar.

**Collin** kam nach drei Schuljahren an die Förderschule, wo er zunächst die dritte Klasse wiederholte. Er hat nun in allen Fächern gute Noten. Die Lehrkräfte bescheinigen Collin logisches Denkvermögen und Schnelligkeit im Denken. Er verfügt über Fantasie und Kreativität. Im schulischen Bereich ist er gut zu motivieren und arbeitet fleißig. Collin ist eine größere Störung im Sozialverhalten attestiert worden. Daher nimmt er ständig Medikamente. Collin lebt in einer Pflegeeinrichtung.

Massive Probleme zeigen sich bei ihm vordergründig im Umgang mit den Mitschülern. Er prahlt mit seinen Regelverstößen, animiert die anderen gleichzeitig dazu, tritt dominant und bestimmend auf und möchte seine Bedürfnisse sofort umgesetzt wissen.

#### PROTOTYPISCHES BEISPIEL FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Die Lehrkräfte der Förderschule wünschen für den Anfang zunächst eine temporäre separierte Begabungsförderung im Sinn eines Enrichments für ausgewählte leistungsstarke Kinder. Die Umsetzung wird hier am Beispiel von Luigi und Collin vorgestellt. Gemäß den Aussagen von Scholz und Schütz (2015) wird die Lernumgebung mit problemorientierten Unterrichtssequenzen in Mathematik und mit forschend-experimentellen Lernsettings im Sachunterricht anspruchsvoller gestaltet. Bei den Beobachtungen des Unterrichts fiel auf, dass im Förderschwerpunkt sehr viel mit den Kindern gearbeitet wird, jedoch die Arbeit an Selbstkompetenzen deutlich weniger ausgeprägt ist. Daher wird dies explizit mit in die Gestaltung der Lernumgebungen aufgenommen, wobei dieser Aspekt im weiteren Verlauf des Artikels nicht mehr aufgegriffen wird.

#### ENRICHMENT IM PROBLEMORIENTIERTEN MATHEMATIKUNTERRICHT

##### Ausschnitt 1:

Collin und Luigi sollten in der Aufgabe von Abb. 1 herausfinden, wie viele Kinder nebeneinander auf den Beckenrand passen.

*L (Lehrperson): Was müsst ihr herausfinden, um diese Aufgabe zu lösen? Welche Maße müssen wir bestimmen?*

*Collin: Keine Ahnung.*

*Luigi: 50 mal 50 mal 3?*

*L: Welche Größe ist das in der Mathematik?*

*Collin: Soll ich Ihnen mal erzählen, wie ich auf dem Weg draußen den Chris fertig gemacht habe?*

*LK: Welche Größe, Collin?*

*Collin: [zuckt die Schultern]*

*L: 50 mal 50 mal 3 ist das Volumen und gibt an, wie viel Wasser in das Becken passt.*

*Collin: [lacht] Da können wir sehen, wie viel wir da drin ertränken können.*

*L: [umfährt auf der Abbildung mit einem Stift, wo die Kinder sitzen können]*

*Luigi: 50 plus 50 plus 30 plus 30*

*Collin: 160*

*L: 160 Meter ist der Umfang des Beckens, auf diesen 160 m können wie viele Kinder sitzen? [reicht den Kindern einen Zollstock]*

*Collin nimmt den Zollstock und misst Luigis Breite an den Schultern aus (36 cm).*

Collin und Luigi fällt es schwer, sich auf die Aufgabe einzulassen. Collin schweift zweimal ab, in dem er unsoziale Aspekte einwirft. Es fällt auf, dass beide Jungen die Aufgabe inhaltlich nicht erfassen und einordnen. Es erscheint, dass sie offensichtlich keine angemessenen Strategien dafür generieren können. Sie greifen auch nicht auf inhaltliches mathematisches Wissen zurück. Mit instruktionaler kleinschrittiger Unterstützung bekommen sie den Umfang des Beckens heraus. Offensichtlich ist ihnen der Unterschied von Volumen und Umfang nicht bekannt. Sie erkennen durch den Zollstock, dass sie die Breite eines Kindes brauchen. Collin „löst“ die Aufgabe, indem er 36 fortlaufend auf den Beckenrand schreibt und im Anschluss die Häufigkeiten von 36 angibt und auf 59 Kinder kommt (s. Abb. 1, vorige Seite). Collin hat die Aufgabe erneut mathematisch nicht erfasst.

Mit einer starken Instruktion gelangen die Schüler zu einer Lösung (Collins Lösung s. Abb. 2). Im Anschluss wurde mit beiden Kindern die Aufgabenlösung sowohl inhaltlich als auch strategisch mit Hilfe eines schriftlichen Fragenkataloges reflektiert. Aus Platzgründen kann dieser hier nicht wiedergegeben werden.

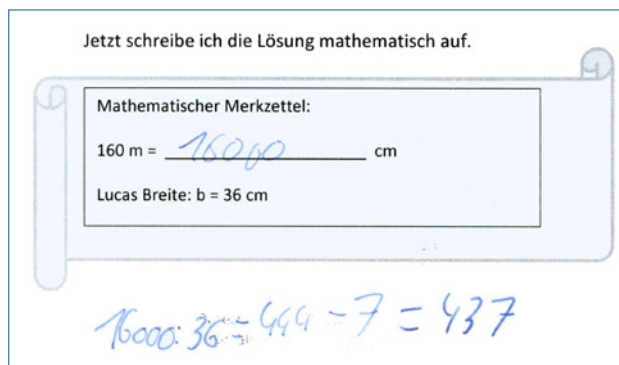


Abb. 2: Collins Lösung

### Ausschnitt 2:

Bei der Bonbonaufgabe in Abb. 3 zeigt sich erneut, dass Collin nicht weiß, wie er an die Aufgabe herangehen soll. Er verneint auch, so eine Aufgabe jemals vorher gesehen zu haben. Collin braucht viel Unterstützung. Die schematische Abbildung hilft ihm, gemeinsam mit der Lehrkraft den Text der Aufgabe in die schematische Aufgabe zu übersetzen und im Anschluss zu reflektieren. Die zweite Aufgabe in Abb. 3 macht Collin allein. Er nutzt dazu das in der obigen Aufgabe gelernte Schema selbstständig.

## FAZIT UND DISKUSSION

Die Interviewausschnitte mit den schulischen Akteuren offenbaren, dass die Schulleitung und die beiden Lehrpersonen die Notwendigkeit sehen, dass leistungsstarke und begabte Kinder eine ihnen ent-

sprechende Leistungsförderung erhalten. Als Hindernis dieser Begabungs- und Leistungsförderung sehen sie spezifische Charakteristika des Förderschulischen. In der Arbeit an den Verhaltensproblemen und der Förderung leistungsschwacher Schüler/innen sehen sie ihre Hauptaufgaben, denen sie sich vorrangig zuwenden. Dies kann ursächlich mit ihrem professionellen Selbstverständnis als Förderschullehrkräfte zusammenhängen. Sie befürworten eine Begabungsförderung durch externe Unterstützungssysteme und sehen für sich darin keine originäre Aufgabe. Die Begabungsförderung wird somit delegiert.

Luigi und Collin ist gemeinsam, dass sie gute Noten haben, ihnen das Lernen in der Förderschule leicht fällt und sie dort nach Aussagen ihrer Lehrkräfte zu den leistungsmäßig Besten gehören. Beide haben – bis auf einzelne Ausnahmen – eine gute Lernhaltung. Aufgrund von größeren Verhaltensproblemen – bei Collin stärker ausgeprägt als bei Luigi – sind beide nach der Schuleingangsphase an die Förderschule für Erziehungshilfe gekommen.

Die beiden Ausschnitte aus dem Enrichment zeigen, dass Collin und Luigi größere Defizite im mathematischen Problemlösen haben. Sie brauchen sehr viel inhaltliche und strategische Unterstützung. Das kann damit begründet werden, dass ihr Mathematikunterricht bislang eher auf Rechnen und algorithmisches Arbeiten ausgerichtet war und sie zum Problemlösen nur wenige Erfahrungen aufbauen konnten. Dies unterstreicht, dass auch an Förderschulen anspruchsvolle und kognitiv aktivierende Aufgaben genutzt werden sollten, sodass die Kinder nicht nur im Förderschulkontext leistungsstark sind, sondern auch mit Grundschulkindern der Regelschulen leistungsmäßig mithalten können und ein Übergang ins Regelschulsystem gelingen kann. Letztlich zeigen diese Ausschnitte ferner, dass Potenzialentfaltung Lernen und Übung braucht, damit sich eine fachliche Expertise aufbauen kann.

Dieser kurze Einblick verdeutlicht weiterhin, dass Förderschullehrkräfte neben profundem Wissen im sonderpädagogischen Bereich auch fachdidaktische Expertise in der Lern- und Leistungsförderung von leistungsstarken Kindern gleichermaßen benötigen, so dass dies immanenter Bestandteil ihres Unterrichts werden kann und Begabtenförderung nicht an externe Unterstützungssysteme ausgelagert werden muss. Freilich bedarf es dazu einer langjährigen Zusammenarbeit zwischen Unterstützungssystemen der Schulentwicklung und der konkreten Einzelschule.

Luigi hat nach der vierten Klasse die Möglichkeit erhalten, in das Regelschulsystem an eine Oberschule zurückzukehren. Collin bleibt aufgrund seiner starken Verhaltensproblematik mit teilweise heftigen Impulsdurchbrüchen an der Förderschule. Für Kinder wie Collin ist es notwendig, dass sie neben der Unterstützung für ihre Verhaltensproblematik auch einen sie fordernden Fachunterricht erhalten, weil die Erfahrung von Können und fachliche Kompetenz für sie wesentliche Ressourcen für eine gesellschaftliche Teilhabe darstellen können.

## LITERATUR

- Harder, B. (2009). Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus. Heilpädagogik online 02/09, 64-89. Abgerufen von [www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0209.pdf](http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0209.pdf) [21.7.2015].
- Korff, N. (2014). Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. In M. Lichtblau, D. Blömer, A. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 157-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Maker, C. (1977). *Providing Programs for the Gifted Handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- National Education Association (NEA) (2006). *The twice exceptional dilemma*. Abgerufen von [www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/twiceexceptional.pdf) [25.7.2015].
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L. Schön, H. J. Vollmer & H. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlagen* (S. 29-46). Münster: Waxmann.
- Sächsischer Bildungsserver. *Allgemeinbildende Förderschule*. Abgerufen von [www.schule.sachsen.de/974.htm](http://www.schule.sachsen.de/974.htm) [3.7.2017].
- Scherer, P. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule. Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 267-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scholz, J. & Schütz, A. (2015). *Lernkultur einer Förderschule als „Ringeln um das Schulische“*. Porträt der Regenbogen-Förderschule (Brandenburg). In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztageschulen* (S. 175-195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schultz, S. M. (2012): Twice Exceptional Students Enrolled in Advanced Placement Classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133.

PD DR. HEIKE HAGELGANS,  
Universität Halle-Wittenberg


heike.hagelgans@paedagogik.uni-halle.de

☰ COPY
M2a

### Weitere Aufgaben

**1. Bonbons**

Lara hat eine Tüte mit Bonbons.  
Montag isst Lara die Hälfte der Bonbons.  
Dienstag isst sie 3 Bonbons.  
Am Mittwoch isst sie von den übrigen Bonbons noch einmal die Hälfte.  
Donnerstag isst sie 2 Bonbons.  
Danach hat Lara noch 4 Bonbons.



Wie viele Bonbons waren am Anfang in der Tüte?  
Nutze zum Lösen der Aufgabe die Rechenkette.

$$\begin{array}{ccccccc}
 & : 2 & - 3 & : 2 & + 2 & & \\
 \leftarrow & & \leftarrow & & \leftarrow & & \\
 \boxed{30} & \boxed{15} & \boxed{12} & \boxed{6} & \boxed{4} & & \\
 \leftarrow & \leftarrow & \leftarrow & \leftarrow & \leftarrow & & \\
 & + 2 & & & & & 
 \end{array}$$

Am Anfang waren es 30 Bonbons.

Zeichne auch für die anderen Aufgaben passende Rechenketten.

**2. Meine geheime Zahl**

Wenn man zu meiner geheimen Zahl zuerst 3 addiert, dann das Ergebnis mit 3 multipliziert, danach 6 subtrahiert und dann das Ergebnis durch 4 dividiert, erhält man 6.

Welche ist meine geheime Zahl?

$$\begin{array}{ccccccc}
 & + 3 & \cdot 3 & - 6 & : 4 & & \\
 \leftarrow & & \leftarrow & & \leftarrow & & \\
 \boxed{7} & \boxed{10} & \boxed{30} & \boxed{24} & \boxed{6} & & 
 \end{array}$$

Abb. 3: Aufgabe aus: Aßmus, Daniela (2015): „Ich rechne das rückwärts.“ *Umkehren von Gedankengängen im Mathematikunterricht. Praxis Grundschule, Heft 2/2015, 32-37. S. 36.*

## ZUR AUTORIN

PD DR. HEIKE HAGELGANS ist Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und leitet den Arbeitsbereich Schulpraktische Studien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind schwierige Schüler/innenbiografien und eine begabungsfördernde Unterrichts- und Schulentwicklung.

# ZU HAUSE SPIELEND FÖRDERN

## EINE ANLEITUNG ZUR FÖRDERUNG BESTIMMTER TEILBEREICHE DURCH SPIELE



Foto: Christina Klaffinger

Mehrfach außergewöhnliche Kinder können sehr unterschiedliche Stärken und Begabungen, aber auch Schwierigkeiten in bestimmten Teilbereichen aufweisen (Fischer, Fischer-Ontrup, Scharffenstein & van Gerven, 2017; s. Beitrag in dieser Ausgabe, S. 11–17). Diese Beeinträchtigung von Teilbereichen, beispielsweise von Aufmerksamkeit, Ausdauer, Leistungsmotivation sowie Arbeits- und Stressbewältigungsstrategien kann sich maßgeblich auf die schulischen wie auch auf die außerschulischen Leistungen niederschlagen (Heller, Perleth & Lim, 2005; Gagné, 2008; Holoher-Ertl & Kubinger, 2009). Optimale Voraussetzungen zur Förderung dieser Teilbereiche liegen im häuslichen Miteinander, da Eltern in der Regel eine besonders enge und beständige Bindung zu ihrem Kind haben.

### WAS, WANN, WIE VIEL? WIE SIE IHR KIND SPIELEND FÖRDERN KÖNNEN

Wenn Sie als Eltern den Wunsch haben, Ihr Kind zu fördern, dann besteht Ihre Aufgabe in erster Linie darin, Ihr Kind zu beobachten und das entsprechende Material für den nächsten Entwicklungsschritt bereitzustellen. Gerade weil Kinder durch Spiele ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nebenbei ausbauen, können sie auch bewusst zur Stärkung der leistungsfördernden Teilbereiche eingesetzt werden. Wenn Ihr Kind bestimmte Spiele besonders gerne spielt, so liegen dort wahrscheinlich Entwicklungsschwerpunkte. Spiele oder Spielgruppen, denen Ihr Kind ausweicht oder die es verweigert, könnten hingegen auf ein Defizit in dem Bereich hinweisen, den das Spiel fördern würde. Obwohl viele Spiele die gleichen intrapersonalen Moderatoren stärken, können sie ganz unterschiedlich aufgebaut sein. Sie wählen am besten dasjenige Spiel für Ihr Kind, welches es am attraktivsten empfindet. Dabei können die Aufmachung des Spiels (Design) oder die Spielart für die Wahl entscheidend sein.

Je schwieriger die zu erlernende Aufgabe für Ihr Kind ist, umso leichter sollte die Schwierigkeitsstufe des Spiels sein, das Sie zu Beginn wählen. Altersangaben dienen nur als grobe Anhaltspunkte. Wenn es Ihr Ziel ist, Ihr Kind in einem defizitären Bereich zu fördern, können Spiele für jüngere Kinder durchaus sinnvoll sein. Es ist besser, am Anfang nur kleine Fortschritte anzustreben. Wenn Sie das Ziel zu hoch stecken, besteht die Gefahr, dass Sie Ihr Kind überfordern und es das Spiel daraufhin frustriert verweigert. Kinder müssen sich darin bestätigt fühlen, etwas gut gemacht zu haben, um die notwendige Ausdauer beim Üben zu entwickeln. Geben Sie Ihrem Kind Zeit für die Entwicklung. Spielen muss Spaß machen.

Wie beim Sport gilt: Spielen Sie lieber zunächst kurz, dafür regelmäßig. Sollte Ihr Kind keinen Spaß an den von Ihnen gewählten Spielen finden, überprüfen Sie bitte zunächst, ob die Schwierigkeitsstufe passend ist und ob Sie auch Stärken des Kindes bei der Auswahl berücksichtigen konnten. So können Sie zum Beispiel ein Spiel mit sprachlichem, räumlichem oder logischem Schwerpunkt wählen, um das Aushalten von Stressfaktoren zu üben.

Manchmal fehlen dem Kind auch einfach nur Handlungsstrategien, um eine Aufgabe gut bewältigen zu können. Als Elternteil oder begleitende Person können Sie in diesem Fall zunächst Ihre eigenen Lösungsansätze zur Verfügung stellen, damit das Kind diese nachahmen kann. So haben Sie wahrscheinlich beim Puzzeln Ihrem Kind erklärt, dass Sie zunächst nach den Randstücken oder nach einer bestimmten Farbe suchen, um erst dann zu versuchen, die gefundenen Stücke zusammenzusetzen. Auch bei anderen Spielen setzen Sie bestimmte Strategien ein, die Ihnen eventuell selbstverständlich sind. Diese Strategien muss sich nicht jedes Kind selbst ausdenken. Es kann und darf von Mama oder Papa abschauen. Durch offene Fragen (z.B. „Wie hast du das vorhin gelöst?“, „Wenn du hier drei ... hast, was bedeutet das für die Lösung?“, „Was stört dich hier?“) wird das Kind zum Nachdenken angeregt. Ist das Spiel bereits sehr vertraut, kann später auch gefragt werden: „Was glaubst du, würde ich jetzt sagen?“

Sollte Ihrem Kind das gewählte Spiel gar keinen Spaß machen, es aber dennoch für die Entwicklung wichtig sein, so gibt es die Möglichkeit, mit einem extrinsischen Belohnungssystem zu arbeiten (Sternchenpass). Dabei wird jedes Mal, wenn das Kind eine Aufgabe gut erfüllt hat, ein Sternchen, eine Klammer oder Ähnliches in einen Pass gegeben. Bei einer gewissen Anzahl an Sternchen gibt es eine kleine Belohnung. Damit dieses extrinsische Belohnungssystem gut funktioniert, ist es wichtig, dass die Vergabekriterien zuvor genau abgeklärt sind („Wenn du die Aufgabe bis zu Ende durchführst“, „Wenn du bei dieser Aufgabe keinen Fehler machst“ etc.). Die Rückmeldung (Sternchen/keine Sternchen) erfolgt unmittelbar nach Beendigung des Spiels. Wie viele Sternchen erarbeitet werden müssen, um eine kleine Belohnung zu erhalten, wird vorab festgelegt. Diese Belohnung sollte allerdings nicht zu viel Gewicht erhalten, da der Pass sonst zu sehr als Zwang empfunden werden könnte.

Gerade wenn es um das Erarbeiten von Frustrationstoleranz geht, müssen Kinder auch Verlieren und Rücksichtnahme erlernen. Wenn sie dabei aber nicht auch manchmal gewinnen, verlieren sie schnell die Freude am Spielen. Je weniger attraktiv das Spiel für das Kind ist, desto größer sollte die Gewinnmöglichkeit für das Kind sein. Sie als Erwachsene/r können dies zumeist gut steuern.

Das Gefühl der Beschämung, etwas nicht gut genug oder nicht richtig gemacht zu haben, nimmt die Freude am Spiel und behindert somit den Lernprozess. Um dies zu vermeiden, können Sie eine parallele Handlung einführen, in der Sie sich selbst in das Spiel einbringen, statt nur von außen darauf hinzuweisen, dass Ihr Kind etwas falsch gemacht hat. Statt zu sagen „Das ist falsch“, können Sie Ihr Kind zum Beispiel mit „Hmm, lass mich mal sehen. Wo könnte das Teil hingehören ...“, wieder auf die richtige Fährte bringen.

## SPIELE ZUR FÖRDERUNG BESTIMMTER TEILBEREICHE

### Selektive Aufmerksamkeit, Aufmerksamkeitsaktivierung und visuelle Wahrnehmungsgeschwindigkeit

Die selektive Aufmerksamkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich ausschließlich auf eine Tätigkeit oder einen Aspekt zu konzentrieren, während andere Außenreize abgeschirmt werden. In der Schule wird sie beispielsweise benötigt, wenn Schüler/innen Arbeitsblätter bearbeiten sollen, während sich Klassenkolleginnen/-kollegen bereits leise unterhalten. Im Extremfall können Kinder auch bereits durch vor dem Fenster vorbeifliegende Flugzeuge oder raschelnde Papiere in ihrer selektiven Aufmerksamkeit gestört werden. Die Schwierigkeit, sich zu fokussieren, wird erhöht, wenn andere Kinder mitspielen oder währenddessen andere, eventuell ablenkende Tätigkeiten durchführen. Durch das Spielergebnis erhält das Kind eine rasche Rückmeldung darüber, ob es mit den Gedanken abgeschweift ist oder sich von den anderen Kindern hat ablenken lassen.

Im Gegensatz zur selektiven Aufmerksamkeit wird die Aufmerksamkeitsaktivierung benötigt, um von einer Situation auf eine andere umzuschalten. In der Schule ist diese Fähigkeit beispielsweise dann gefragt, wenn sich das Kind zuerst intensiv auf eine Aufgabe konzentrieren soll, dann jedoch umschalten muss, um der Lehrperson zuzuhören.

Spiele, die die visuelle Wahrnehmungsgeschwindigkeit trainieren, trainieren häufig ebenso die selektive Wahrnehmung oder die Aufmerksamkeitsaktivierung. Bei „Halli Galli Speed Cups“ ist es beispielsweise nicht ausreichend, den Turm schnell zu bauen. Das Kind muss anschließend auch noch schneller als die Mitspieler/innen auf die Glocke schlagen. Bei „Geistesblitz“ gilt es, möglichst schnell zwei konträre Aufgabenstellungen konzentriert zu verfolgen. Wer sich dabei in nur einen Gedankengang verbeißt, verliert.

Tabelle 1: Einige Spiele zum Trainieren von selektiver Aufmerksamkeit, Aufmerksamkeitsaktivierung oder visueller Wahrnehmungsgeschwindigkeit

Spiel	Altersempfehlung des Herstellers	Hersteller
Bop It!	ab 8 Jahren	Hasbro
Bop It! Tetris	8–17 Jahre	Hasbro
Ligretto	ab 8 Jahren	Schmidt
Make'n'break	8–99 Jahre	Ravensburger
Bop it 2 Extreme	ab 3 Jahren	Hasbro
Speed Cups	ab 6 Jahren	Amigo
Halli Galli Junior	ab 4 Jahren	Amigo
Halli Galli Extreme	ab 8 Jahren	Amigo
Dobble	ab 6 Jahren	Asmodee
Geistesblitz	ab 8 Jahren	Zoch
Brain box z.B. Natur	ab 8 Jahren	Moses
Figurix	5–10 Jahre	Ravensburger

### Zeitdruck und Stress aushalten

Ob Stress als positiv (Eustress) oder belastend (Distress) empfunden wird, hängt von der Bewertung der Situation ab. So kann ein und dieselbe Prüfungssituation (z.B. Rede vor Publikum) einmal als eine spannende Herausforderung wahrgenommen werden, die zwar etwas Lampenfieber verursacht, aber im Grunde genommen Spaß macht. Auf der anderen Seite kann sie als intensive Stresssituation wahrgenommen werden, wenn das Gefühl, zu versagen und der Situation nicht gewachsen zu sein, vorrangig ist. Nachdem die subjektive Stressintensität von der Bewertung der Situation abhängig ist, kann es hilfreich sein, wenn man andere Stresssituationen bereits erfolgreich bestanden hat und die gemachten Erfahrungen somit auf die neue Situation übertragen kann. In der Schule können Schularbeiten oder mündliche Prüfungen starke Stresssituationen für Kinder darstellen. Bei Spielen, die Stresssituationen trainieren, müssen oft Lösungen möglichst schnell unter Zeitdruck gefunden werden.

Tabelle 2: Einige Spiele zum Trainieren des Umgangs mit Zeitdruck oder Stress

Spiel	Altersempfehlung des Herstellers	Hersteller
Ubongo	ab 8 Jahren	Kosmos
Brain box z.B. Natur	ab 8 Jahren	Moses
Tick ...Tack bumm / Junior	ab 12 / 5 Jahren	Piatnik
Halli Galli / Junior	ab 8 / 4 Jahren	Amigo
Dobble	ab 6 Jahren	Asmodee
Geistesblitz	ab 8 Jahren	Zoch
Figurix	5–10 Jahre	Ravensburger
Tabu / Tabu Junior	ab 12 / 8 Jahren	Hasbro
Activity / Activity Junior	ab 12 / 8 Jahren	Piatnik

### Ausdauer und Leistungsmotivation

Ausdauer und Leistungsmotivation sind wesentliche Bedingungsfaktoren dafür, ob Begabungen in Leistung umgesetzt werden. Ausdauer bezeichnet den Faktor, ob ein Kind trotz attraktiver Ablenkung (z.B. Freunde läuten an und wollen spielen gehen) oder Schwierigkeiten bei einer Aufgabe bleiben kann. Leistungsmotivation hängt stark davon ab, ob das Kind die Aufgabe überhaupt als sinnvoll für sich bewertet. In diesem Zusammenhang spielen auch Ursachenzuschreibungen „Mir gelingt etwas, weil ...“ eine wichtige Rolle. Wird Erfolg auf interne (personenbezogene) Ursachen zurückgeführt, so wirkt sich das positiv auf den Selbstwert und das Erleben von Selbstkompetenz („Ich kann die Situation meistern, indem ich mich gut vorbereite oder anstrengte.“) aus. Dieser Attributionsstil findet sich bei Menschen mit ausgeprägter Leistungsmotivation. Spiele, bei denen die Schwierigkeit während des Spiels ansteigt (z.B. bei „Smart Games“) unterstützen diese erfolgsorientierte Ursachenzuschreibung.

Je weniger ausdauernd das Kind ist, umso mehr Unterstützung benötigt es durch Erwachsene, um nicht schnell die Lust zu verlieren oder vorschnell aufzugeben. Dabei gilt es im engen Kontakt zu bleiben, um bei Schwierigkeiten notfalls offene Fragen stellen zu können oder, falls notwendig, Strategien zu erklären oder parallele Handlungen durchzuführen.

Tabelle 3: Einige Spiele zum Trainieren von Ausdauer und Leistungsmotivation

Spiel	Altersempfehlung des Herstellers	Hersteller
Tag und Nacht	2–5 Jahre	Jumbo – Smart Games
Schloss Logikus	3–7 Jahre	Jumbo – Smart Games
Doppeldecker	3–6 Jahre	Jumbo – Smart Games
Camelot Jr.	4–99 Jahre	Jumbo – Smart Games
Suchen & Finden	7–99 Jahre	Jumbo – Smart Games
Farbcode	5–99 Jahre	Jumbo – Smart Games
Gravity Maze	8–99 Jahre	Thinkfun
Laser Maze	8–99 Jahre	Thinkfun
Rush hour	8–99 Jahre	Thinkfun

### Frustrationstoleranz

Frust stellt sich dann ein, wenn sich eine Erwartung nicht erfüllt. In der Schule muss das Kind Frust aushalten oder überwinden, wann immer eine Aufgabe länger dauert oder anstrengender ist als erwartet. Junge Kinder können Gefühle noch schwer unterscheiden. Sie spüren hauptsächlich die körperlichen Symptome, die sich häufig in Schmerzen äußern. Je älter die Kinder werden, desto mehr lernen sie, Gefüh-



Foto: Christina Klaffinger

le zu differenzieren und damit umzugehen. Die Bewältigung von Frust ist also ein Lernprozess. Werden dem Kind aus elterlicher Liebe frustrierende Erlebnisse erspart, so hat dies zur Folge, dass es nicht lernt, mit dem Gefühl der Enttäuschung umzugehen.

Spiele, die Frustrationstoleranz trainieren, sind unter anderem alle Spiele, bei denen es einen Gewinner und Verlierer gibt. Je weniger das Kind Frust aushalten kann, umso mehr ist es notwendig darauf zu achten, es nicht zu überfordern. Daher gilt es, zunächst in kleinen Dosen zu üben, um den Lernprozess, nämlich das unangenehme Gefühl überwinden zu können, zu stärken. Andernfalls bricht das Kind das Spiel ab und der Lernprozess stoppt. Erwachsene können diesen Lernprozess günstig beeinflussen, indem sie zunächst beispielsweise nur bei einigen „Unteraufgaben“ gegen das Kind gewinnen, jedoch dafür sorgen, dass das Kind letztendlich das Spiel gewinnt. Erst wenn es das verkraften kann, nehmen sie sich nicht mehr so stark zurück, bis letztendlich zwei ebenbürtige Gegner entstehen.

Tabelle 4: Einige Spiele zum Trainieren von Frustrationstoleranz

Spiel	Altersempfehlung des Herstellers	Hersteller
Mensch, ärgere dich nicht	ab 5 Jahren	
Memory	ab 4 Jahren	Parker
Mastermind Junior	5–7 Jahre	Ravensburger
Die verflixten 4	7–99 Jahre	

Alle Spiele, bei denen es einen Gewinner und Verlierer gibt.

## LITERATUR

- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Scharffenstein, N. & van Gerven, V. (2017). Twice Exceptional: Besonders begabte Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 44, 11–17.
- Gagné, F. (2008). Building Gifts into Talents. *Talent Development According to the DMGT. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* 19/2, 27-30.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. Auflage, S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Holocher-Ertl, S. & Kubinger, K. D. (2009). Förderungsorientierte Hochbegabungsdiagnostik: Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial. *Report Psychologie*, 3/2009, 116-129.

KATJA HIGATZBERGER, MA  
office@begabungs-expertin.at

## ZUR AUTORIN

KATJA HIGATZBERGER, MA, arbeitet als Begabungsexpertin und leitet in Mödling den Talentgarten, ein interdisziplinäres Zentrum zur Entdeckung von (Hoch-)Begabungen von Kindern und Stärkung der Familien. Sie bietet Kinderkurse, Coaching für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, Elternbildung, Erziehungsberatung sowie Fortbildungen für Lehrpersonen an.

[www.begabungsexpertin.at](http://www.begabungsexpertin.at) | [www.talentgarten.at](http://www.talentgarten.at)



SYM-  
POSIUM

## MANEGE FREI! – BEGABUNGSFÖRDERUNG ZWISCHEN WIRKLICHKEIT UND VISION

TAGUNG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE ZUG | 17. MÄRZ 2018

Am 17. März 2018 findet an der PH Zug zum zwölften Mal das Symposium Begabung statt. Es erörtert Themen der Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) und bietet Lehrpersonen, Fachpersonen BBF, Schulen und Behörden Begegnung und Austausch.

Das Symposium Begabung steht unter dem Thema „Manege frei! – Begabungsförderung zwischen Wirklichkeit und Vision“ und geht diesen Fragen nach:

- Ist die Förderung von Begabungen Lehr-Kunst oder einfach Unterhaltung?
- Welche Inhalte und Angebote haben Potenzial?
- Welchen Menschen begegnen wir bei genauerem Hinschauen?
- Welche Visionen eröffnen sich und werden sich im Schulalltag behaupten?

Das Symposium Begabung möchte hinter die Kulissen des Begabungs-Zirkus blicken.

**Mehr Informationen:** [www.symposium-begabung.phzg.ch](http://www.symposium-begabung.phzg.ch) 

## Symposium Begabung

**Manege frei! – Begabungsförderung  
zwischen Wirklichkeit und Vision**

Samstag, 17. März 2018, PH Zug



# ELTERN FORDERN MEHR BEGABTENFÖRDERUNG AN SCHULEN

ELTERN HALTEN BEGABTENFÖRDERUNG FÜR WICHTIG, LEHRERAUSBILDNER/INNEN NICHT



Foto: Christina Klafinger

Welche Maßnahmen der Begabtenförderung kennen Sie? Welche werden in der Schule Ihres Kindes angeboten? Verkümmern Begabungen, wenn sie nicht gefördert werden? Diese und andere Fragen beantworteten knapp 1300 Eltern in einer österreichweiten Umfrage. Die Antworten zeigen erheblichen Nachholbedarf:

- Zwei Drittel der Eltern wünschen sich mehr Informationen darüber, wie die Begabungen ihres Kindes gefördert werden können.
- Begabungsfördernde Unterrichtsmethoden finden in der Schule zu wenig Anwendung.
- Zwei Drittel der Eltern möchten, dass die Schule flexibel auf die Interessen der Schüler/innen eingeht, auch wenn dann nicht der gesamte vorgegebene Stoff durchgenommen werden könne.
- Knapp 80 Prozent der Befragten sind davon überzeugt, dass Begabungen verkümmern, wenn sie nicht entwickelt und gefördert werden.

Dass es sich bei begabten Kindern nicht um ein Rand- oder Elitentema handelt, zeigt die Einschätzung der Befragten, dass mehr als 50 Prozent aller Kinder in einem oder mehreren Bereichen begabt seien. Dies ist zwar sehr hoch gegriffen, bildet aber durchaus das mittlerweile aktuelle Verständnis von Begabung ab. So gehen wissenschaftliche Schätzungen davon aus, dass 15–20 Prozent aller Kinder das Potenzial zu hohen Leistungen haben, wenn die Förderbedingungen passen. In Österreich betrifft das weit über 200.000 Schüler/innen.

## Eltern halten Begabtenförderung für wichtig, Lehrerausbildner/innen nicht

Die Rolle der Lehrperson ist für Eltern ausschlaggebend: So geben 84 Prozent der Befragten an, dass die fachliche Kompetenz der Lehrer/innen großen Einfluss auf die Begabungsentwicklung hat. Dass es hier noch erheblichen Nachholbedarf gibt, zeigt eine andere Studie, die Lehrerausbildner/innen an den Pädagogischen Hochschulen zur Begabtenförderung befragte. Das Ergebnis: Lehrende an PHs haben zum einen kaum Wissen über Begabtenförderung, noch halten sie Begabtenförderung für sonderlich wichtig für angehende Lehrer/innen (Müller, 2017).

## Chancengerechtigkeit für Begabte

Von zentraler Bedeutung scheint die Aufnahme des Themas Begabtenförderung in die bildungspolitische Diskussion zu sein. Wer sich die allgemeinen Diskussionen sowie die spezifisch bildungspolitischen Diskussionen ansieht, bemerkt schnell, dass Begabtenförderung de facto nicht vorkommt. Fokussiert wird vorwiegend auf die Defizite von Schülerinnen und Schülern. So wichtig Deutschkompetenzen und eine allgemeine Bildungspflicht sind, so kann doch die große Gruppe der begabten Schüler/innen nicht einfach sich selbst überlassen werden.

Denn erstens haben begabte Kinder genauso das gesetzliche Recht auf Förderung. Zweitens ist es wissenschaftlich erwiesen, dass begabte Kinder ihre Talente ohne Förderung nicht optimal entwickeln können. Und drittens: Begabungen nicht zu fördern, schädigt langfristig den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Österreich.

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

## LITERATUR

- Müller, M. (2017). Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr. 43, 41-45.

## Zur Studie

In der Studie „Einstellungen von Eltern zur Begabungs- und Begabtenförderung“ wird erstmalig die Sichtweise von österreichischen Eltern auf Begabung und deren Verständnis von Begabtenförderung erhoben. Die Daten wurden im Rahmen einer repräsentativen Online-Befragung von Eltern mit Kindern im Alter zwischen 0 und 18 Jahren im Mai 2017 erhoben. Durchgeführt wurde die Datenerhebung vom Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF). Das ÖZBF analysiert die Ergebnisse der Studie und stellt sie in den Kontext der Begabungsforschung und der derzeitigen Situation der Begabtenförderung. Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- Was verstehen Eltern in Österreich unter „Begabung“ bzw. „Begabtenförderung“?
- Was verstehen Eltern unter der gezielten Förderung von Kindern und Jugendlichen?
- Welche Rolle spielt die Familie aus Sicht der Eltern bei der Förderung von Stärken und Potenzialen der Kinder und wie erfolgt diese durch die Familie?
- Wie sind Eltern mit der Begabtenförderung in Kindergarten und Schule zufrieden? Nehmen Eltern die individuelle Förderung in Kindergarten und Schule wahr und halten sie diese für ausreichend?



# DEN EIGENEN INTERESSEN AUF DER SPUR

## SELBSTEINSCHÄTZUNG MIT DER ÖZBF-STÄRKENBOX

*„Einfühlungsvermögen: Suche dir eine Person im Raum aus und überlege, was ihr gerade durch den Kopf geht. Schreibe dazu einen kurzen Text.“*

So lautet eine der Aufgaben im Bereich „Umgang mit anderen“ der ÖZBF-Stärkenbox, mit der Kinder und Jugendliche von 7 bis ca. 14 Jahren mehr über ihre Interessen und Stärken herausfinden können.

### UMFANG UND INHALTE DER STÄRKENBOX

Die Stärkenbox ist als Stationenbetrieb gedacht und besteht aus zwei Teilen:

**Teil 1** enthält Unterlagen für Stationen zu Körperbewusstsein, Natur & Umwelt, Sprache, Logik & Mathematik, Musik und Umgang mit anderen. Kinder und Jugendliche können ihre Interessen anhand von unterhaltsamen Aufgaben ausloten und sich dann in einem Auswertungsbogen für jeden Bereich selbst einschätzen. Eltern oder Lehrer/innen besprechen die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen und überlegen Möglichkeiten zur Vertiefung der Interessen in sämtlichen Lebensbereichen.

In **Teil 2** finden sich fünf kurzweilige Spiele. Diese sind so gewählt, dass sie verschiedene Begabungsbereiche fördern. Der Bogen spannt sich von Sprachförderung über logisches Denken und Geschicklichkeit bis hin zur Merkfähigkeit. Die Spielanleitungen sind leicht zu verstehen und die Spieldauer ist bei allen Spielen ähnlich kurz. Die Spiele setzen Impulse für eine weitere erfolgreiche Begabungsentwicklung eines Kindes bzw. einer/eines Jugendlichen.

### ZIELGRUPPE UND EINSATZ

Die Stärkenbox ist für Gruppen von 4 bis 25 Personen gedacht. Das Set kann sowohl für einen Einstieg in das Thema Begabungsförderung verwendet als auch im Schulalltag eingesetzt werden. Die Materialien eignen sich hervorragend, um Stationen zum Entdecken und Fördern von Stärken und Begabungen zu gestalten. Hier bieten sich im schulischen Umfeld etwa Ateliertage, Projekttag, Elternsprechtage etc. an.

Für Lernende ab Sekundarstufe 1 bietet sich alternativ zum Einsatz der Aufgaben zur Selbsteinschätzung die Arbeit mit einem Fragebogen mit Items zu den oben genannten Bereichen an. Ebenfalls basierend auf Selbsteinschätzung ermitteln Jugendliche ihre individuellen Interessenschwerpunkte und werten diese in einem Stärkenprofil aus. Das Ergebnis kann entweder bei den einzelnen Lernenden bleiben oder es wird als Ausgangspunkt für ein Gesamtbild der Gruppe genommen. In jedem Fall empfiehlt sich eine weiterführende Reflexion darüber, welche Folgerungen aus den Profilen gezogen werden können:

- Bei Einzelnen ist ein Überlegen sinnvoll, inwiefern und in welcher Form Stärkenbereiche künftig intensiver zum Tragen kommen.



Foto: Christina Klaffinger

Arbeit mit der Stärkenbox bei der Langen Nacht der Forschung 2016

- Mit einer Gruppe kann darüber nachgedacht werden, was das Gesamtbild für die Einzelnen, aber auch für die Gruppe bedeutet und in welcher Form z.B. im Unterricht bereits auf die Interessenschwerpunkte eingegangen wird.

Die Arbeit mit der Stärkenbox kann in größerem Maßstab vom Klassenvorstand im Klassenkollegium initiiert werden, aber auch zur sinnvollen Gestaltung einzelner Vertretungsstunden dienen.

### ENTWICKLUNG UND BISHERIGE VERWENDUNG

Die Materialien wurden ursprünglich für eine ÖZBF-Station bei der Langen Nacht der Forschung 2016 erstellt. Für das Programm „Begabung entwickelt Region und Gemeinde“ (BeRG) hat das ÖZBF die Unterlagen überarbeitet und den Mitgliedern des BeRG-Kompetenznetzwerks „Begabung“ sowie daran interessierten Ansprechpersonen für Begabungsförderung in Oberpinzgauer Pflichtschulen übergeben. Eine Volksschule in der Region (VS Hollersbach) hat beispielsweise die Stärkenbox am „Tag der Talente“ am 23. März 2017 verwendet und – ergänzt durch eigene Materialien – damit einen Ateliertag mit allen Schülerinnen und Schülern gestaltet.

Das ÖZBF wird fünf Stärkenboxen anschaffen, die dann von interessierten Schulen entlehnt werden können.

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

# VON DER KARTOFFELBATTERIE ZUM FORSCHUNGS-SPEEDDATING

DER BeRG-FORSCHUNGS- UND SCHAFFENSRAUM: EIN VIELFÄLTIGES ANGEBOT HEBT AB

## WAS IST DER BeRG-FORSCHUNGS- UND SCHAFFENSRAUM?

Im Forschungs- und Schaffensraum des BeRG-Programms (Begabung entwickelt Region und Gemeinde) finden Kinder und Jugendliche an verschiedenen Orten im Oberpinzgau Raum für Forschungs- und kreative Schaffensprozesse vor: In Veranstaltungen und Workshops wird experimentiert, nachgefragt und spannenden (Natur-)Phänomenen nachgespürt. Zum einen werden Kinder und Jugendliche hier für Forschung, Wissenschaft und innovative Entwicklungen begeistert und im optimalen Fall dazu motiviert, sich selbst an Forschungsprojekten zu beteiligen. Zum anderen wird Forschungseinrichtungen eine Plattform zur Verfügung gestellt, mit der sie erfolgreiche Innovationsprojekte bekannt machen und wissenschaftliche Themen jungen Menschen nahebringen können. Daneben gibt es Raum für kreatives Schaffen: Vielfältige Angebote eröffnen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit,

in den Bereichen Medien, Kunst, Literatur, Musik und Bewegung tätig zu sein und ihr kreatives Potenzial zu entwickeln.

Ende 2015 erfolgten Gespräche mit interessierten Hollersbacherinnen/Hollersbachern, die dem BeRG-Team erste Workshop-Ideen unterbreiteten. Daraus bildete sich die erste örtliche Planungsgruppe, die im Interesse der Kinder und Jugendlichen agiert. Zwei weitere örtliche Planungsgruppen konstituierten sich im Frühjahr 2016 in Mittersill und Krimml. Regelmäßige Treffen erleichtern wesentlich den Austausch, die Zusammenarbeit und die Workshop-Planung.

Ab dem Wintersemester 2015/2016 konnten Workshopteilnehmer/innen erste Erfahrungen in den angebotenen Workshops machen. Im Sommersemester 2017 wurde der Fokus darauf gelegt, TAUCHein-Workshops anzubieten, d.h. Vertiefungskurse, in denen besonders interessierte und begabte Kinder und Jugendliche einen vertieften Einblick in die entsprechenden Themen erhalten. Auch wurde das Workshop-Angebot in Richtung Westen – Wald und Krimml – ausgedehnt.

Insgesamt wurden bisher 24 Veranstaltungen und Veranstaltungsreihen in den verschiedensten Bereichen geplant, 22 auch durchgeführt. Als Referentinnen/Referenten konnte BeRG Expertinnen/Experten aus der Region gewinnen. Bei der Konzipierung der Workshops legte das BeRG-Team Wert darauf, möglichst verschiedene Begabungsbereiche anzusprechen. Die Gruppengröße wurde auf durchschnittlich 10 Kursteilnehmer/innen festgelegt, um eine individuelle Betreuung zu gewährleisten. Die Workshops wurden sowohl von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern als auch den Workshopleiterinnen und -leitern evaluiert. Die Auswertung der Evaluierungsbögen zeigt ebenso wie die Teilnehmer/innenzahlen, dass der Forschungs- und Schaffensraum bei allen Beteiligten auf große Zustimmung stößt und für Kinder und Jugendliche im Oberpinzgau ein willkommenes Angebot darstellt.



Workshop „Bauern sein, einst und jetzt“

Workshop „Vom Elektromagneten bis zur Kartoffelbatterie“



## EINBLICKE IN DAS WORKSHOP-ANGEBOT

### Dezember 2015 – Juni 2016

Im Dezember 2015 wurde der Auftakt-Workshop „Ich mache mir ein Lied“ unter der Leitung von Lena Scheibner, Liedermacherin und Frontfrau der Band LeRoXa durchgeführt. 17 Teilnehmer/innen zwischen 8 und 19 Jahren trafen sich im Nationalparkhaus Uttendorf, um ihre eigenen Lieder zu schreiben. Nach einem intensiven und höchst kreativen Tag wurden die Songs aus diesem Singer-Songwriter-Workshop einem aufmerksamen Publikum präsentiert.

Von Februar bis April 2016 gingen im Generationenhaus Hollersbach drei spannende Workshops über die Bühne: Insgesamt tauchten 55 Kinder durch aufregende Experimente in die Welt der Physik ein, kamen faszinierenden Phänomenen der Mathematik auf die Spur oder näherten sich der französischen Sprache an – bereichernde Erfahrungen für die Kinder und die Referenten Dr. Ralf Schnitzhofer, Dipl.-Päd. i.R. Rudolf Langer und Mag. Patrick Chagnaud.


## REGIONALENTWICKLUNG MEETS STÄRKENFÖRDERUNG

VERNETZUNGSKONFERENZ | SAMERSTALL NIEDERNSILL | 19.10.2017, 12:30–16:30 UHR

Kinder und Jugendliche sind DIE Zukunftschance unseres Landes. Die Förderung des Individuums mit seinen Stärken sollte daher Ausgangspunkt für jede Regionalentwicklung sein. Wer seine Stärken in der Heimat leben kann, bleibt eher in der Region oder kehrt nach einer Ausbildung dorthin zurück.

Um eine breitere Öffentlichkeit auf die Chancen einer Verbindung von Regionalentwicklung und Stärkenförderung aufmerksam zu machen, veranstalten das ÖZBF und die LEADER-Region Nationalpark Hohe Tauern eine Vernetzungskonferenz. Dabei werden mit BeRG (Begabung entwickelt Region und Gemeinde), dem Chancen-Camp Murtal und den Education Cities (Israel) Projekte zur Regionalentwicklung durch Stärkenförderung vorgestellt und im Anschluss Gesprächsrunden zur Gestaltung von Initiativen abgehalten.

### Informationen:

[www.berg-oberpinzgau.at](http://www.berg-oberpinzgau.at) > BeRG News  
> Veranstaltungen  
> 19.10.  
> Vernetzungskonferenz 



„Naturgeschichten – Kreativer Schreibworkshop für Kinder und Jugendliche“ fand im Juni 2016 in Neukirchen statt. Dr. Beatrix Neumayer machte sich mit 8 Teilnehmerinnen/Teilnehmern in der Sulzau zu Fuß auf den Weg, um sich von der traumhaften Umgebung für selbst verfasste Texte inspirieren zu lassen. Dabei entwickelten die Teilnehmer/innen literarische Figuren aus der Natur und arbeiteten in der Folge zu Hause an der Ausgestaltung ihrer Geschichten. Zum Abschluss erhielten alle einen Sammelband mit sämtlichen Texten.

### September 2016 – Juni 2017

Beim „FTI-Forschungs-Speeddating“ im September 2016 in Mittersill fanden Begegnungen zwischen 37 Schülerinnen/Schülern des Gymnasiums Mittersill (BORG) und sechs Forscherinnen/Forschern statt. Dabei wurden aktuelle Inhalte in Forschung, Technologie und Innovation (FTI) sowie wissenschaftliche Berufsbiografien diskutiert. Die in Kooperation mit BeRG durchgeführte Dialogveranstaltung war ein voller Erfolg.

Experimentieren, Neues ausprobieren, den Horizont erweitern: Darum ging es in der Workshopreihe „Vom Elektromagneten bis zur Kartoffelbatterie – Elektronik zum Anfassen für begabte und interessierte Kinder“. Hier wurden Kartoffelbatterien gebaut und damit Lämpchen zum Leuchten gebracht, Schaltungen erprobt, der Umgang mit einem Messgerät geschult und elektromagnetische Grundlagen vermittelt. Die Praxis-Workshops mit Sepp Schernthaler starteten im Oktober 2016 in der PTS Mittersill und waren restlos ausgebuht.

Alois Grundner führte eine sechsköpfige Gruppe von Kindern im Rahmen von „Denken, ziehen, schlagen – das 1 x 1 des Schachspiels“ im

Oktober 2016 in die Strategie des königlichen Spiels ein. In dem insgesamt 10-stündigen Workshop in der Volksschule Bramberg lernten und übten die Kinder u.a. Maßnahmen gegen Schachgebote, Deckung von Figuren, Matt setzen, die „Goldenen Regeln“, Rochaden, Patt und andere Remismöglichkeiten, Schachvarianten wie Bauern- und Räuberschach... Bei Kursende beherrschten sie nicht nur die wichtigsten Regeln und konnten auf Tipps für einen guten Spielaufbau zurückgreifen, auch ihre Fortschritte und ihre Spielfreude waren augenscheinlich.

Im Februar und März 2017 starteten Englisch-Workshops in den Volksschulen Mittersill und Krimml. 20 Kinder nahmen an den Sprachen-

### FTI-Forschungs-Speeddating



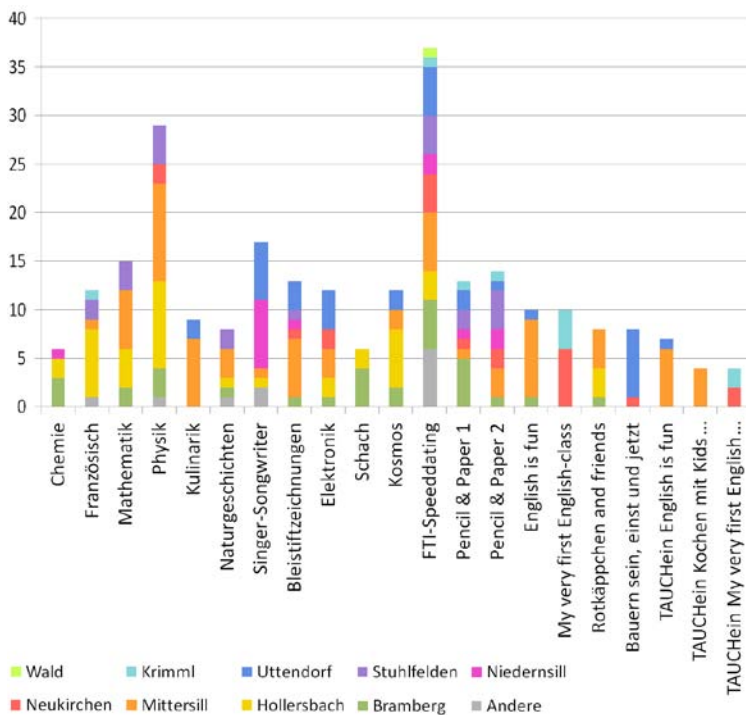


Abb. 1: Teilnehmer/innen des Forschungs- und Schaffensraums nach Workshop und Gemeinde; hier wurden die rund 70 Besucher/innen der Dichterlesung „Wort-Wald“ nicht berücksichtigt.

workshops mit Stefanie Buchner und Anna Brugger teil. Darin wurden spielerische Methoden eingesetzt; so machten die jungen Teilnehmer/innen Ausflüge in die Tierwelt oder gingen auf eine Zahlen-Safari. Beide Workshops wurden als *TAUCHein-Kurse* fortgeführt.

„*Rotkäppchen and friends*“, ein Kurs für Darstellendes Spiel unter der Leitung von Claudia Weber, fand im April 2017 in der Volksschule Hollersbach statt. Dabei entdeckten die acht teilnehmenden Kinder ihre schauspielerische Kreativität und entwickelten verbale und nonverbale Gestaltungs- und Ausdrucksformen. Die Teilnehmer/innen waren hellauf begeistert und mit vollem Einsatz bei der Sache.

Toni Sebers Vertiefungs-Kurs „*TAUCHein Kochen mit Kids – gesund & lecker mit Smoothies & more*“ beschäftigte sich mit dem Ursprung unserer Nahrungsmittel und deren Bedeutung für die Gesunderhaltung von Körper und Geist. Gemeinsam wurden Obst und Gemüse bestimmt und verkostet, gesunde Smoothies hergestellt sowie ein reichhaltiger Gemüseeintopf zubereitet. Fünf Teilnehmer/innen besuchten den Kurs Ende Mai 2017 im Restaurant Sunseit bei Mittersill.

Acht hochmotivierte Kinder absolvierten die Workshopreihe „*Bauern sein, einst und jetzt*“ in Bramberg, Krimml und Wald. Barbara Proßegger, Claudia Klammer und Familie Fritz gewährten spannende Einblicke in die Lebenswelt der Landwirte und Imker. Die Teilnehmer/innen erwarben Kenntnisse über Milchwirtschaft, Mutterkuhhaltung und Fleischwirtschaft. Weiters beschäftigten sie sich mit der Honigerzeugung und dem Phänomen Bienensterben. Programmhilights waren die Herstellung und Verkostung hauseigener Produkte, die Beobachtungen in einem Schabienenstock sowie von Wildbienen.

Auf der BeRG-Website findet sich eine Dokumentation aller bisherigen Veranstaltungen und Workshops des Forschungs- und Schaffensraums: [www.berg-oberpinzgau.at/forschungs-und-schaffensraum/](http://www.berg-oberpinzgau.at/forschungs-und-schaffensraum/)

## DIE TEILNEHMER/INNEN

Die Veranstaltungen des Forschungs- und Schaffensraums fanden im Oberpinzgau großen Anklang: Bereits 324 Teilnehmer/innen haben im Zeitraum von Dezember 2015 bis einschließlich Juni 2017 die 22 – oft mehrtägigen – Workshops und Veranstaltungen besucht.

Die Teilnehmer/innen kamen vorwiegend aus den neun Gemeinden des Oberpinzgaus. Die Mehrheit stammte aus Mittersill (71 TN), Hollersbach (40 TN), Uttendorf (34 TN) und Bramberg (30 TN). Weitere Kursteilnehmer/innen kamen aus den Gemeinden Stuhlfelden (22 TN), Neukirchen (21 TN) und Niedersill (14 TN). Auch aus Krimml (10 TN) und Wald (1 TN) nahmen Kinder und Jugendliche teil. Über die Oberpinzgauer Gemeinden hinaus besuchten 11 Teilnehmer/innen aus anderen Orten die Veranstaltungen, größtenteils aus der Nachbargemeinde Piesendorf (siehe Abb. 1).

## BLICK AUF 2017/2018

Neben den bestehenden Planungsgruppen (Hollersbach, Krimml, Mittersill) wird der Aufbau einer weiteren Planungsgruppe in Uttendorf forciert. Darüber hinaus wird das Veranstaltungsprogramm in den östlichen Gemeinden des Oberpinzgaus, wie in Niedersill, ausgebaut.

Auf Basis einer Online-Befragung unter Oberpinzgauer Jugendlichen werden mit der Schiene BeRG4You zusätzlich spezielle Angebote für Jugendliche entwickelt.

Seit Herbst 2017 steht neben der BeRG-Koordinatorin Herta Wallner eine weitere Ansprechperson vor Ort unterstützend zur Verfügung: Anna Brugger betreut nun den Forschungs- und Schaffensraum für Kinder und Jugendliche.

Auf der BeRG-Homepage [www.berg-oberpinzgau.at](http://www.berg-oberpinzgau.at) finden sich aktuelle Veranstaltungsangebote im Forschungs- und Schaffensraum. Aktuelle Informationen sind auch unter [www.facebook.com/berg-oberpinzgau](https://www.facebook.com/berg-oberpinzgau) erhältlich.

Wir danken allen Beteiligten, die zum Erfolg dieser BeRG-Initiative beigetragen haben und beitragen, und freuen uns auf die künftige Zusammenarbeit sowie auf viele weitere spannende Veranstaltungen im Forschungs- und Schaffensraum 2017/2018!

MAG. ALEXANDRA ATZENBERGER  
ÖZBF  
info@berg-oberpinzgau.at

# BeRG: MITTERSILL IM OBERPINZGAU ALS UNIVERSITÄTSSTADT

## SO BUNT WAR DIE JUNGEUNI 2017

Interessierte Kinder und Jugendliche zwischen 5 und 18 Jahren konnten von 11.–13. Juli 2017 bei der JungenUNI in den Räumen des Gymnasiums Mittersill (BORG) erstmalig Universitätsluft schnuppern und Wissenschaft hautnah erleben. Im Rahmen des BeRG-Programms (Begabung entwickelt Region und Gemeinde) brachten Lehrende und Forschende den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen Wissenschaft und Forschung fantasievoll, interaktiv und altersgemäß aufbereitet näher. Die Innsbrucker Ökologin Dr. Birgit Sattler bringt das Leitmotiv der JungenUNI auf den Punkt: „Ich halte nichts davon, Wissen für mich zu behalten und gebe es gern weiter. Es ist herzerfrischend zu sehen, wie neugierig und interessiert die Kinder sind.“

Expertinnen und Experten von Universitäten und Fachhochschulen aus Innsbruck und Salzburg, die Freude an der Arbeit mit jungen Menschen haben, boten Vorlesungen und Seminare bei der JungenUNI an:

### Universität Innsbruck

- Ao.-Prof. Mag. Dr. Birgit Sattler, Institut für Ökologie

### Paris-Lodron-Universität Salzburg

- Mag. Markus Herbst, B. rer. nat. M.Sc., School of Education
- Mag. Susana Higuera Ruiz, Senior Lecturer, Romanistik
- Nathalie Kleiß, MA, Leitung Grüne Schule Salzburg, Senior Scientist, School of Education
- Dr. Vertr.-Ass. Siegrid Schmidt, Germanistik
- Ass. Prof. Dr. Alexander Strahl, Leitung AG Didaktik der Physik, School of Education

### Universität Mozarteum Salzburg

- Dr. Michael Malkiewicz
- Heide Lore Wallisch-Schauer, MA, Lehrbeauftragte für Hackbrett

### Fachhochschule Salzburg

- DI Thomas Harald Schmuck, B.Sc, Informationstechnik & System-Management

Insgesamt standen 15 Seminare zur Auswahl: jeweils fünf parallel laufende Seminare in den Fachbereichen Naturwissenschaften (zwei zeitgleiche Veranstaltungen für unterschiedliche Altersgruppen), Kulturwissenschaften (zwei zeitgleiche Veranstaltungen für unterschiedliche Altersgruppen) und Informationstechnologie (Abb. 1). Wer bei der Anmeldung z.B. den Fachbereich Naturwissenschaften / 5–9 Jahre wählte, besuchte alle drei Seminare in diesem Fachbereich. Die Seminare wurden auf maximal 16 Teilnehmer/innen beschränkt, dabei war die Reihenfolge der Anmeldung ausschlaggebend. Die Seminare in den Altersgruppen 5–9 Jahre und 10–14 Jahre waren mehrheitlich ausgebucht, aus der Altersgruppe 15–18 Jahre nahmen sieben Jugendliche teil.

Vorlesung für Teilnehmer/innen von 10–18 Jahren Der physikalische Widerspruch im Film (Strahl, Herbst)	
Fachbereich Naturwissenschaften / 5–9 Jahre	Seminar 1: Lebt da was im Eis? (Sattler)
	Seminar 2: Die Physik in der Schachtel entdecken (Strahl, Herbst)
	Seminar 3: Die Flugkünste der Baumsamen (Kleiß)
Fachbereich Naturwissenschaften / 10–14 Jahre	Seminar 1: Physics in boxes (Strahl, Herbst)
	Seminar 2: Leben im Eis – ist das denn möglich? Winzige Überlebenskünstler auf unseren Gletschern (Sattler)
	Seminar 3: Was bringt der Ahornbaum der Technik? (Kleiß)
Fachbereich Kulturwissenschaften / 5–9 Jahre	Seminar 1: Den mittelalterlichen Tänzen auf der Spur (Malkiewicz)
	Seminar 2: Besuch bei Bischof – König – Bauer (Schmidt)
	Seminar 3: Das Hackbrett neu entdecken (Wallisch-Schauer)
Fachbereich Kulturwissenschaften / 10–14 Jahre	Seminar 1: Back to Heroic Age – die Helden und die Antihelden (Schmidt)
	Seminar 2: Mit Tanz Geschichte erfahren (Malkiewicz)
	Seminar 3: ICH <3 SPANISCH (Higuera Ruiz)
Fachbereich IT / 15–18 Jahre	Seminar 1: Robot Challenge (Schmuck)
	Seminar 2: Android App Entwicklung (Schmuck)
	Seminar 3: Hacker-Lab (Schmuck)
Abschlusspräsentation und Verleihung der Teilnahmebestätigungen	

Abb. 1: Programmübersicht JungeUNI 2017. Die Seminare fanden vormittags statt und dauerten jeweils 2h 45min. incl. 15 min. Pause

Die Teilnehmer/innen freuten sich über ihre Studierenden-Ausweise





Der Fachbereich Naturwissenschaften fesselte – mit Physics in Boxes/Physik in der Schachtel – die Teilnehmer/innen beider Alterskategorien



### Einblicke in die JungeUNI

Insgesamt besuchten 66 Teilnehmer/innen zwischen 5 und 18 Jahren die erste JungeUNI im Oberpinzgau.

Voller Spannung lauschten rund 30 Kinder und Jugendliche der 30-minütigen Einstiegsvorlesung „Der physikalische Widerspruch im Film“. Darin gingen Dr. Alexander Strahl und Mag. Markus Herbst der Frage nach, wie Special Effects in Spielfilmen unsere Ansichten über die Welt verfälschen. Gemeinsam wurden Filmsequenzen auf ihre Richtigkeit geprüft und die Physik dahinter genauer in Augenschein genommen.

In den Seminaren beschäftigten sich die Kinder und Jugendlichen mit Themen aus Natur- und Kulturwissenschaften sowie Informationstechnologie. So wurden etwa mittelalterliche Lebensweise und Tänze erforscht, spannungsreiche Physikexperimente durchgeführt, eine eigene App programmiert, polare Lebensräume er-

kundet, Gletscherflöhe gebastelt sowie Bärtierchen mikroskopiert. Es wurden Modelle aus Baumfrüchten gebaut und die Flugkünste der Modelle beobachtet, Spanisch durch Lieder und Sprachlernspiele gelernt, Einblicke in die Geschichte des Hackbretts und seine Vorläufer in Italien gegeben, es wurde Sicherheitsfragen rund um Hacking auf den Grund gegangen und vieles mehr.

Die 66 Jungstudierenden kamen primär aus dem Oberpinzgau:

- 42 % kamen aus Mittersill (28 TN),
- 14 % aus Hollersbach (9 TN) und 11 % aus Bramberg (7 TN),
- je 7,5 % stammten aus den Gemeinden Niedernsill und Uttendorf (je 5 TN),
- je 3 % aus Krimml und Wald (je 4 TN),
- insgesamt 11 % (7 TN) kamen aus den Pinzgauer Gemeinden Bruck an der Großglocknerstraße, Kaprun, Piesendorf sowie Zell und
- ein Kind reiste aus St. Johann in Tirol an, um an der JungenUNI teilzunehmen.

Rund 140 Gäste besuchten die Abschlussveranstaltung, in der das BeRG-Team die ersten beiden JungeUNI-Tage mithilfe einer Fotopräsentation Revue passieren ließ. Die Stuhlfeldener Poetry-Slammerin Helene Ziegler und das Duo „Lila House“ untermalten das Programm. Den krönenden Abschluss bildete die Verleihung der Teilnahmebestätigungen an die sichtlich stolzen Jungstudierenden. Bei einem köstlichen Buffet und angeregten Gesprächenklang die JungeUNI 2017 aus.

### Rückmeldungen zur JungenUNI

Die JungeUNI fand bei den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen überaus regen Anklang, sowohl inhaltlich als auch in der abwechslungsreichen Ausgestaltung. Hier einige Blitzlichter von den Feedbackpostern, die am Ende der Seminare für die Teilnehmer/innen zum Ausfüllen bereitgestellt wurden:

„Interessant waren die Versuche zum Luftdruck, zur Hitze sowie die Wasserexperimente mit Münzen.“

„Der Geister- und Römertanz haben mir besonders gut gefallen.“

„Großen Spaß hatten wir bei den Flugversuchen unserer Modelle aus Baumfrüchten.“

„Die IT-Seminare waren eine große Bereicherung für mich.“

„Spanisch reden und einen eigenen Blogbeitrag verfassen fand ich cool.“

„Das Seminar ‚Leben im Eis‘ ist nicht mehr zu toppen.“

„Meine 5-jährige Tochter fragt mich bereits, wann die JungeUNI wieder stattfindet. Es war ein sehr liebevoller Umgang mit den Kindern zu spüren! Meine Tochter hatte eine tolle Zeit, sie hat sehr viel gelernt und kann es kaum erwarten, die nächste JungeUNI zu besuchen!“

„Das Basteln der Ritterkleidung und die alten Geschichten.“

„Super war der Hackbrett-Workshop – vielleicht werde ich nun Hackbrett lernen.“

„Ich werde bei der nächsten JungenUNI definitiv dabei sein.“



## mBET GOES INTERNATIONAL

Das vom ÖZBF entwickelte multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET) ist ein Werkzeug zur individuellen Begabungs- und Interessensförderung. Mit den mBET-Beobachtungsbögen bilden Lehrer/innen förderrelevante Umwelt- und Persönlichkeitsaspekte ab und entwickeln in Fördergesprächen gemeinsam mit Kind und Eltern passende Fördermaßnahmen.

Interessierte Lehrpersonen erlernen in 2-tägigen Fortbildungen die Durchführung des mBET und trainieren lösungsorientierte Gesprächsführung für mBET-Fördergespräche.

mBET macht seinen Weg:

- \* Seit 2012 wurden in Österreich bereits mehr als 400 mBET-Anwender/innen ausgebildet.
- \* Zudem konnten in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Schulamt Bozen schon mehrere mBET-Fortbildungen in Südtirol veranstaltet werden.
- \* Im Schuljahr 2017/2018 wird mBET nun auch nach Deutschland „exportiert“: Am ICBF in Münster, an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen und am Sächsischen Bildungsinstitut in Radebeul wird das ÖZBF mBET-Anwender/innen und mBET-Multiplikatorinnen bzw. -Multiplikatoren ausbilden!

Mehr zum mBET: [www.oezbf.at/mbet](http://www.oezbf.at/mbet)



Auch im Sommer 2018 wird es wieder heißen: JungeUNI goes Oberpinzgau. Mithilfe einer bei der Abschlussveranstaltung ermittelten Seminar-Wunschliste finden die Lieblichkeitsthemen der diesjährigen Teilnehmer/innen bei der Programmplanung der JungenUNI 2018 Berücksichtigung.

Wir danken unseren Kooperationspartnern, dem Studiengang Informationstechnik & System-Management der Fachhochschule Salzburg, der Universität Mozarteum Salzburg sowie der Stadtgemeinde Mittersill für die erfolgreiche Zusammenarbeit und Hofer Mittersill für die Jausenspende. Volles Lob und Dank gebührt den Referentinnen und Referenten für die spannende, altersadäquate und interaktive Gestaltung der Seminare und Vorlesungen.

MAG. ALEXANDRA ATZENBERGER  
ÖZBF  
[info@berg-oberpinzgau.at](mailto:info@berg-oberpinzgau.at)

Das Organisations-Team und Dr. Birgit Sattler



# FAMILIE MACHT STARK – IMPULSE SETZEN, STÄRKEN ENTDECKEN

EIN PRAXIS-HANDBUCH MIT ANREGUNGEN

Möchten Sie Ihre Kinder in ihrer Entwicklung positiv unterstützen können? Sind Ihre Kinder neugierig und haben viele Ideen? Planen Sie das Wochenende mit der Familie und möchten etwas Neues ausprobieren? Dann ist das Praxis-Handbuch des ÖZBF *Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken* die richtige Lektüre für Sie.

Gehen Sie z.B. mit Ihrem Kind auf Expeditionstour in der näheren Umgebung, basteln Sie eine Sonnenuhr und versuchen Sie dadurch die Uhr einmal anders ticken zu lassen oder gehen Sie gemeinsam Ihren kreativen Impulsen nach und malen mit Händen und Füßen. Vielleicht hat Ihr Kind Lust, ein Forschertagebuch zu gestalten und eigene Fragestellungen und Projekte zu entwickeln? Auch Philosophieren mit Kindern beim Mittagessen oder beim Spaziergehen kann richtig Spaß machen und bringt gleichzeitig neue Ideen und Perspektiven mit sich.

Diese und viele andere Anregungen finden Sie im Praxis-Handbuch – mit konkreten Vorschlägen und Handlungsanleitungen sowie mit theoretischen Hintergründen zur Stärken- und Interessensförderung.

## Stärkenorientierte Erziehung

Stärkenorientierte Erziehung bedeutet, die Individualität jedes Kindes wertzuschätzen, es aus einer positiven und ressourcenorientierten Perspektive liebevoll zu betrachten und Verständnis für seine Interessen und Fähigkeiten zu haben. Drei Säulen sind dafür ausschlaggebend, die auf der Basis der sicheren Beziehungen aufbauen (Abb. 1):

- dialogorientierte Kommunikation
- ressourcenorientierte Beobachtung
- Gestaltung einer anregenden Umwelt

Erklärungen zu den Säulen lesen Sie im ersten Kapitel des Handbuchs nach, wo Sie auch Beispiele für praktische Umsetzungsmöglichkeiten finden (Imser & Schmid, 2017, S. 5).

- Nehmen Sie Ihr Kind mit seinen Fragen, Wünschen, Bedürfnissen und Interessen ernst und fördern Sie diese.
- Planen Sie regelmäßig Zeit für gemeinsame Aktivitäten mit Ihrem Kind ein – dies stärkt die Beziehung und Sie lernen Ihr Kind in verschiedenen Situationen besser kennen.
- Ermutigen Sie Ihr Kind, wenn es bei Herausforderungen verzagt. Sätze, wie „Ich weiß, dass du das schaffen kannst – es braucht nur noch ein wenig Übung“, wirken oft Wunder.
- Seien Sie sich Ihrer Vorbildwirkung bewusst – Kinder schauen sich viele Verhaltensweisen ab.
- Geben Sie Ihrem Kind das Gefühl, so, wie es ist, akzeptiert zu werden.

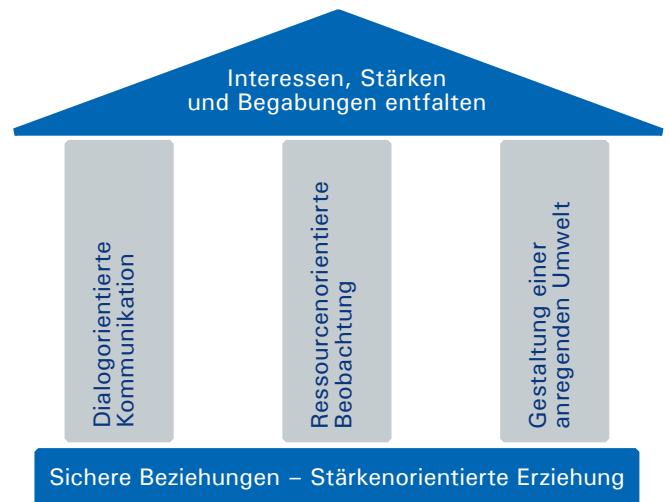


Abb. 1: Säulen der stärkenorientierten Erziehung

## Stärkenförderung ist Persönlichkeitsförderung

Täglich erleben wir, wie unterschiedlich Menschen sind – wie jeder und jede mit einer einzigartigen Persönlichkeit durchs Leben geht, verschiedene Interessen und Fähigkeiten ausbildet sowie nach individuellen Lebensentwürfen lebt. Wenn wir dieser Vielfalt mit Offenheit und Toleranz in der Erziehung begegnen und Kindern von Anfang an ermöglichen, nach ihren eigenen Interessen, Vorstellungen und Fähigkeiten zu leben und zu lernen, dann sind sie motiviert für die Aufgaben und Herausforderungen im Alltag und erfahren Zufriedenheit.

Das Erkennen und Fördern von Interessen und Stärken ist Grundlage für ein erfülltes Leben: Die Kinder werden sich dadurch ihrer eigenen Person bewusst, nehmen sich selbst als Lernende wahr und können Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen aufbauen. So können sie ihr Potenzial voll entfalten, selbstbestimmt durchs Leben gehen und sind in ihrer Entwicklung positiv unterstützt.

Viel Spaß beim Spielen und Lernen!

CARINA IMSER, MA  
ÖZBF  
info@oezbf.at

Imser, C. & Schmid, F. (2017). *Familie macht stark – Impulse setzen, Stärken entdecken. Ein Praxis-Handbuch mit Anregungen.* Salzburg: ÖZBF.

Frei verfügbar unter:  
[www.oezbf.at/Publikationen](http://www.oezbf.at/Publikationen)





# CHANCENGERECHTIGKEIT

## EIN DING DER (UN-)MÖGLICHKEIT?<sup>1</sup>

Bildung ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben. Einzelne Personen sollen durch das Bildungssystem weder systematisch benachteiligt noch bevorteilt werden. Spätestens mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie sind soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs und damit verbunden auch die Diskussion um die Chancengerechtigkeit aufs Neue und nachhaltig in das Blickfeld von Politik, Presse, interessierter Öffentlichkeit und Wissenschaft gerückt. Und noch immer gilt: Personen mit höheren Bildungszertifikaten sind seltener von Armut betroffen, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden, erzielen höhere Einkommen und sind gesellschaftlich und politisch aktiver als Personen mit geringen Bildungsqualifikationen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Wie ist dieser Zusammenhang vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit, sozialer Ungleichheit und Chancengerechtigkeit im deutschsprachigen Bildungssystem zu diskutieren?

### BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT

Der Anspruch auf gleichberechtigten Zugang zu Bildungsinstitutionen, unabhängig von sozialer, ethnischer oder regionaler Herkunft, lässt sich aus dem Gleichheitsgrundsatz demokratischer Gesellschaften (u.a. Art. 7 Abs. 1 u. 2 B-VG; Art. 3 GG) ableiten und führt zur Diskussion von Bildungsgerechtigkeit. Dabei ist mit Bildungsgerechtigkeit weniger Gleichheit in einem Ergebnis (z.B. Bildungsbeteiligung oder Kompetenzniveau) gemeint, sondern sie wird eher als Chancengleichheit hinsichtlich des Zugangs und der Realisierbarkeit verschiedener Bildungsoptionen verstanden. Hierbei geht es um die Sicherung formal gleicher Realisierungschancen. Bei der Bildungsgerechtigkeit bleibt es offen, beziehungsweise wird es als nachrangig oder unerheblich angesehen, ob bei gleichen Realisierungschancen auch die Ergebnisse gleich ausfallen. Die Bildungs- und Sozialstrukturforschung hat jedoch immer wieder darauf hingewiesen, dass der im Gesetz formulierte Grundsatz nicht der sozialen Wirklichkeit in Deutschland entspricht. Dabei können soziale Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs sowohl in Bezug auf den Kompetenzerwerb bestehen als auch auf die Bildungsbeteiligung und an verschiedenen Stellen im Bildungsverlauf wirken.

### GENESE SOZIALER UNGLEICHHEITEN – WO ENTSTEHEN SIE?

In der erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Forschung werden vornehmlich drei Bereiche identifiziert, an denen Bildungsungleichheiten entstehen oder zunehmen können.



- (1) **Bildungsübergänge:** Vor allem die soziologische Stratifikationsforschung konzentrierte sich bislang auf Bildungsübergänge, an denen soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung durch ein sozial selektives Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erzieher/innen und Lehrkräften und vor allem durch ein sozial-schichtabhängiges Entscheidungsverhalten von Eltern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entstehen oder verstärkt werden können.
- (2) **Zwischen Bildungsinstitutionen:** Die Stratifizierung des Sekundarschulbereichs in institutionalisierte Bildungsprogramme kann vornehmlich aufgrund des Zusammenwirkens zweier Mechanismen zu einem strafferen Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Schulleistung beitragen (vgl. Maaz, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Erstens ist der Übergang in die verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsgänge des Sekundarschulbereichs mit dem sozialen Hintergrund assoziiert – je bildungsnäher die Eltern, desto größer die Chance, auf das Gymnasium zu wechseln, auch bei Kontrolle von Leistungsindikatoren. Zweitens entstehen durch die Leistungsgruppierung im Sekundarschulbereich relativ homogene Entwicklungsmilieus, die unterschiedliche Zuwachsraten im Hinblick auf die Leistung aufweisen. Für beide Voraussetzungen findet sich eine breite empirische Evidenz.
- (3) **Außerhalb des Bildungssystems:** Schließlich können Bildungsungleichheiten auch außerhalb von Bildungseinrichtungen in der

<sup>1</sup> Teile dieses Textes orientieren sich eng an früher publizierten Beiträgen des Autors (u.a. Maaz & Nagy, 2009; Maaz, 2015).

Familie, Nachbarschaft oder Region entstehen, die wiederum Ungleichheit induzierende Prozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen intensivieren können. Zu außerschulischen Faktoren zählen beispielsweise die unterschiedliche Kompetenzentwicklung in der schulfreien Zeit oder der Einfluss regionaler Merkmale auf den Kompetenzerwerb und Schulformentscheidungen. So profitieren Kinder aus sozial begünstigten Familien von einem kognitiv anregenden häuslichen Umfeld, die Rolle des regionalen Umfeldes wirkt auf Schulwahlentscheidungen, vermittelt über die soziale Komposition der Schulklasse. Allerdings fand die Analyse außerschulischer Faktoren bislang nur in wenigen ausgewählten Studien statt, so dass es für ein besseres Verständnis außerschulischer Einflüsse auf die Entstehung von Bildungsungleichheit weiterer Studien bedarf.

#### HERKUNFTSEFFEKTE – PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE UNGLEICHHEITEN

Beschäftigt man sich mit der Frage sozialer Disparitäten bei Bildungsübergängen, muss sorgfältig danach unterschieden werden, inwieweit die Wirkungen sozialer Herkunft auf die Bildungsbeteiligung (a) kumulative Effekte der bisherigen Schullaufbahn darstellen (*primäre soziale Ungleichheiten*) – dies bezieht sich vor allem auf den Erwerb der für einen Bildungsübergang vorausgesetzten Kompetenzen, die sich beispielsweise in Schulnoten und Schulleistungen ausdrücken – oder aber (b) auf bildungs- und sozialschichtabhängige Bildungsentscheidungen (*sekundäre soziale Ungleichheiten*) zurückgeführt werden können (vgl. Boudon, 1974).

#### DER ÜBERGANG VON DER GRUNDSCHULE ALS SCHLÜSSELÜBERGANG

Aufgrund des strukturellen Aufbaus des deutschen Bildungssystems bildet der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I einen zentralen Schwerpunkt hinsichtlich der Genese von Bildungsungleichheit. An dieser Gelenkstelle werden durch die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen oder Bildungsgänge Leistungsunterschiede, die sich während der Grundschulzeit entwickelt haben oder schon zum Schulbeginn bestanden, offen sichtbar und im relativen Schulbesuch der weiterführenden Schulformen dokumentiert. Soweit die sozialen und ethnischen Unterschiede der Bildungsbeteiligung auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten beruhen, können sie in Anlehnung an Boudon primäre Disparitäten genannt werden. Über die Frage, ob solche Unterschiede „gerecht“ sind, lässt sich streiten; festzuhalten bleibt jedoch, dass sie durchaus mit gängigen Vorstellungen der leistungsbezogenen Verteilungsgerechtigkeit, wie sie sich auch in Schulgesetzen widerspiegeln, vereinbar sind.

Darüber hinaus entstehen aber beim Übergang in die weiterführenden Schulen aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von El-

tern auch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die von Begabung, Leistung und anderen leistungsrelevanten Personenmerkmalen unabhängig sind. Diese sekundären Disparitäten verletzen in besonderer Weise das Gerechtigkeitsempfinden.

Insgesamt liegen damit mittlerweile zahlreiche Arbeiten vor, in denen bedeutsame Herkunftseffekte beim Übergang am Ende der Grundschule nachgewiesen wurden. Die Ergebnisse zeigen zusammenfassend, dass Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei Kontrolle von Leistungen seltener auf ein Gymnasium schicken (Dumont, Maaz, Neumann & Becker, 2014; Maaz & Nagy, 2009).

#### HERKUNFTSEFFEKTE IM GESAMTEN BILDUNGSVERLAUF

Herkunftsbedingte Ungleichheiten lassen sich aber auch an anderen Übergängen identifizieren. Bereits im Bereich der frühkindlichen Bildung hat der sozioökonomische Status der Familie einen Einfluss auf die Partizipation der unter 3-Jährigen an Bildungsangeboten. Mit zunehmendem Alter der Kinder verliert dieser Effekt jedoch seine Bedeutung (Fuchs-Rechlin & Bergmann, 2014), wobei dieser Rückgang im Wesentlichen auf die hohen Beteiligungsquoten im unmittelbaren Vorschulalter zurückzuführen ist. Beim Schuleintritt ist der Zusammenhang zwischen der nicht fristgerechten Einschulung und der sozialen Herkunft seit vielen Jahren bekannt und in verschiedenen Studien empirisch untersucht worden (Faust & Roßbach, 2014). Faust und Roßbach zeigen auch, dass insbesondere durch eine präventive Förderung von Kindern im Vorschulbereich leistungsbedingte Rückstellungen vermieden oder zumindest deutlich reduziert werden und damit zum Abbau von sozialen Herkunftseffekten beim Schuleintritt beitragen könnten.

Richtet sich der Blick auf den Bildungsverlauf am Ende der Sekundarstufe I, zeigen sich ebenso soziale Herkunftseffekte. Dies gilt sowohl für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe (Trautwein, Nagy & Maaz, 2011) als auch beim Übergang in die berufliche Ausbildung. Wenngleich für letztgenannten vergleichsweise wenig Forschung vorliegt, zeigen sich auch hier Herkunftseinflüsse in Bezug auf den Übergang selbst, den gewählten Ausbildungsberuf und die institutionelle Anbindung der Ausbildung (Granato & Ulrich, 2014). Für den Übergang in ein Hochschulstudium ist zu berichten, dass trotz Bildungsexpansion und einer damit einhergehenden Reduzierung sozialer Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung die sekundären Herkunftseffekte des Hochschulzugangs eher zugenommen haben (Watermann, Daniel & Maaz, 2014).

Insgesamt zeigt sich, dass soziale Ungleichheiten, die sich in einem Bildungsbereich äußern, schon viel früher angebahnt werden und zum Teil bereits weit vor dem Beginn der Schulpflicht entstehen können.

## FAZIT

Soziale Herkunftseffekte im Bildungssystem werden beispielsweise durch die Verteilung auf verschiedene Bildungsangebote im Sekundarschulsystem oder erst am Ende der Bildungslaufbahn in der Regel in Form von Zertifikaten sichtbar, entstehen aber über den gesamten Bildungsverlauf, vom vorschulischen Bereich bis zum Hochschulsektor. An allen Gelenkstellen individueller Bildungsverläufe wirkt die soziale Herkunft. Wenn Kinder und Jugendliche aus sozial weniger begünstigten Familien bei gleichen Leistungen geringere Chancen haben, an höherer Bildung zu partizipieren, widerspricht das dem Chancengleichheitsgedanken. Aber zu sagen, das Bildungssystem benachteilige Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien systematisch und verhindere Bildungschancen, würde zu weit führen. Übergänge werden in erster Linie über die Leistung bestimmt. Und hier bieten sich Ansatzpunkte für eine frühe Diagnose von Leistungsdefiziten ebenso wie von Potenzialen und eine darauf aufbauende Förderung.

Mit dem Anspruch, jedes Kind und jede Jugendliche/jeden Jugendlichen entsprechend ihren/seinen Fähigkeiten bestmöglich (individuell) zu fördern, würde das Bildungssystem gerechter werden. Die Realisierung des Anspruchs, jedes Kind entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen bestmöglich zu fördern, hat bedeutsame Konsequenzen. Denn das hieße, dass nicht nur Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien und leistungsschwache Kinder gefördert werden sollten, sondern alle, und damit auch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler. Bei einer bestmöglichen Förderung aller und durch die spezifische Wirkung insbesondere der primären Herkunftseffekte könnten sich die herkunftsbezogenen Ungleichheiten bei Verwendung der etablierten Ungleichheitsmaße sogar vergrößern. Damit eröffnet sich ein neuer Blick auf die Frage der sozialen Ungleichheit und Chancengerechtigkeit. Ein Blick, der weniger auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen, sondern einerseits auf die Definition und Einhaltung von Qualitätsstandards in Bezug auf Kompetenzen und Zertifikate, die „alle“ erreichen sollen, gerichtet ist und andererseits die Entfaltung von Potenzialen thematisiert.

## LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.



Foto: Christina Klaffinger

- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 159-179). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 141-165.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-245). Münster: Waxmann.
- Faust, G. & Roßbach, H. G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 119-140.
- Fuchs-Rechlin, K. & Bergmann, C. (2014). Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 95-118.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung. Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 205-232.
- Maaz, K. (2015). Bildungsgerechtigkeit. Fiktion oder Realität?. *UGBforum*, 32, (2), 69-71.

EHC-  
JOURNAL

## JOURNAL OF THE EUROPEAN HONORS COUNCIL

A NEW JOURNAL FOR TALENT SUPPORT IN HIGHER EDUCATION



The Journal of the European Honors Council (EHC) offers a new platform to share research results, knowledge and good practices related to talent development in European higher education.

This journal is targeted towards all educators, lecturers, researchers, academic staff and administrators involved in or interested in offering special programs for talented students in higher education (often known as honors programs).

The Journal of the European Honors Council publishes peer-reviewed research papers as well as notes on good practices or preliminary research results in full open access. It is published by the European Honors Council (EHC), a council for all involved in talent development in higher education in Europe.

For more information see [www.honorscouncil.eu](http://www.honorscouncil.eu)

The first issue contains 18 articles and notes with a focus on honors futures and can be downloaded here:

[www.honorscouncil.eu/jehc](http://www.honorscouncil.eu/jehc) 

- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009*, 153-182.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (Hrsg.). (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive (Sonderheft 24-2014 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2 (2), 99-106.
- Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K. (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 445-463.
- Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Dis-

paritäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24-2014*, 233-261.

PROF. DR. KAI MAAZ

Deutsches Institut für

Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

[maaz@dipf.de](mailto:maaz@dipf.de)

## ZUM AUTOR

PROF. DR. KAI MAAZ leitet die Abteilung „Struktur und Steuerung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und ist Professor für Soziologie mit dem Schwerpunkt Bildungssysteme und Gesellschaft an der Goethe-Universität. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Untersuchung von Bildungsübergängen und -verläufen sowie deren Konsequenzen für den weiteren Bildungserwerb.

# ENTWICKLUNG GYMNASIALER KOMPETENZZENTREN FÜR BEGABTENFÖRDERUNG

## PERSPEKTIVEN AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Im Rahmen des Projekts Karg Campus Schule Bayern (KCSB) wurden in den letzten beiden Jahren acht regionale Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF) aufgebaut (vgl. Weigand, Maulbetsch & Maier, 2017). Ausgangspunkt waren die acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen, davon zwei in Oberbayern und je eines in den weiteren sechs bayerischen Regierungsbezirken. Die folgenden Ausführungen beinhalten einen kurzen Überblick über die Projektstruktur und die beteiligten Partner und sie zeigen aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung den Projektverlauf und die damit einhergehenden Erfahrungen und Erkenntnisse zu Prozessen der Schul- und Systementwicklung. Anschließend berichtet Ulf Cronenberg am Beispiel des Deutschhaus-Gymnasiums von der konkreten Arbeit eines Kompetenzzentrums.

als Kooperationsprojekt konzipiert und finanziert. Die Realisierung erfolgte in Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure. Die acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen bilden den Ankerpunkt des Gesamtprojekts, denn aus ihnen heraus haben sich die Kompetenzzentren für Begabtenförderung entwickelt. Die Prozessbegleitung und die wissenschaftliche Begleitung erfolgten über die Arbeitsstelle Hochbegabung (AHBKA) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, die in Bezug auf die konzeptionelle und inhaltliche Planung sowie die operative Durchführung des Projekts mit der Karg-Stiftung und dem StMBW kooperierte. Thematisch und inhaltlich orientierte sich das Projekt am Anspruch einer umfassenden schulischen Begabtenförderung.

Projektpartner und verantwortlich für die inhaltliche Konzeption und Durchführung der vielschichtigen Fortbildungsangebote war das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut. Zu den Fortbildungsformaten gehörten eine schulinterne Fortbildung der Gesamtkollegien mit dem Ziel der Information und Einführung in das Projekt, drei inhaltlich auf die Bedarfe der Schulen ausgerichtete Kompaktkurse für einen größeren Teil der Kollegien sowie fünf Intensivkurse für die jeweils drei Mitglieder der Kompetenzteams der einzelnen Schulen, in die auch die Schulpsychologinnen und -psychologen einbezogen waren. Mit der Akade-

### 1 ZUR PROJEKTSTRUKTUR UND DEN BETEILIGTEN PARTNERN

Abb. 1 zeigt die Projektstruktur in der Übersicht: Das Projekt KCSB wurde in Kooperation von Bayerischem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) und der Karg-Stiftung

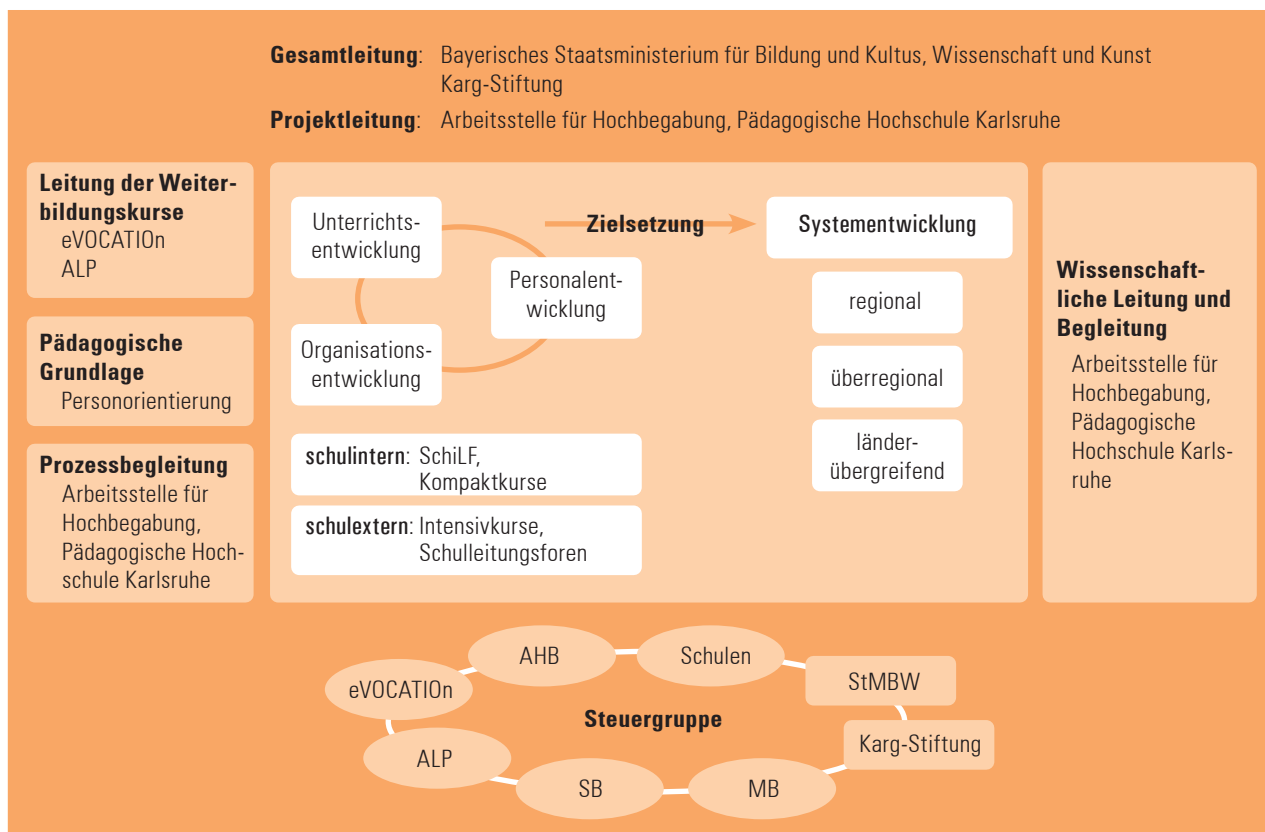


Abb. 1: Übersichtsdarstellung der Projektstruktur Karg Campus Schule Bayern (AHB: Arbeitsstelle Hochbegabung, ALP: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, MB: Ministerialbeauftragte/r, SB: Schulberatungsstelle, StMBW: Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst)

mie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (ALP) war zudem eine landeseigene Institution mit ihren Strukturen und Kompetenzen aktiv in das Projekt eingebunden. An der ALP fanden die Weiterbildungen für die Kompetenzteams und die Schulpsychologinnen und -psychologen (Intensivkurse) sowie die während der Projektlaufzeit durchgeführten Schulleitungsforen und Netzwerktagungen statt.

Zur systematischen Entwicklung und Umsetzung der Projektziele wurde über die Projektlaufzeit hinweg eine Projektsteuergruppe eingerichtet. Ihr gehörten die verantwortlichen Personen aus dem Ministerium, der Karg-Stiftung, dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut sowie die wissenschaftliche Leitung und die Projektleitung/Prozessbegleitung an. Darüber hinaus nahm je eine Vertretung und Kontaktperson der staatlichen Schulberatungsstellen (SB), die/der Ministerialbeauftragte (MB) als Schulaufsicht aus den Regierungsbezirken, eine Vertretung der Schulleitungen aus den beteiligten Gymnasien sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) an diesem Gremium teil. Nicht zuletzt vermittelt über diese Steuergruppe haben die Makroebene der Politik und Schulverwaltung, die Mesoebene der Einzelschule und die Mikroebene des Unterrichts im Verlauf des Projekts zunehmend ineinander gegriffen, was zu bemerkenswerten Synergien bei der Etablierung der KompeZBF geführt hat.

## 2 SCHULEN ALS PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSEINHEITEN mit spezifischer Schulkultur und individuellen Entwicklungspotenzialen

Die acht beteiligten Gymnasien wurden als „pädagogische Handlungseinheiten“ (Fend, 2008a, S. 146; vgl. auch Altrichter, Rürup & Schuchart, 2016; Messner, 2016) betrachtet, die sowohl aufgrund ihrer unterschiedlich langen Implementation von Hochbegabtenklassen als auch aufgrund lokaler Besonderheiten unterschiedliche Ausprägungen und Gestaltungspraktiken aufweisen. Alle acht Schulen hatten bereits vor Projektbeginn eine eigene Schulkultur etabliert, an die das Projekt angeknüpft hat (vgl. Klieme 2016; Thiel, Cortina & Pant, 2014)<sup>1</sup>. Die acht Einzelschulen bildeten auf diese Weise das Zentrum von partizipativ angelegten Schulentwicklungsprozessen (vgl. Capaul & Seitz, 2011; Maulbetsch 2015). Die Unterstützung durch staatliche Stellen (Ministerium, Schulbehörden) hat diese Prozesse erkennbar positiv beeinflusst (vgl. Bensen, Bos & Rolff, 2008; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Im Projekt ging es um die *innere* und die *äußere* Schulentwicklung bzw. Systementwicklung. Die *innere Weiterentwicklung der Schulen* hatte neben der weiteren Professionalisierung des Kollegiums zum Ziel, die in den Hochbegabtenklassen im Laufe der Jahre gemachten Erfahrungen systematisch daraufhin zu reflektieren, welche pädagogischen Formen und Maßnahmen sich im Hinblick auf

ihre Übertragbarkeit auf die Regelklassen eignen und sich auch personell und organisatorisch in den Schulen umsetzen lassen. Die *äußere Schulentwicklung* hatte sowohl die Netzbildung der acht beteiligten Schulen untereinander als auch die regionale Weiterentwicklung des Schulsystems – im Sinne von Networked Improved Communities (Bryk, 2015; Dederling, 2007; Peurach, Glazer & Winchell Lenhoff, 2016) – in Richtung auf ein stärker begabungsförderndes und leistungsstärkeres Schulsystem im Blick.

## 3 PÄDAGOGISCHER KONSENS UND WERTEBILDUNG als Gelingensfaktoren von Schulentwicklung

Aus der Schulentwicklungsforschung weiß man, dass erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse einen pädagogischen Grundkonsens voraussetzen. So haben auch zahlreiche Lehrkräfte in diesem Projekt rückgemeldet, dass ihnen die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und Themen geholfen habe, ihre Praxis besser zu verstehen und künftig kreativer gestalten zu können. Eine Besonderheit des Projekts KCSB bestand tatsächlich darin, dass sich alle Verantwortlichen und Beteiligten auf eine bildungs- und begabungstheoretische Grundlage verständigen konnten, die auf der anthropologischen Theorie des Menschen als Person beruht (Hackl & Schmid 2016; Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014). Ausgehend vom personalen Menschenbild und einer an der Person des Menschen ausgerichteten Pädagogik gehört die Begabungs- und Begabtenförderung – als Potenzial- und Performanzförderung – zum Bildungsauftrag jeder Schule und jedes Unterrichts, sie bezieht sich auf alle Schüler/innen und somit auch auf die als hochbegabt getesteten und die besonders leistungsfähigen und leistungsstarken Schüler/innen.

Zu den zentralen pädagogischen Werten einer personalen Begabungs- und Begabtenförderung gehören die Achtung und Anerkennung der Person der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers, die nachhaltige Ermöglichung der Aneignung und Reflexion des Wissens, die zunehmende Selbstbestimmung und Verantwortung für die eigenen Lern- und Bildungsprozesse, aber auch die Partizipation und Übernahme von Verantwortung im schulischen, sozialen und gesellschaftlichen Handeln. Erforderlich ist auch ein mehrdimensionales Leistungsverständnis, das nicht nur die kognitive, sondern ebenso die kreative, soziale und personale Leistung der Schüler/innen beinhaltet, und das Quantität mit Qualität, Möglichkeit mit Wirklichkeit und Machbarkeit mit Sinnhaftigkeit zusammendenkt (vgl. Brügelmann 2015).

Die Personorientierung und die personale Begabungstheorie und -praxis implizieren, dass alle beteiligten Institutionen und Akteurinnen/Akteure zum einen klare Verantwortungsbereiche übernehmen und

<sup>1</sup> Die weiterführenden Literaturangaben verweisen auf den wissenschaftlichen Forschungsstand; sie können aus Platzgründen nicht im Detail ausgeführt werden.

zum anderen kontinuierlich und partizipativ in den gesamten Prozess einbezogen werden. Übernahme von Verantwortung und Transparenz sowie Kooperation und kommunikativer Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis unter Einbezug aller Akteurinnen/Akteure haben sich als wichtige Grundlagen der Vertrauensbildung im Projekt erwiesen (vgl. Steffens & Bargel 2016). Wechselseitiges Vertrauen in die Expertise der Beteiligten, die Verlässlichkeit im Projektprozess, die inhaltliche Klärung der Ziele und das Ringen um die Formen und Wege, die zu diesen Zielen führen, in Verbindung mit einer kontinuierlichen Reflexion und gegebenenfalls Nachsteuerung, sind nicht hoch genug einzuschätzende Gelingensfaktoren im Projekt.

#### 4 PROZESSBEGLEITUNG UND ENTWICKLUNGSPHASEN DES PROJEKTS

Die unterschiedlichen Zielsetzungen und die damit verbundenen vielschichtigen Entwicklungsprozesse des Projekts KCSB erforderten eine kontinuierliche Prozessbegleitung, deren zentrale Aufgabe es war, die Beteiligten und Verantwortlichen darin zu unterstützen, Gestaltungsprozesse in Gang zu setzen und zu realisieren (Hameyer 2014; König & Volmer 2014; Lohmer 2008; Reineck & Anderl 2012).

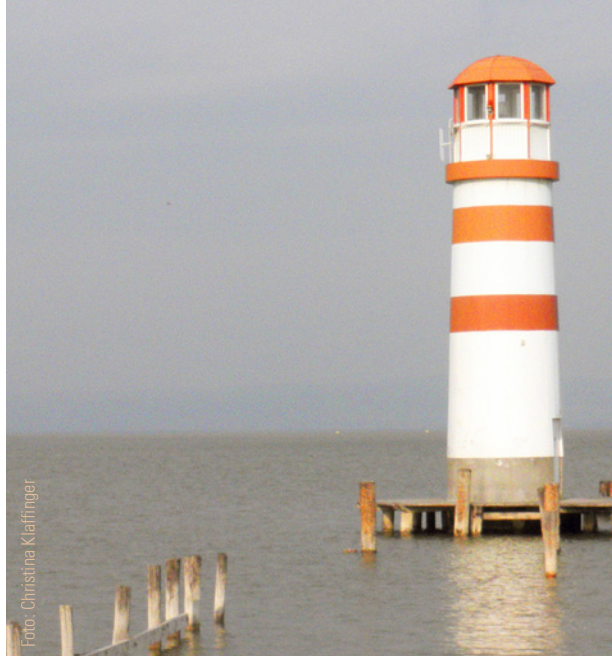
Entlang der Prozessbegleitung lassen sich unterschiedliche Phasen im Projekt KCSB erkennen, die von anfänglicher Skepsis und schulspezifischer Profilbildung der acht Schulen bis hin zu der Etablierung eigenständiger Kompetenzzentren reichen. Die Unterscheidung der vier nachfolgend kurz dargestellten Entwicklungsphasen stützt sich auf die Auswertung der Protokolle der Prozessbegleitung, auf teilnehmende Beobachtungen, auf Rückmeldungen aus zahlreichen informellen Gesprächen mit Beteiligten und Verantwortlichen und auf erste Auswertungen der qualitativen Interviewstudien mit Lehrkräften und Schulleitungen.

##### ENTWICKLUNGSPHASE 1: Profilbildung der Einzelschulen

In der ersten Projektphase stehen die einzelnen Schulen mit ihren individuellen Anliegen, Erwartungen und Befürchtungen im Zentrum des Prozesses. Die Einzelschulen verstehen sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Teil eines Netzwerks von gleichwertigen – und gleichzeitig individuell agierenden – Kompetenzzentren. Gemeinsam sind allen Schulen in dieser ersten Phase die eigene Profilschärfung und das Ausloten der innerschulischen Voraussetzungen und Möglichkeiten im Hinblick auf das Engagement im Projekt KCSB.

##### ENTWICKLUNGSPHASE 2: Konkrete Anfänge der KompeZBF

In dieser Phase geht es sowohl um Akzentsetzungen in der inneren Schulentwicklung als auch um Aktivitäten der äußeren Schulent-



wicklung. Ein besonderer Schwerpunkt gilt den Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung: So werden kollegiale Hospitationen zur Unterrichtsentwicklung eingesetzt, individuelle Formen der Leistungserhebung im Unterricht erprobt und evidenzbasierte Methoden zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (EMU) eingeführt. Im Schnittbereich zwischen Organisations- und Personalentwicklung äußern Schulleitungen den Wunsch nach einem Austausch über erfolgreich implementierte Teamstrukturen und streben einen partiellen Austausch mit anderen Projektschulen an. Gleichzeitig zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Selbstverständnis und Schärfung des Profils der Einzelschule einerseits und der notwendigen Vernetzung mit regional und überregional angesiedelten Schulen andererseits (vgl. Berkemeyer, Junker, Bos & Müthing, 2015; Solzbacher & Minderop 2007).

##### ENTWICKLUNGSPHASE 3: Aktive Gestaltung und eigenverantwortliche Weiterentwicklung der KompeZBF

In der dritten Entwicklungsphase zeigt sich der stärkste Perspektivwechsel in den Schulen. Bei den beteiligten Akteuren macht sich eine Einstellungsänderung hinsichtlich der Zielsetzung des Schulentwicklungsprojekts bemerkbar. Sie erleben sich nicht mehr als Betroffene des Projekts, sondern als aktiv an der Entwicklung Beteiligte und Repräsentanten ihrer Einzelschule und des Gesamtprojekts. So setzen sich die Mitglieder des Kompetenzteams aktiv mit dem erarbeiteten Weiterbildungsangebot auseinander, sammeln erste Erfahrungen in der Rolle des Multiplikators und Fortbildners, vollziehen somit den Perspektivwechsel von passiv Fortgebildeten zu aktiv Fortbildenden. Zudem äußern sie den Wunsch nach einer langfristigen und überregionalen Vernetzung der Mitglieder der Kompetenzteams.

##### ENTWICKLUNGSPHASE 4: Regionale und überregionale Vernetzung

In der vierten Entwicklungsphase des Projekts KCSB nehmen die beteiligten Akteurinnen/Akteure aktiv zum Projekt Stellung, sie setzen sich mit dessen Ausgestaltung und Weiterentwicklung auseinander und sie fordern Maßnahmen und Strukturen, die dazu beitragen, Qualitätsstandards zu erhalten. Insbesondere zu nennen sind hier der Wunsch nach Nachqualifizierung für weitere Lehrpersonen und die Etablierung bzw. Erhaltung des Austausches über die Einzelschule hinaus. *Zur konkreten Arbeit der KompeZBF siehe den begleitenden Text*

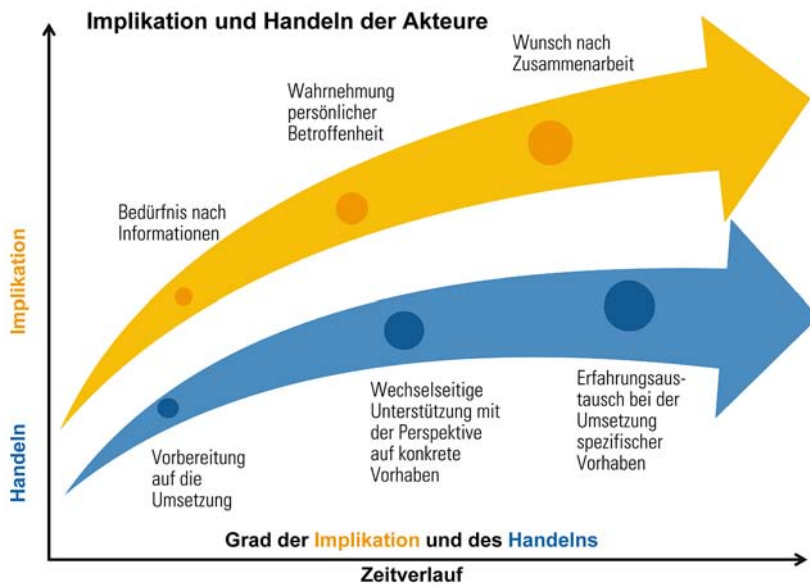


Abb. 2: Implikation und Handeln der Akteure. Das Schema ist am Concerns-Based Adoption Model (CBAM) von Hall und Hord (2006) orientiert.

von Ulf Cronenberg: Praxiserfahrungen: ein Jahr Kompetenzzentrum am Beispiel des Deutschhaus-Gymnasiums in Würzburg (im blauen Rahmen rechts).

Der Grad der Veränderungen in den Kollegien der Schulen, der sich in Bezug auf ihre Implikation und in ihrem Handeln im Laufe der Entwicklungsphasen des Projekts zeigt, ist in Abb. 2 wiedergegeben.

## 5 FAZIT UND AUSBLICK

Die acht beteiligten Schulen beurteilen das Projekt gegen Ende positiv. Stellvertretend für ihre Kolleginnen/Kollegen gibt die Äußerung einer Lehrerin eine verbreitete Einschätzung wieder. Sie erkennt einen mit dem Projekt einhergehenden „Paradigmenwechsel“ in der Entwicklung ihrer Schule, der nicht nur von den Schülerinnen/Schülern wahrgenommen werde, sondern auch, so die Lehrerin weiter, „von der Elternschaft unterstützt“ wird.

Die weitere Auswertung der einzelnen Daten sowie die systematische Verknüpfung der Ergebnisse der Begleitforschung (zwei quantitative Online-Fragebogenerhebungen der Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Projekts; zwei qualitative Interview-Erhebungen bei Lehrkräften und Schulleitungen gegen Ende des Projekts; teilnehmende Beobachtung über den Projektverlauf) ist derzeit noch in Arbeit. In der Tendenz zeigt sich jedoch, dass das Projekt nach der subjektiven Einschätzung der Befragten eine Vielfalt individueller Veränderungsprozesse auf Seiten der Lehrkräfte und Schulleitungen initiieren konnte, sowohl bezüglich der Vertiefung der eigenen Kompetenzen und der individuellen Handlungsmöglichkeiten als auch im Hinblick auf Veränderungen des Unterrichts und der Schulkultur in den einzelnen Schulen.

Ein Großteil der Lehrkräfte betrachtet das Projekt sowie die damit zusammenhängenden Prozesse und Aufgaben verständlicherweise zwar als zusätzliche Arbeitsbelastung, sieht aber dennoch einen Gewinn für die eigene Person und einen Anstoß für die weitere Professionalisierung darin. Dabei erkennen die Beteiligten ganz klar, dass es sich um einen langfristigen Prozess handelt, der mit dem Projekt angestoßen wurde.

„Wir können nicht mit einem Schlag den ganz großen Wurf machen“, das Projekt sei, so fasst ein Lehrer im Interview zusammen, „nicht das Ende“, sondern „der Anfang gewesen“.

## PRAXISERFAHRUNGEN:

Idee und Hauptziel waren klar: Die acht bayerischen Gymnasien, die in ihren Modellklassen für besonders begabte Schüler/innen viele Jahre Erfahrungen sammeln konnten, sollten als Kompetenzzentren ihre Expertise in der Begabten- und Begabungsförderung an andere bayerische Schulen – vorrangig Gymnasien – weitergeben. Im September 2016 nahmen an allen acht Gymnasien die Kompetenzzentren ihre Arbeit auf.

Folgende vier Hauptaufgabenfelder wurden hierfür vom bayerischen Kultusministerium vorgegeben.

- Durchführung von Impulstagen zur Begabtenförderung, zu denen vor allem Gymnasien aus dem jeweiligen Regierungsbezirk eingeladen werden
- Angebote zur Unterrichtshospitation, in denen begabungsfördernder Unterricht gezeigt wird
- Organisation einer öffentlichen Informationsveranstaltung zur Begabten- und Begabungsförderung
- Vernetzung der Einrichtungen und Institutionen, die sich im Regierungsbezirk mit Begabtenförderung beschäftigen

### Die Impulstage

Die Planung und Konzeption der Impulstage wurde vom Kompetenzzentrum am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg (DHG) eng mit der Dienststelle der Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Unterfranken abgesprochen. Die MB-Dienststelle übernahm dann auch die organisatorische Umsetzung. Eckpunkte für die Impulstage sind:

- Zu jedem der fünf Impulstage pro Schuljahr werden je fünf Vertreter von vier Gymnasien eingeladen: jeweils ein Vertreter der Schulleitung, eine Beratungslehrkraft (Schulpsychologe/Schulpsychologin oder Beratungslehrer/in), der Ansprechpartner/die Ansprechpartnerin für Begabtenförderung am Gymnasium sowie zwei weitere interessierte Lehrkräfte



## EIN JAHR KOMPETENZZENTRUM AM BEISPIEL DES DEUTSCHHAUS-GYMNASIUMS IN WÜRZBURG

Bericht von StD Ulf Cronenberg

te. Im Zeitraum von zwei Jahren werden alle 40 staatlichen unterfränkischen Gymnasien an einem Impulstag teilgenommen haben.

- Die Impulstage (8.30 bis 15.30 Uhr) bestehen aus folgenden Kernelementen: Am Vormittag werden die Teilnehmer/innen in die Grundzüge der personorientierten Begabungsförderung, in das Thema Identifizierung besonders Begabter sowie in Methoden und Formen der Begabtenförderung eingeführt. Es folgen Unterrichtshospitationen in den Modellklassen für besonders Begabte und Gruppengespräche mit Schülerinnen/Schülern. Nach dem gemeinsamen Mittagessen werden in zwei Fächergruppen (Naturwissenschaften; Sprachen/Gesellschaftswissenschaften) unterrichtliche Möglichkeiten der Begabtenförderung anhand konkreter Unterrichtsmaterialien vorgestellt und diskutiert.

Zeitgleich tauschen sich die Vertreter/innen der Schulleitungen sowie Beratungslehrkräfte darüber aus, wie Schulentwicklungsprozesse zum Aus- und Aufbau der Begabtenförderung angestoßen werden können. Integriert sind über den ganzen Tag hinweg immer wieder Reflexionsphasen, in denen sich die einzelnen Schulteams besprechen und überlegen, welche Bedeutung die unterschiedlichen Möglichkeiten der Begabtenförderung für die eigene Schule haben.

Neben den fünf Impulstagen für Gymnasien bietet das Team des Kompetenzzentrums am Deutschhaus-Gymnasium pro Schuljahr mehrere, jeweils eigens konzeptionierte Impulstage für Grundschullehrkräfte sowie für Studienreferendarinnen/-referendare an. Im Schuljahr 2016/17 waren das je zwei Impulstage.

### Erfahrungen mit Impulstagen und Hospitationen

Das Team des DHG-Kompetenzzentrums hat dem ersten Impulstag im Oktober 2016 mit Spannung und Nervosität entgegengesehen. Mit welcher Motivation, mit wie großem Interesse würden die Kolleginnen/Kollegen kommen? Würden die vor allem in spezifischen Begabtenklassen gemachten Erfahrungen von in regulären Gymnasialklassen Unterrichtenden positiv aufgenommen werden?

Die Befürchtungen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte eher zurückhaltend motiviert wären, erwiesen sich als grundlos. Das Interesse an der Begabungs- und Begabtenförderung war groß – und zwar in allen Bereichen: an grundsätzlichen Fragen zur Identifizierung Be-

gabter im Unterricht, an konkreten Unterrichtsmethoden und an dem Austausch mit Schülerinnen/Schülern der Modellklassen.

Im Nachgang zu den Impulstagen wurden mehrmals Materialien nachgefragt. Es waren dabei vor allem zwei Unterrichtsmethoden – wahrscheinlich, weil sie besonders leicht an allen Schulen umzusetzen sind –, für die sich die Lehrkräfte interessierten: das Drehtürmodell sowie die Konzeption von fächerübergreifenden Selbstlernzeiten. Letztere werden seit einigen Jahren in den Modellklassen am DHG systematisch über alle Jahrgangsstufen hinweg aufgebaut: in den unteren Klassen in einigen Fächern ein bis drei Wochen, in höheren Klassen bis zu sechs Wochen in fast allen Unterrichtsfächern (vgl. Weigand et al., 2016). Infolge der Impulstage wurden außerdem bereits mehrere Termine für schulinterne Lehrer/innenfortbildungen zur Begabungs- und Begabtenförderung vereinbart, die vom Team des Kompetenzzentrums gehalten werden.

Bereits nach dem ersten Jahr ist außerdem festzustellen, dass die Impulstage dazu beitragen, das in Unterfranken schon vorher lose geknüpfte gymnasiale Netzwerk der Begabtenförderung deutlich zu intensivieren. Man lernt voneinander (auch das Team des Kompetenzzentrums hat während der Impulstage viel Neues erfahren), man diskutiert miteinander, man fragt bei anderen um Rat, wenn es Schwierigkeiten gibt, man tauscht Material aus.

Für die Impulstage war besonders zielführend, dass jede eingeladene Schule fünf Vertreter/innen schicken sollte. Die Problematik vieler freiwilliger Fortbildungen, zu der sich nur einzelne interessierte Lehrkräfte melden, die dann das Gelernte nicht nachhaltig in ihre Schule tragen können, wurde so vermieden. Stattdessen konnten sich während der Impulstage kleine Schulteams bilden, die sich über den Impulstag hinaus der Begabtenförderung verpflichtet fühlen und Weiteres an der eigenen Schule anschieben können. Auch wenn dies nicht an jeder der teilnehmenden Schulen passieren wird, in jedem Fall wurde Fachwissen zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung vermittelt und es ist schon jetzt ersichtlich: Neben der Weitergabe von Fachwissen werden Diskussionsprozesse initiiert und es wird eine Sensibilisierung für das Thema erreicht.

Nicht ganz einfach war bisweilen die Organisation der Hospitationen und der Gespräche mit den Schülerinnen/Schülern. Für die unterrichtenden Lehrkräfte des DHG stellen die zahlreichen Hospitationen im Unterricht eine Zusatzbelastung dar, und auch die Schüler/innen fühlten sich manchmal durch die vielen Besuche und Gespräche etwas gestört.

### Regionale Vernetzung und Informationstage

Die angestrebte Vernetzung aller begabungsfördernden Institutionen und Einrichtungen ist für Unterfranken kein neues Ziel. Schon seit über 15 Jahren gibt es in Würzburg das Regionalforum Begabtenförderung, in dem derzeit zweimal pro Jahr Vertreter/innen von ca. 15 Institutionen (Schulen, Universität, Beratungsstellen, Elternverbände etc.) zusammenkommen, um sich über die Begabtenförderung auszutauschen und diese zu koordinieren.

Das Regionalforum wurde schon vorher vom DHG organisiert – offiziell ist nun das Kompetenzzentrum für diese Arbeit verantwortlich. Dass in Unterfranken eine insgesamt sehr positive Haltung den Themen Begabtenförderung und Hochbegabung gegenüber besteht, dass es Angebote für alle Altersstufen gibt, ist dieser langjährigen Netzwerkarbeit zu verdanken. Insbesondere die Kooperation und Vernetzung mit Grundschulen und der Universität Würzburg sind dabei von großer Bedeutung.

Die jährliche Informationsveranstaltung wird bei der weiteren Bewusstseinsbildung für die Notwendigkeit von Begabungs- und Begabtenförderung eine wichtige Rolle spielen – im letzten Schuljahr wurde die offizielle Eröffnung des Kompetenzzentrums als öffentlicher Informationsabend abgehalten. Durch einen ausführlichen Pressebericht, aber auch durch die Teilnahme von Vertreterinnen/Vertretern aus Politik, Wissenschaft, Schulen und Schulbehörden sowie anderen öffentlichen Institutionen wurden die Aufgaben und Angebote des Kompetenzzentrums in Unterfranken bekannt gemacht.

### Aufgaben für die Zukunft

Die Idee, Kompetenzzentren für Begabtenförderung einzurichten, hat sich den ersten Erfahrungen nach bewährt. Sie klappt besonders gut, wenn eine intensive Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht vor Ort erfolgt, wenn außerdem auch Grundschulen mit einbezogen werden. Fortgeführt und intensiviert werden soll der

verstärkte Einsatz begabungsfördernder Angebote und Methoden wie Selbstlernzeiten auch in den regulären Klassen des Deutschhaus-Gymnasiums. Erste größere Projekte – u.a. in Zusammenarbeit mit Didaktik-Lehrstühlen der Universität Würzburg – wurden hier bereits auf den Weg gebracht.

Offen bleibt, wie die Arbeit des Kompetenzzentrums weitergehen wird, wenn nach zwei Jahren alle staatlichen Gymnasien an einem Impulstag teilgenommen haben werden. Die Teams der Kompetenzzentren und die Schulbehörden werden sich hierfür sicher zusammensetzen und an einer Weiterentwicklung arbeiten. Denkbar wäre zum einen, dass einzelne Gymnasien, die im Bereich der Begabtenförderung einen pädagogischen Schwerpunkt setzen wollen, vom Kompetenzzentrum bei diesem Schulentwicklungsprozess unterstützt und begleitet werden. Das wäre insofern sinnvoll, weil die Modellklassen am DHG nicht für alle Schüler/innen in Unterfranken erreichbar sind und weil zudem Begabungs- und Begabtenförderung dadurch auf eine breitere Basis gestellt würden. Zum anderen könnten ganz konkrete Bereiche der Begabtenförderung – insbesondere personorientierte und begabungsfördernde Unterrichtsmethoden wie z.B. Selbstlernzeiten oder Contracting vertieft über Impulstage an Lehrkräfte weitergegeben werden. Es bleibt spannend.

ULF CRONENBERG  
Deutschhaus-Gymnasium Würzburg  
u.cronenberg@deutschhaus.de

ULF CRONENBERG ist Lehrer und staatlicher Schulpsychologe am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg und hat dort seit 2001 das Modellprojekt „Förderklassen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler“ mit aufgebaut. Er ist außerdem stellvertretender Vorsitzender des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts. Seine Fortbildungsschwerpunkte sind: psychologische Begabungsdiagnostik, Underachievement und Mobbing

### LITERATUR

- Altrichter, H., Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Wiesbaden: Springer.
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W. & Müthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 3 (7), 86–102.
- Bensen, M., Bos, W. & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts-

und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H.-G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 11–39). Weinheim: Juventa.

- Brügelmann, H. (2015). Vermessene Schulen – standardisierte Schüler: Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co. Weinheim: Beltz.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44, 467–477.
- Capaul, R., & Seitz, H. (2011). Schulführung und Schulentwicklung. Theorie-

tische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern: Haupt.

- Dederling, K. (2007). Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008a). Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hackl, A. & Schmid, G. (2016). Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten. Begabungen fördern. Hohengehren: Schneider.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2006). Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld (S. 39–74). Münster, New York: Waxmann.
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung: Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), Schulqualität – Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1 (S. 45–64). Münster, New York: Waxmann.
- König, E. & Volmer, G. (2014). Handbuch Systemische Organisationsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lohmer, M. (Hrsg.). (2008). Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Maulbetsch, C. (2015). Das Gymnasium als Kompetenzzentrum für Begabtenförderung. Partizipative Schulentwicklung am Beispiel von „Karg Campus Schule Bayern“. Schulverwaltung Spezial, Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, 17 (4), 32–34.
- Maulbetsch, C. (2017). Schulen nach innen und außen entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt ‚Karg Campus Schule Bayern‘. In G. H. Huber (Hrsg.), Jahrbuch Schulleitung 2017 (S. 151–162). Köln: Wolters Kluwer.
- Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und institutionellen Akteuren. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1 (S. 95–114). Münster: Waxmann.
- Peurach, D. J., Glazer, J. L. & Winchell Lenhoff, S. (2016). The developmental evaluation of school improvement networks. Educational Policy, 30, 606–648.
- Reineck, U. & Anderl, M. (2012): Handbuch Prozessberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Solzbacher, C. & Minderop, D. (Hrsg.). (2007). Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. München: Luchterhand.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (2016). Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster: Waxmann.
- Thiel, F., Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60 (S. 123–138). Weinheim: Beltz.



Foto: Christina Klaffinger

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Abgerufen von OECD: [www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf) [20.07.2017].
- Weigand, G. (2004). Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. 3. Nachdruck 2011. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. unter Mitwirkung von U. Cronenberg, J. Gräbner und A. Hackl (2016). Von der Begabtenförderung zur Begabungsförderung. Erfahrungen aus 15 Jahren Begabtenförderung am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. Lernende Schule, 76, 19. Jg., 36–39.
- Weigand, G., Maulbetsch, M. & Maier, M. (2017). „Karg Campus Schule Bayern“: Ein Schulentwicklungsprojekt zur weiteren Qualifizierung der Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München.

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

#### ZUR AUTORIN

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Personale Anthropologie und Pädagogik, Begabungs- und Schulentwicklungsforschung, Biografieforchung, Interkulturelle und Institutionelle Pädagogik. Sie ist Mitherausgeberin des *Journal für Begabtenförderung*, Leiterin des Weiterbildungsinstituts eVOCATION und Mitglied des International Panel of Experts of Gifted Education (iPEGE).

# BEGABUNGSFÖRDERLICHE SCHULENTWICKLUNG MIT DEM INDEX FÜR INKLUSION

## EIN UMFASSENDES INKLUSIONSVERSTÄNDNIS ALS AUSGANGSPUNKT



Foto: Christina Klaffinger

Schulen stehen vor der Herausforderung, unterschiedlichen – auf den ersten Blick mitunter auch widersprüchlich erscheinenden – Ansprüchen gerecht werden zu müssen. Einerseits gilt es, Standards zu erreichen und sich Vergleichen nationaler und internationaler Bildungsstudien zu unterziehen, andererseits wird von Schulen eine qualitätsvolle pädagogische Berücksichtigung persönlicher und individueller Voraussetzungen erwartet. Daran knüpft sich die Erwartung, dass Lehrpersonen besondere Expertise und spezielle Kompetenzen für ein breites Diversitätsspektrum in Hinblick auf Sprache, Kultur, Religion, Begabung, Behinderung (und viele andere mehr) aufweisen.

„Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA)<sup>1</sup>, das aktuelle Leitmodell für Schulentwicklung in Österreich, ermöglicht dem einzelnen Schulstandort, den standort- bzw. situationsbezogenen Herausforderungen autonom zu begegnen. Im Fokus stehen einerseits die Pädagoginnen/Pädagogen, die sich im Rahmen ihrer Kernaufgaben in direkter Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten befinden, andererseits Schulleiter/innen, die gezielte und nachhaltige Qualitätsentwicklungsmaßnahmen forcieren.

Im Schuljahr 2015/16 startete die Pädagogische Hochschule Steiermark gemeinsam mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz eine Qualitätsentwicklungsinitiative, die sich an alle Pflichtschulen im Zentralraum Steiermark richtete. Diese Initiative ging von einem umfassenden Verständnis von Inklusion aus, stellte die Arbeit mit dem

Index for Inclusion (Booth & Ainscow 2011) in den Mittelpunkt und zielte auf die Einbettung aller Aktivitäten in den Rahmen von „Schulqualität Allgemeinbildung“ ab.

In einem ersten Schritt konnten „Index-Teams“, bestehend aus zwei bis drei Personen aus jeder Schule, im Rahmen einer zweiteiligen Fortbildungsreihe Kompetenzen für die Begleitung des inklusiven Schulentwicklungsprozesses am eigenen Schulstandort erwerben. Eine Begleitstudie in Form von leitfadengestützten und inhaltsanalytisch ausgewerteten Expertinnen-/Experteninterviews mit Stakeholdern und den Trainerinnen/Trainern der Fortbildungsreihe widmete sich der Frage der hemmenden und förderlichen Bedingungen für die flächendeckende Implementierung einer umfassenden Qualitätsentwicklungsmaßnahme in Richtung Inklusion. Sie stellte sich u.a. die Frage, von welchem Inklusionsverständnis die teilnehmenden Schulen ausgingen.

Bezogen auf das Inklusionsverständnis zeigte sich, dass dieses von den Schulteams eher eng definiert wurde und mit der Kompensation von Defiziten verbunden war. Es bezog sich vorrangig auf Schüler/innen mit Behinderungen oder mit Migrationshintergrund bzw. aufgrund der vorherrschenden gesellschaftspolitischen Situation auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Es bedurfte demzufolge der gezielten Erörterung, aus welchen Diversitätsbereichen die jeweilige Schule den Auftrag zur Inklusion ableitet, um auch auf andere Gruppen aufmerksam zu machen, die im derzeitigen Bildungssystem – und abseits von Medienberichten – Gefahr laufen, benachteiligt zu werden. In Schulen, die eher von wenigen Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder Migrationshintergrund besucht werden, eröffnete gerade der gezielte Verweis auf die Differenzlinie Begabung den Zugang zur Inklusionsdebatte. Damit stieg auch die Bereitschaft, sich mit dem Index für Inklusion auseinanderzusetzen.

## SCHULENTWICKLUNG MIT DEM INDEX FÜR INKLUSION

Der Index für Inklusion ist ein umfassendes Instrument mit Werkzeugcharakter für Schulteams, die an ihrer Schule das Lernen und die Teilhabe in einer Schule der Vielfalt weiter entwickeln wollen. Der Index für Inklusion gibt eine Vielzahl an Fragen vor, die im Zusammenhang mit Diversität auftreten können und die sich mit inklusiven Werten beschäftigen.

Nach Boban & Hinz (2003, S. 10) bedeutet Inklusion in Erziehung und Bildung u.a.

- allen Schülerinnen/Schülern sowie Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der Schule gleiche Wertschätzung entgegenzubringen;

<sup>1</sup> Schulqualität Allgemeinbildung (SQA): [www.sqa.at](http://www.sqa.at)

- allen Schülerinnen/Schülern mehr Teilhabe an Kultur, Unterricht und Schule zu ermöglichen;
- allen Schülerinnen/Schülern ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung zuzuerkennen;
- Unterschiede zwischen den Schülerinnen/Schülern als Chancen für das gemeinsame Lernen zu sehen;
- Kulturen, Strukturen und Praktiken weiterzuentwickeln, sodass besser auf die Vielfalt der Schüler/innen eingegangen werden kann.

Die im letzten Punkt angeführten Kulturen, Strukturen und Praktiken sind gleichzeitig auch die drei Dimensionen des Index für Inklusion, mit denen das Schulleben durchleuchtet werden kann. Ziele sind

- das Schaffen inklusiver Kulturen,
- das Etablieren inklusiver Strukturen und
- das Entwickeln inklusiver Praktiken.

Mit Hilfe von Indikatoren und Fragen gelingt es, „inklusive Werte zu konkretisieren und damit das pädagogische Handeln wirksam zu machen und zu reflektieren“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 17).

### DIE EINBETTUNG DER ARBEIT MIT DEM INDEX IN SQA

Alle drei Dimensionen des Index für Inklusion sind bedeutsam für die Entwicklung einer inklusiven Schule und untergliedern sich in Indikatoren. Die den Indikatoren zugeordneten Fragen laden dazu ein, die Schulsituation zu beleuchten und eine Ist-Stand-Analyse gemeinsam zu erarbeiten. Daraus lassen sich Entwicklungsziele und Maßnahmen ableiten, die im Entwicklungsplan der jeweiligen Schule verankert werden, der zugleich Planungsinstrument und Beleg für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist. Die einmal jährlich stattfindenden Bilanzierungs- und Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schul-

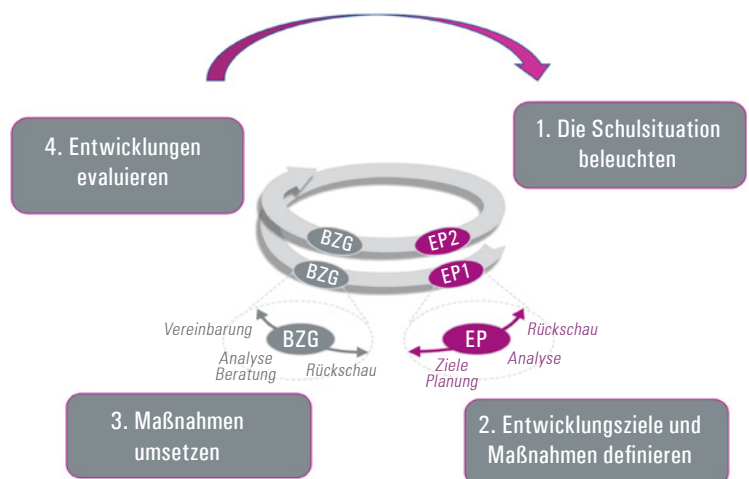


Abb. 1: Index für Inklusion im Kontext von SQA – erweiterte eigene Darstellung in Anlehnung an das Modell von „Schulqualität Allgemeinbildung“

leitung und Schulaufsicht dienen der Reflexion der im Entwicklungsplan festgeschriebenen Ziele und Maßnahmen (vgl. Abb. 1).

In der Arbeit mit dem Index hat sich bewährt, mit einer einzigen Frage zu beginnen und anhand dieser die Situation an der Schule kritisch zu prüfen. So kann z.B. die Frage, ob alle Formen der Unterstützung so koordiniert und angepasst werden, dass sie zur inklusiven Entwicklung der Schule beitragen (Booth & Ainscow, 2017, S. 137), den Impuls dazu geben, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu den Ausprägungen von Diversität nachzudenken und nach dem gemeinsamen Kern im Bereich der Förderung von Begabung und Behinderung zu suchen.

Ein solcher Zugang ermöglicht eine pädagogische Perspektive, die auf Differenzen aufmerksam macht und die darin liegenden Ressourcen und Potenziale zu fördern sucht, ohne dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen zu reduzieren bzw. festzuschreiben. Gleichzeitig wird gezielt nach Synergien zwischen den Unterstüt-

Ein personenzentrierter Ansatz mit einer lebensweltbezogenen Sichtweise kann den Blick auf die Ressourcen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen lenken und konkrete Handlungsoptionen ermöglichen (Booth & Ainscow, 2017, S. 56/57):

Welche Barrieren für Lernen und Teilhabe gibt es in der Schule und ihrem Umfeld?

- Wer erfährt Barrieren für Lernen und Teilhabe?
- Wie können Barrieren für Lernen und Teilhabe abgebaut werden?
- Welche Ressourcen gibt es, um Lernen und Teilhabe zu unterstützen?

Beispiele von Fragen aus Booth & Ainscow: Inklusive Praktiken entwickeln (2017, S. 186–188):

- Trägt das Lernangebot zum Lernen aller Schüler/innen bei?
- Decken die Lernaktivitäten die Interessen aller Kinder und Jugendlichen ab?
- Unterstützen Lernangebote das Nachdenken über das eigene Lernen und den Austausch dazu?
- Werden die Kinder und Jugendlichen darin bestärkt, ihre Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen auszubauen?
- Ermutigen die Lehrpersonen die Kinder und Jugendlichen herauszufinden, was sie lernen möchten und die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?


 DGhK-KONGRESS

## GESICHTER VON HOCHBEGABUNG

JUBILÄUMSKONGRESS ANLÄSSLICH 40 JAHRE DGhK E.V. | 16.–18.03.2018 | BENSBERG (BEI KÖLN)



Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) feiert 2018 ihr 40-jähriges Bestehen. Dies tut sie mit einem spannenden Kongress in Kooperation mit der Thomas-Morus-Akademie und dem CJD Braunschweig. Eingeladen sind Eltern, Pädagoginnen/Pädagogen, Psychologinnen/Psychologen und die interessierte Öffentlichkeit.

In Vorträgen und Seminaren widmet sich der Kongress aktuellen Themen der Hochbegabung wie wissenschaftlichen Grundlagen und Perspektiven, Begabung und Lernen, Teilleistungsstörungen, Visionen für die Schule der Zukunft und anderem mehr.

Als **Vortragende** stehen bereits fest:

Prof. Dr. Franzis Preckel, Prof. Dr. Albert Ziegler, Prof. Dr. Brigitte Sindelar und Dr. Dietrich Arnold.

**Kongressinformationen:** [www.gesichter-von-hochbegabung.de](http://www.gesichter-von-hochbegabung.de) 

Eine unverbindliche **Vormerkung** zum Kongress ist bereits möglich per E-Mail an [interesse@gesichter-von-hochbegabung.de](mailto:interesse@gesichter-von-hochbegabung.de) 

zungsmaßnahmen gesucht. Klassische Strategien der Begabungs- und Begabtenförderung, wie beispielsweise Enrichment, richten sich nicht nur an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, sondern eröffnen im Sinne einer „bereichernden“ Individualisierung und Differenzierung einen neuen Verständnisrahmen für alle Schüler/innen. Das über lange Zeit verfolgte Ziel von Begabungsförderung, spezifische Förderkonzepte in allgemeinbildenden Schulen oder Spezialprogramme für Kinder und Jugendliche mit besonderen Leistungspotenzialen zu entwickeln, impliziert keine grundlegend veränderten Unterrichtskulturen und konnte kaum innovierende Impulse für neue Schulkulturen setzen (Pfahl & Seitz, 2014). Dasselbe Phänomen zeigte sich bei Förderprogrammen für Schüler/innen mit Behinderungen, wenn sie sich auf diese beschränkten und von keiner inklusiven Didaktik für alle Kinder und Jugendlichen ausgingen.

### FAZIT

Inklusive Schulentwicklung nimmt alle Diversitätsbereiche in den Blick und zielt darauf ab, in alle Schüler/innen hohe Erwartungen zu setzen und ihnen die Partizipation in einer Schule für alle zu ermöglichen. Die Förderung aller Kinder und Jugendlichen wird als übergreifendes Prinzip konzipiert und konzentriert sich nicht mehr länger auf spezielle Programme für solche mit kategorialen Zuschreibungen. Der Index für Inklusion kann in diesem Prozess ein wertvolles und

unterstützendes Instrument sein zur Weiterentwicklung der Schulen in Richtung inklusive Schulen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen – und vielfältigen Potenzialen und Begabungen.

### LITERATUR

- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index forInclusion. Developinglearningand participation in schools. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Platte. & A. Platte. Weinheim: Beltz.
- Pfahl, L. & Seitz, S. (2014). Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, 6/2014, 46-57.

PROF. DR. ANDREA HOLZINGER  
Pädagogische Hochschule Steiermark  
[andrea.holzinger@phst.at](mailto:andrea.holzinger@phst.at)

# ALRAUNE – SCHÜLER/INNEN AKTIV IN DER ALLERGIEFORSCHUNG

EIN SPARKLING-SCIENCE-PROJEKT MIT GROSSER TRAGWEITE

Die Alraune (lat.: *Mandragora ssp.*) ist eine der ältesten Arzneipflanzen, die unter anderem in homöopathischen Verdünnungen zur Behandlung von Asthma, Heuschnupfen oder Verdauungsproblemen verwendet wird. Sogar bei Harry Potter wirkt sie als Kräutertinktur gegen bösen Zauber.

## Allergien auf der Spur

Immer mehr Menschen leiden an Allergien. Sei es der klassische Heuschnupfen, die Tierhaar- oder die Hausstaubmilbenallergie. Die Gründe für den Anstieg von Allergien sind noch größtenteils unbekannt. Ist es entscheidend, ob man in der Stadt oder am Land wohnt? Spielt es eine Rolle, wie viel Sport man treibt oder ob man sich gesund ernährt? Das Projekt ALRAUNE sollte dazu beitragen, diesem Rätsel auf die Spur zu kommen und zum besseren Verständnis von Allergien und deren Risikofaktoren führen.

An diesem vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft finanzierten interdisziplinären Sparkling-Science-Projekt unter der Leitung von Dr. Gabriele Gadermaier waren insgesamt fünf Projektpartner beteiligt: der Fachbereich Molekulare Biologie und Mathematik sowie die School of Education der Universität Salzburg, das Salzburger Universitätsklinikum, die Pädagogische Hochschule Salzburg und die Höhere Bundeslehranstalt für Landwirtschaft (HBLA) Ursprung. Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Exposition und Sensibilisierung auf Allergene, also dem Aufbau einer fehlgeleiteten spezifischen Immunantwort auf Hausstaub, wurden die Daten von Probandinnen und Probanden aus unterschiedlichen Salzburger Schulen<sup>1</sup> erhoben und analysiert. Es erfolgte eine molekularbiologische Analyse einer Staubprobe und einer Blutprobe. Weitere relevante Informationen zu Lebensgewohnheiten wie sportlicher Aktivität oder Ernährung wurden über einen Fragebogen ermittelt (Stemeseder et al., 2016; Stemeseder et al., 2017).

Besonders interessierte Schüler/innen der HBLA Ursprung haben in verschiedenen Arbeitsgruppen gemeinsam mit Wissenschaftlerin-



*Foto oben:  
Schüler/innen bei der Laboranalyse der Hausstaubproben*

*Fotos Mitte und unten:  
Blutabnahme für die Analyse der Sensibilisierung  
auf bestimmte Allergene*

<sup>1</sup> Es waren dies das Bundesgymnasium Seekirchen, das Bundesgymnasium Tamsweg, die Bundeshandelsakademie Johann-Brunauer-Straße, das Bundesoberstufenrealgymnasium Nonntal, das Bundesoberstufenrealgymnasium Radstadt, die HBLA Ursprung, das Missionsprivatgymnasium St. Rupert, das Musische Gymnasium Salzburg und die Neue Mittelschule Bürmoos.

nen und Wissenschaftlern aktiv an Fragebogenentwicklung, Datenerhebung, Akquise der Probandinnen und Probanden, ausgewählten Laborexperimenten und Analyse der Resultate mitgearbeitet. Eine Schülerin und ein Schüler haben zu diesem Projekt auch ihre Diplomarbeit verfasst und sie bekamen die Möglichkeit, am Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Allergie und Immunologie in Salzburg mit einer Poster-Präsentation teilzunehmen.

### Ergebnisse der Untersuchung

Insgesamt wurden Proben von 501 Schülerinnen und Schülern untersucht. Zum einen wurde eine Hausstaubprobe auf das Vorhandensein von Hauptallergenen von Hausstaubmilbe, Katze, Hund und Pilzen untersucht. Zum anderen wurde eine Blutprobe der jeweiligen Probandinnen und Probanden auf das Vorhandensein von IgE Antikörpern<sup>2</sup> gegen die genannten Allergene analysiert.

Die Schüler/innen leben an unterschiedlichen Standorten, nämlich in der Stadt, am Land oder auf über 800m Seehöhe und in unterschiedlicher Umgebung wie z.B. einer Wohnung, einem Haus oder einem Bauernhof (Stemeseder et al., 2016).

Die statistische Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass vor allem der Kontakt mit Katzenallergenen, das Aufwachsen auf einem Bauernhof, die Seehöhe und die Sauberkeit im Haushalt einen Einfluss auf die Entwicklung von Allergien haben (Stemeseder et al., 2017).

Man erhofft sich durch diese Daten und zusätzliche Berücksichtigung von genetischen Faktoren eine Möglichkeit zur Verbesserung der medizinischen Behandlung und zur Vermeidung von allergischen Erkrankungen.

### Resümee aus Sicht einer beteiligten Lehrerin

Die Koordination des Projekts an der Schule war sehr aufwendig, aber es hat sich für die ausgewählten Schüler/innen auf alle Fälle gelohnt, mitzumachen.

Die Schüler/innen, die als Probandinnen und Probanden fungierten, bekamen eine genaue medizinische Auswertung ihrer Daten und im Bedarfsfall das Angebot einer medizinischen Behandlung.

Schüler/innen, die bei den diversen Arbeitsgruppen mitgearbeitet haben, konnten einen noch viel besseren Einblick in das Projekt gewinnen. Neben der Mitarbeit im Labor waren die Informationsveranstaltungen an den anderen Projektschulen, wo sie auch als Lehrende und Expertinnen/Experten auftreten durften, besonders motivierend.

Für Schüler/innen ist ein Einblick in Wissenschaft und Forschung durch die aktive Mitarbeit an einem Forschungsprojekt eine ausgezeichnete Entscheidungshilfe für die spätere Berufswahl.

Die Projektgruppe der HBLA Ursprung



### LITERATUR

- Stemeseder, T., Klinglmayr, E., Moser, S., Lueftenegger, L., Lang, R., Himly, M. ... & Gadermaier, G. (2016). Cross-sectional study on allergic sensitization of Austrian adolescents using molecule-based IgE profiling. *Allergy* 2016. DOI: 10.1111/all.13071.
- Stemeseder, T., Schweidler, B., Doppler, P., Klinglmayr, E., Moser, S., Lueftenegger, L. ... & Gadermaier, G. (2017). Exposure to Indoor Allergens in Different Residential Settings and Its Influence on IgE Sensitization in a Geographically Confined Austrian Cohort. *PLoS ONE* 12(1). DOI:10.1371/journal.pone.0168686.

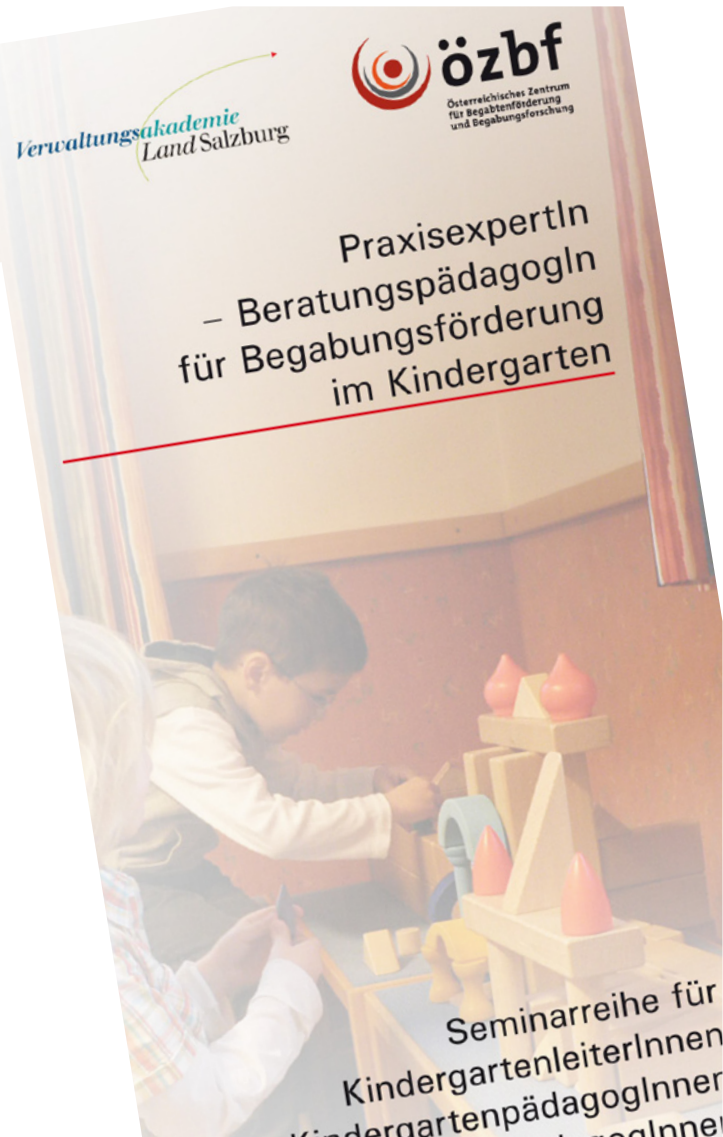
MMAG. DR. EDITH OBERKOFLER  
HBLA Ursprung  
edith.oberkofler@ursprung.at

<sup>2</sup> IgE Antikörper = Immunglobulin-E Antikörper; eine spezielle Form von Antikörpern, die nur bei Allergikerinnen und Allergikern vorkommt.



# FRAGEN ZU BEGABUNGSFÖRDERUNG IM VORSCHULALTER

EIN ERFAHRUNGSBERICHT DER ÖZBF-PRAXISEXPERTINNEN AUS VORARLBERG UND KÄRNTEN



Das ÖZBF hat in den Jahren 2015 bis 2016 Praxisexpertinnen bezüglich der Begabungsförderung in der Elementarpädagogik ausgebildet. Diese beraten in ganz Österreich Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Eltern zu Anliegen der Förderung von Kindern im Vorschulalter. Die Themen der Ausbildung reichten von einer ressourcenorientierten pädagogischen Haltung bis hin zu einer begabungsförderlichen Raum- und Beziehungsgestaltung. Die Praxisexpertinnen bieten neben Eltern-Kind-Workshops auch Inhouse-Schulungen in Kindergärten zum Thema Begabungsförderung an.

Sabine Wohlfahrt, Dipl. Sonderkindergartenpädagogin und Frühförderin aus Kärnten und die Dipl. Kindergartenpädagogin Bettina Wai-bel aus Vorarlberg haben den Ausbildungslehrgang besucht und geben hier einen Einblick in ihre Arbeit.

Echtes Interesse an kindlichen Bedürfnissen – Persönliches Engagement – Neugierde für wissenschaftliche Erkenntnisse – Auseinandersetzung mit der eigenen erzieherischen Haltung – Stärkenorientierte Pädagogik umsetzen und leben – Visionen: Dies sind nur einige von vielen Gründen, warum wir uns für die Ausbildung „Beratungspädagogin und Praxisexpertin für Begabungsförderung im Vorschulalter“ am ÖZBF in Salzburg entschieden haben.

Begabungsförderung im Kindergarten gewinnt immer mehr an Bedeutung. Diesbezüglich haben wir im Ausbildungslehrgang zur Praxisexpertin wertvolle Inputs zu begabungsförderlichen Strukturen in elementaren Bildungseinrichtungen bekommen, die nicht nur unsere erzieherische Haltung gegenüber dem Kind geprägt hat, sondern unsere gesamte fachliche Kompetenz. Dabei erkannten wir, wie wichtig begabungsförderliche Rahmenbedingungen, eine positive Bildungspartnerschaft, z.B. mit der Schule, sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten sind. Uns wurde rasch bewusst, dass wir diese Strukturen Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern sehr interessierter und motivierter Kinder näherbringen wollen. Einerseits, um für Kolleginnen und Kollegen eine Stütze zu sein, wenn es um die Umsetzung von stärkenorientierter Pädagogik geht und andererseits, um Eltern eine kompetente und einfühlsame Wegbegleiterin zu sein, wenn Herausforderungen oder Unsicherheiten auftreten. Ressourcenorientierte Beratungsgespräche mit dem Blick auf die Stärken des Kindes standen im Mittelpunkt unserer Ausbildung.

Wir Praxisexpertinnen sehen in unserer pädagogischen Arbeit die enorme Wichtigkeit der Förderung von Stärken und Begabungen in der frühen Kindheit. Die Kinder genießen das selbstbestimmte, an ihren Interessen orientierte Spiel und entwickeln so ein positives Selbstkonzept. Wir beobachten die Freude der Kinder, wenn sie ihre Entwicklung aktiv selbst mitgestalten können und sich mit Projektarbeiten, forschendem und selbstreguliertem Lernen neues Wissen und Fähigkeiten aneignen.

Was wir insbesondere aus dem Lehrgang mitnehmen, ist das Bewusstsein für das Recht ALLER Kinder auf Förderung ihrer Entwicklung. Das bedeutet, eine Pädagogik der Vielfalt zu leben und mitzugestalten, wo der stärken- und ressourcenorientierte Blick auf das Kind die Grundlage der Bildungsarbeit darstellt und der Diversity-Ansatz gelebter Alltag ist. Unser Bestreben ist es, jedes Kind so anzunehmen, wie es ist, um ihm die bestmögliche Unterstützung zu geben. Dieser Gedanke schließt auch das Umfeld des Kindes mit ein.

Ausgestattet mit dem Wissen über die Begabungsförderung und einer langjährigen Berufserfahrung setzen wir unsere Kompetenz in den Bundesländern Kärnten und Vorarlberg ein, wo wir nun in gewisser Weise eine Vorreiter-Rolle im elementaren Bildungsbereich innehaben.

Im Folgenden möchten wir über unsere konkreten Tätigkeiten und Angebote für Kärnten und Vorarlberg berichten.

## BERATUNG

Bisher konnten wir das im Lehrgang erworbene Wissen in Form von Beratungstätigkeit an Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch öffentliche Stellen weitergeben. Dafür stehen beispielsweise von der Gemeinde Lustenau (Vorarlberg) und der Gemeinde Velden am Wörthersee (Kärnten) passende Räumlichkeiten kostenlos zur Verfügung. Bei den Gesprächen wird immer wieder klar, wie dankbar besonders die betroffenen Eltern über diese Möglichkeit der Beratung und Hilfestellung in Fragen der Begabungsförderung ihres Kindes sind.

Bei den Beratungen ist natürlich eine gute Vorbereitung unsererseits von großer Bedeutung. Durch die Vorinformationen bei der Kontaktaufnahme am Telefon klären wir die Anliegen ab: Brauchen Eltern Unterstützung im Erziehungsalltag, benötigen Pädagoginnen und Pädagogen Tipps zu speziellem Spielmaterial in der Gruppe, was ist beim Umgang mit begabten Kindern im Besonderen zu berücksichtigen, wann ist eine vorzeitige Einschulung sinnvoll usw.

## FORTBILDUNG

Reges Interesse finden unsere Fortbildungsangebote: In Klagenfurt werden am Institut für Bildung und Beratung Fortbildungen zum Thema „Begabungen im Kindergarten“, „Lerngeschichten“ und „Potenzialentfaltung in der frühen Kindheit“ angeboten.

Bei einem Vortrag im Zuge der Kindergartenfortbildung in Vorarlberg zeigte sich, wie groß das Interesse am Thema Begabungsförderung bei den Kolleginnen und Kollegen aus dem Arbeitsfeld Kindergarten tatsächlich ist: Die Plätze für diesen Abend waren ausgebucht! Beim Vortrag konnten die anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer einerseits theoretisches Wissen zum Thema Begabungsförderung im Kindergarten erlangen und sich andererseits anhand praktischer Beispiele ein Bild davon machen, wie ein begabungsfreundlicher Kindergarten aussehen kann.

Das Weiterbildungsangebot muss aber noch stärker ausgebaut werden. Im Herbst 2018 wird deshalb in Vorarlberg erstmals ein Workshop angeboten, bei dem das Thema Begabungsförderung im Kindergarten im Mittelpunkt stehen wird. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden sich – neben theoretischem Wissen – mit ihrer erzieherischen Haltung dem begabten Kind gegenüber auseinandersetzen und gemeinsam Praxislösungen erarbeiten.

Zusätzlich wird ab Frühjahr 2019 der Zertifikationslehrgang „Begabungen im Kindergarten“ in Kärnten starten. Der Lehrgang bietet die Auseinandersetzung mit pädagogischen Prinzipien der inklusiven Begabungsförderung, Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation von Begabungsaspekten sowie Didaktik und Methodik im pädagogischen Handlungsfeld.

## ELTERNINFORMATIONENABEND – „ELTERNSTAMMTISCH“

Beim „Elternstammtisch“ in Vorarlberg können im geschützten Rahmen Fragen gestellt, Antworten gefunden und Kontakte geknüpft werden. Betroffene Eltern und Interessierte haben dabei die Möglichkeit, über ihre bisherigen Erfahrungen zu berichten oder einfach nur zuzuhören. Konkrete Lösungswege und Hilfen werden aufgezeigt. Diese Möglichkeit des Austausches besteht in Vorarlberg mittlerweile seit dem Jahr 2002 und wird von den Eltern sehr gerne angenommen.

Wir sind auch als Referentinnen bei Elternabenden in Kindergärten tätig. Themenschwerpunkte wie „Potenzialentfaltung im familiären Umfeld“ oder „Begabungen erkennen und fördern“ geben Eltern einen Einblick in die stärkenorientierte Pädagogik.

## SEPARATIVE UND INKLUSIVE AKTIVITÄTEN

Der gemeinnützige Verein FLIP (Freunde, Lichtblicke, Informationen, Projekte) in Vorarlberg (Obfrau Bettina Waibel) organisiert Kurse für begabte und sehr interessierte Kinder außerhalb von Kindergarten und Schule. Dabei haben die Mädchen und Buben die Möglichkeit, sich unter Gleichgesinnten mit Themen ihres Interesses zu beschäftigen. In den Kursen können die Kinder unter Anleitung von Expertinnen und Experten in kleinen Teams lernen, arbeiten, forschen, experimentieren und kreativ tätig sein. Dabei werden die sozialen und intellektuellen Fähigkeiten gleichermaßen gestärkt und gefördert. Auf der Homepage [www.verein-flip.info](http://www.verein-flip.info) gibt es dazu weitere Informationen.

Das Kärntner Konzept „Potenzial entfalten – Inklusive Begabungsförderung im Vorschulalter“ (entwickelt von Sabine Wohlfahrt) beschäftigt sich mit der Identifikation und Förderung von Begabungen im Vorschulalter. Es richtet sich mit verschiedenen Angeboten an Kinder, die den Kindergarten besuchen. Eltern haben die Möglichkeit, ihre Kinder zu Interessensgruppen anzumelden. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Gruppen richtet sich beispielsweise auf Bewegung, Kreativität, Musik, Sprache usw. Die Angebote sind an den Interessen der Kinder orientiert, sie gestalten ihre eigenen Bildungsprozesse aktiv mit. Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://potenzialentfalten.blogspot.co.at>

## INTERDISZIPLINÄRE ZUSAMMENARBEIT

Dank des ÖZBF finden regelmäßig Vernetzungstreffen mit allen Beratungspädagoginnen und Praxisexpertinnen aus den Bundesländern statt – an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön für die Organisation und Durchführung. Die gemeinsame Reflexion und der Austausch sind ein wesentlicher Bestandteil unserer Arbeit. Es ist unser Bestreben,



## BEGABUNG.PERSON.PERSÖNLICHKEIT

8. BUNDESTAGUNG ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG | 23. – 24. 11. 2017 | STIFT ST. GEORGEN AM LÄNGSEE



Foto: Johann Jaritz

Begabung, Person und Persönlichkeit – diese drei Begriffe stehen im Mittelpunkt der Vorträge und Workshops. So ist es doch von unserer Persönlichkeit abhängig, wie jede/r Einzelne mit Stärken, Interessen und Chancen umgeht. Für Lehrende ist es wichtig zu wissen, wie eine individuelle Förderung für jedes einzelne Kind aussieht, damit Kinder und Jugendliche auf ein selbst bestimmtes Leben gut vorbereitet werden. Wie kann man Persönlichkeitsentwicklung unterstützen?

Bei dieser Tagung werden den Teilnehmerinnen/Teilnehmern unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten angeboten. Die Vortragenden kommen u.a. aus der Wissenschaft, dem Sport, dem Theater und bringen vielfältige Erfahrungen aus der Praxis mit. Die Hauptvorträge sind:

- Wir sehen uns an der Ziellinie (Christian Troger – Triathlon-Weltmeister)
- Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsentfaltung (Dr. Helene Rucker)
- Lernen, Begabung und Intelligenz aus Sicht der interdisziplinären Lernforschung: Menschen sind Unikate (Prof. Dr. Willi Stadelmann)

Anmeldungen an  
isabella.spenger@ph-kaernten.ac.at



stets am neuesten Stand der Wissenschaft zu sein. So können wir auch langfristig kompetente Ansprechpersonen für die Begabungsförderung im elementarpädagogischen Bereich sein und einen hohen Standard beibehalten.

Weiters wird uns ständig bewusst, wie wichtig die interdisziplinäre Zusammenarbeit von verschiedenen Expertinnen und Experten sowie die Bildungspartnerschaft mit Eltern sind. Je besser das Umfeld des Kindes über die Wichtigkeit der frühen Förderung Bescheid weiß, umso besser kann sich das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit individuell weiterentwickeln.

Uns ist es ein Anliegen, unser erworbenes Wissen an alle Interessierten weiterzugeben. Im Speziellen geht es uns um die erzieherische Haltung den Kindern gegenüber. Wir setzen uns für eine Pädagogik ein, welche sich auf die Stärken der Kinder richtet und nicht auf deren Defizite. Wir haben die Erfahrung gemacht: Sobald sich der Blick auf das Kind in eine stärkenorientierte Haltung wandelt, verändert sich die Beziehung zum Kind und den Eltern. Die Erzieher/innen-Kind-Beziehung wird geprägt von Verständnis, echter Wertschätzung und Vertrauen. Wir möchten natürlich Defizite in verschiedenen Entwicklungsbereichen der Kinder ebenso im Blick behalten! Deshalb ist un-

ser Ansatz, sich zuerst auf die Suche nach individuellen Stärken zu machen, um über diese Stärken eventuelle Schwächen auszugleichen und dementsprechend zu fördern (Lokomotiv-Prinzip).

Unsere Zukunftsvision ist es, die Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen durch den Bereich Begabungsförderung zu ergänzen. Es ist unser Wunsch, dass der Begabungsförderung noch mehr Bedeutung beigemessen wird und sie fixer Bestandteil in der Ausbildung für Elementarpädagogik wird.

SABINE WOHLFAHRT

Praxisexpertin und Beratungspädagogin für Begabungsförderung  
im Kindergarten (Kärnten)  
sabine.wohlfahrt81@gmail.com

BETTINA WAIBEL

Praxisexpertin und Beratungspädagogin für Begabungsförderung  
im Kindergarten (Vorarlberg)  
bettina.waibel@gmail.com

# WAS WOLLEN WIR SCHÜLER/INNEN?

## EINE STELLUNGNAHME DER BUNDESSCHÜLERVERTRETUNG ZUR BEGABTENFÖRDERUNG



Foto: Christina Klaffinger

Viele können sich sicher noch an die Aussage des Lehrers oder der Lehrerin erinnern: „Da hast du eine Schwäche in diesem Gegenstand.“ oder „Das musst du noch üben.“ Schwächen sind nicht gern gesehen in Schulen und alles wird daran gesetzt, sie auszumerzen. Aber auf 100 Hinweise zu den eigenen Schwächen kommt, wenn überhaupt, nur ein Hinweis auf eine Stärke. Ein „Probier’ mal was in diese Richtung aus, ich glaub’, das kannst du gut.“ oder „Das hast du wirklich gut gemacht, vielleicht können wir das noch weiter fördern!“ kommt fast nie.

In unseren Schulen wird schlichtweg viel mehr Fokus auf die Schwächen als auf die Stärken gelegt. Dies ergab eine Meinungsumfrage der Bundesschülervertretung bei über 10.000 Schülerinnen/Schülern verschiedenster Schultypen aus ganz Österreich 2016. In dieser verneinten 70 Prozent der Teilnehmer/innen die Frage, ob Stärken bzw. Talente der Schüler/innen im Unterricht gefördert würden.

Denn am Ende der Schullaufbahn soll es ja eine Masse von Schülerinnen und Schülern geben, die überall einen „Mindeststandard“ erreichen. Und dann? Dann haben wir eine Masse von Schülerinnen/Schülern, die alle das Gleiche können und universell eingesetzt werden können. Klingt auf den ersten Blick großartig. Aber: Wir alle wissen, dass mit durchschnittlichem Wissen keine überdurchschnittlichen Leistungen erbracht werden können. Und genau dieses Überdurchschnittliche bringt eine Firma, einen Betrieb oder Ähnliches weiter. Stärken machen eine Schülerin oder einen Schüler selbstbewusst,

aktiver und auch motivierter – denn mit einem Hinweis auf eine Schwäche wird man nie so ein positives Gefühl übermitteln können wie mit einem Lob oder einem Aufzeigen von Stärken der Person.

Wie kann man denn nun die Stärken der Schüler/innen fördern? Man braucht individuelle Förderungen. Das beinhaltet die Beibehaltung des differenzierten Schulsystems, bei dem gleich direkt auf die Stärken und Talente der einzelnen Personen eingegangen werden kann. Das bedeutet auch eine stärkere innere Differenzierung und auch die autonome Bestimmung des Schulschwerpunkts. Ein Schulstandort muss selbst entscheiden können, welche Schwerpunkte gesetzt werden. Nicht nur die innere Differenzierung kann durch Schulautonomie vereinfacht werden – auch finanzielle und vor allem pädagogische Autonomie. Durch diese hätten Schulen, natürlich unter der Bedingung der Erfüllung der Bildungsstandards, die Möglichkeit, individuell auf die spezielle Situation von Schule, Klassen und Schüler/innen einzugehen und Lehrpersonen hätten pädagogische Freiheiten, um Projekte etc. umzusetzen.

Auch außerhalb des regulären Unterrichts gibt es viel Verbesserungspotenzial. Denn zwar werden an vielen Schulen Förderkurse für Schwächere, z.B. in Mathematik, angeboten, aber Förderkurse für besonders Talentierte fehlen. Was sollen etwa Schüler/innen machen, die ein besonderes Interesse am Schreiben von Gedichten haben? Oftmals gibt es in der näheren Umgebung keinen Ort, um diese Begabungen zu entdecken oder auszubauen – genau so ein Ort aber sollte Schule sein. Ein Ort, an dem Schüler/innen mehr entdecken können als bloß die Dinge, in denen sie schlecht sind. Ein Ort, an dem nicht nur die klassischen Fächer wie Mathe, Deutsch, Englisch angeboten werden, sondern an dem man auch die Möglichkeit hat, Sportarten, Musikinstrumente oder einfach Neues auszuprobieren.

Vor allem aber gilt es, im Unterricht vorhandene Talente zu stärken und zu fördern. Die Methoden, die zur Verfügung stehen, sind meist auf Tafel, Stift und Zettel beschränkt, ab und zu schleicht sich auch ein Computer ein. Durch mehr technische Möglichkeiten können im Unterricht neue Maßstäbe gesetzt und Schüler/innen auf ganz neue Art und Weise gefördert werden.

Man muss nicht immer zu den Sternen greifen, um Schüler/innen zu unterstützen und ihre Talente zu fördern. Manchmal reicht ein kleines Gespräch, eine Ermunterung oder eine Verbesserung der Grundausstattung der Schulen. Denn man wird einfach glücklicher und selbstbewusster, wenn man von den eigenen Stärken hört anstatt immer nur von den Schwächen.

HARALD ZIERFUSS

Bundesschulsprecher

harald.zierfuss@schuelerunion.at

# HOMO LUDENS

## LERNEN DURCH SPIELEN

Wir berichten von der 68. Spielwarenmesse in Nürnberg, auf der Suche nach Unterrichtsmaterialien, die nicht nur in der Schule Spaß am Lernen vermitteln.

Wenn 73.000 Fachhändler aus 123 Ländern das Angebot von 2.871 Unternehmen auf der weltgrößten Fachmesse für Spielzeug besichtigen, dann ist dies nicht nur ein Beweis für den fried- und respektvollen Umgang miteinander beim Handeln, sondern auch für ein Aufeinandertreffen vieler kreativer Köpfe (siehe: [www.spielwarenmesse.de](http://www.spielwarenmesse.de)).

Die im Folgenden vorgestellten Spiele sind eine kleine persönliche Auswahl. Sie können zur Differenzierung bzw. zum Enrichment im Unterricht eingesetzt werden. Natürlich stellt die Auswahl auch eine Anregung für Eltern dar.



### Frui 10

Ein Kartenspiel für Kinder zum Trainieren des Kopfrechnens

Die Karten werden gleichmäßig unter den Mitspielerinnen/Mitspielern verteilt. In der Mitte liegt ein Kartenstapel. Auf jeder Karte sind mehrere Früchte in verschiedenen Farben und mit unterschiedlichen Zahlen (auf der Frucht) von 1–9 abgebildet. Zu Beginn des

Spiels einigt man sich auf eine Zahl, z.B. 15. Wer ist der Schnellste und findet mindestens zwei Früchte bzw. Farben, deren Addition 15 ergibt? Dabei müssen ein Summand von der Tischmitte und ein Summand vom eigenen Kartenstapel addiert werden. Es gibt unzählige Varianten, das Spiel schwieriger zu gestalten (Addition und Subtraktion:  $10 = 8 + 3 - 1$  oder Multiplikation:  $24 = 3 \times 8$ ).

[www.thebrainyband.com](http://www.thebrainyband.com)



### Splittissimo

Ein wunderbares Spiel zum Trainieren des Bruchrechnens

In der einfachen Version werden Pizzastücke gesammelt, die eine ganze Pizza ergeben ( $8/8$ ). In einer schwierigeren Variante müssen auch Zutaten (z.B.  $1/4$  Champignon,  $3/8$  Tomate) berücksichtigt werden. Wem gelingt es, mit seinen/ihren Zutaten die meisten Pizzastücke abzudecken?

[www.thebrainyband.com](http://www.thebrainyband.com)



### HurriCount

Dieses Kartenspiel dient dem Aufbau und Ausbau des Grundwissens zur Arithmetik, zum Rechnen im Bereich der Zehner und zum Vergleich von Mengenangaben.

In der Mitte des Tisches liegen die Aufgabenkarten, z.B. Frösche, Igel oder Vögel. Die Karten werden unter den Mitspielerinnen/Mitspielern gleichmäßig aufgeteilt. Nacheinander decken die Mitspieler/innen eine Karte von ihrem verdeckten Kartenstapel auf. Die Karten werden so aufgedeckt, dass sie von allen gleichzeitig gesehen werden. Ist die Bedingung auf der Aufgabenkarte erfüllt (z.B. fünf Frösche und fünf Vögel sichtbar), deckt die/der schnellste Spielerin/Spieler die Aufgabenkarte mit der Hand ab und ruft „Hab es“. Die Schnellste/der Schnellste bekommt alle aufgedeckten Karten der Mitspieler/innen.

[www.thebrainyband.com](http://www.thebrainyband.com)



### GeoQuadro Board mit Aufgabenheft

Fördert spielend mathematische Fähigkeiten und Feinmotorik.

Das GeoQuadro Board ist ein Holzbrett, auf dem 36 Holzstifte angebracht sind. Mithilfe von Gummibändern, die auf diese Holzstifte gespannt werden, entstehen unterschiedliche geometrische Figuren. Mit den erhältlichen Aufgabenmappen (z.B. Rechnen bis

100 oder Brüche) wird der Mathematikstoff von der Grundschule bis zur Sekundarstufe I abgedeckt. Zudem fördert das Spiel die Feinmotorik, da die Gummibänder genau um die richtigen Holzstifte gespannt werden müssen.

Wenn alle Aufgaben eines Aufgabenblattes korrekt gelöst wurden, ergeben sich fünf Dreiecke auf dem Board, die sich nicht berühren. Die bildliche Lösung aller Aufgaben einer Arbeitsmappe befindet sich im Aufgabenheft.

[www.oskola.de](http://www.oskola.de)



### NMBR9

Schult räumliches Denken sowie Addieren und Multiplizieren.

NMBR9 ist ein Legespiel, bei dem es darum geht, Zahlenkarten so zu platzieren, dass sie möglichst viele Punkte einbringen. In der Mitte des Tisches liegen verdeckt 20 Zahlenkarten. Nacheinander wer-

den die Zahlenkarten aufgedeckt. Sobald eine Karte aufgedeckt wird, nehmen sich alle Spieler/innen die Zahl aus dem Spielkarton und versuchen diese möglichst günstig zu legen.

Drei Regeln sind zu beachten: Ein Plättchen darf nur in eine höhere Ebene gelegt werden, wenn es vollflächig auf den darunterliegenden aufliegt, keine Löcher überdeckt und an mindestens zwei Plättchen anliegt. Das Spiel endet, wenn der Nachziehstapel aufgebraucht ist. Punktwertung: Die Quersumme aller Zahlen einer Ebene wird mit der Ebene, auf der sie liegen, multipliziert (Basisebene x 0, erste Ebene x 1, zweite Ebene x 2 usw.). Beim Solitär-Spiel gelten die gleichen Regeln. Ziel ist es, seinen eigenen Rekord zu schlagen. 100 Punkte oder mehr ist ein hervorragendes Ergebnis.

[www.abacusspiele.de](http://www.abacusspiele.de)



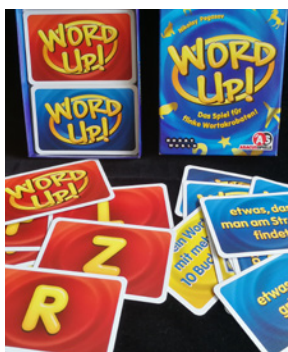
### Die Lese-Ratte

*Auf spannende Weise Lesen und Verstehen trainieren*

Hier sind Lesen, Textverständnis, Gedächtnis und Koordination gefordert. Die Kinder lösen ein Schiebepuzzle und üben das Lesen nebenbei. Das Spiel besteht aus 40 Textkarten, die nach der Mildenberger Silbenmethode zweifarbig und doppelseitig bedruckt sind. Die Textaufgabe verrät, welche

Puzzleteile verschoben werden müssen. Ziel ist es, die Schiebepuzzel so zusammenschieben, dass die Ratte (am Spielfeldboden) durch das Verschieben nicht aufgedeckt wird.

[www.ravensburger.de](http://www.ravensburger.de)



### Wortblitz und Word up

*Zwei Sprachspiele, die sich darum drehen, schnell die richtigen Worte zu finden*

Beide Spiele fördern die Kommunikationsfähigkeit, den Wortschatz und die Lesefähigkeit. Bei beiden Spielen liegen die Aufgabenkarten in der Mitte des Tisches. Alle Spieler/innen suchen das Wort, welches zur Frage (Word up) bzw. zur Kategorie (Wortblitz) passt. Wer

als erste/r ein Lösungswort ruft, bekommt die Karte.

Beispiele: „Nachtisch mit H“; „Etwas, was stinkt mit P“; „Etwas, auf das man sich nicht drauflegen sollte mit K“; „Etwas typisch Ländliches mit T“.

Wortblitz: [www.hcm-kinzel.de](http://www.hcm-kinzel.de)

Word up: [www.abacusspiele.de](http://www.abacusspiele.de)

### Schnapp dir 5

*Ein bewegtes Spiel zum Erfassen von Lauten*

Ein Spiel zum Erlernen der Selbst- und Mitlaute. Es fördert darüber hinaus die Konzentrationsfähigkeit und das Reaktionsvermögen. In der Mitte des Tisches liegen die Spielkarten und die Klingel. Die Spielkarten werden nach und nach aufgedeckt.

Gesucht werden fünf gleiche Mit- oder Selbstlaute. Wer diese als Erster sieht, klingelt. Wurde falsch geklingelt, macht die Spielerin/der Spieler eine Körperübung, die vor dem Spiel vereinbart wurde. Zum Beispiel läuft die Spielerin/der Spieler um die Mitspieler/innen herum, während die anderen weiterspielen. Sonderkarten machen das Spiel zusätzlich komplexer.

[www.piepmatzundgrünschnabel.com](http://www.piepmatzundgrünschnabel.com)



### Spiel mit Sinn(en)

*Vielseitig und sinnlich den Wortschatz erweitern*

Das Spiel mit Sinn(en) unterstützt Kinder bei der Erweiterung ihres Wortschatzes. Die Spielerin/der Spieler erhält ein Wort und erfüllt für dieses Wort bis zum Ablauf der Sanduhr Aufgaben von zusätzlichen Auftragskarten (z.B. Klatsche die Silben des Wortes, lege das Wort mit der Kette, schreibe das Wort auf den Rücken deines Mitspielers, finde Reimwörter usw.). Das Sammeln von Belohnungschips motiviert die Kinder zusätzlich.

In der Grundvariante sind der österreichische Grundwortschatz der 1. Klasse sowie Blankokarten z.B. für persönliche Merkwörter enthalten. Erweiterungen: Grundwortschatz 2.–4. Klasse, englische Wörter.

[www.piepmatzundgrünschnabel.com](http://www.piepmatzundgrünschnabel.com)



CORNELIA GREINER  
DIPL.-ING. HANS-ULRICH GREINER

Bund Hochbegabung e.V.

[cornelia.greiner@freenet.de](mailto:cornelia.greiner@freenet.de)

# BLICK ÜBER DEN ATLANTIK

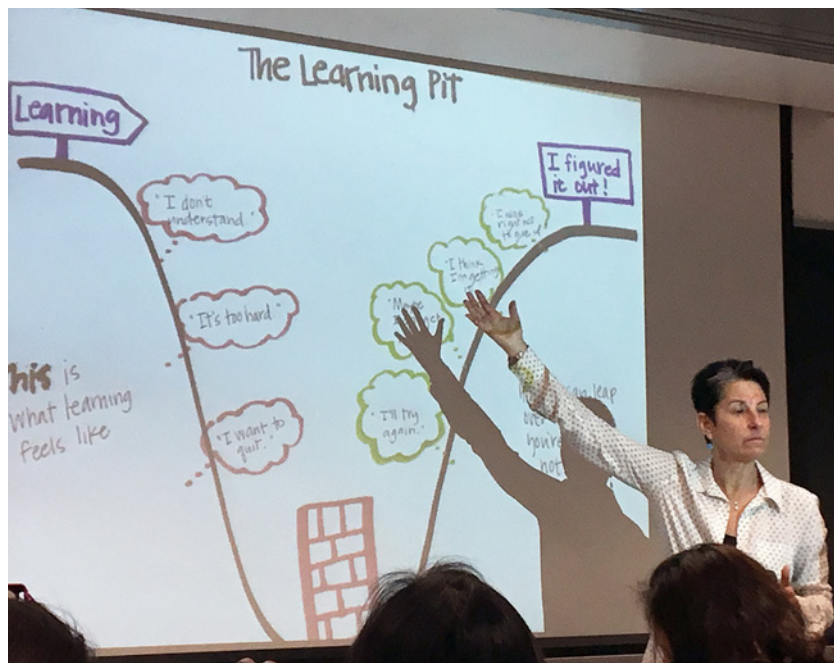
## BREAKTHROUGHS IN TWICE EXCEPTIONAL EDUCATION '17 – BERICHT ZUR 3. NATIONALEN KONFERENZ ZUM THEMA „TWICE EXCEPTIONALITY“ IN MANHATTAN

Bei der dritten nationalen 2e Conference in Manhattan am 15. und 16. März dieses Jahres ging es ausschließlich um sie – hoch begabte Kinder mit Lernstörungen jeglicher Art, Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Störungen oder einem AD(H)S (sogenannte twice exceptional oder 2e children). Ungewöhnlich in zweifacher Hinsicht, stellen sie uns alle vor große Herausforderungen. Werden die Begabung oder die Störung nicht erkannt, fallen diese Kinder oftmals aus dem System. Schwierigkeiten in Schule und Familie, Ängste und ein zerstörtes Selbstbewusstsein sind häufig die Folge.

AEGUS (The Association for the Education of Gifted Underachieving Students) und das „2e Center at the Quad Preparatory School Manhattan“ hatten in die Räumlichkeiten des Cooper Union Colleges nach Manhattan geladen, und Pädagoginnen/Pädagogen, Therapeutinnen/Therapeuten, Ärztinnen/Ärzte und Eltern konnten sich an zwei aufeinanderfolgenden Tagen dank hochqualifizierter Redner/innen intensiv mit dem Thema „Twice-Exceptionality“ auseinandersetzen. In Breakout Sessions und Keynotes wurden die Teilnehmer/innen für die Verantwortung sensibilisiert, die sie gegenüber begabten Menschen mit emotionalen, sozialen oder akademischen Defiziten haben, und es gab reichlich Gelegenheit, sich direkt mit den Expertinnen/Experten auszutauschen. Immer wieder standen praktische Ansätze zur Umsetzung bestimmter Lern- und Kommunikationsstrategien und zum Umgang mit emotionalen Schwierigkeiten auf dem Programm und die Thematik wurde aus verschiedenen Blickwinkeln (Eltern – Lehrer/innen – Therapeutinnen/Therapeuten) beleuchtet und behandelt.

Trotz der Vielfalt an Veranstaltungen hatten alle Redner/innen dieselbe Botschaft an die Teilnehmer/innen und schon in der Eröffnungsveranstaltung wurde diese deutlich. „Treatment is not just fixing what is broken, it is nurturing what is best.“. Mit dem Zitat des amerikanischen Psychologen und Autors Martin Seligman betonte Susan Baum, Ph.D. während ihrer Opening Keynote die Notwendigkeit, Stärken eines Kindes zu erkennen und zu fördern, anstatt sich ausschließlich an den Schwächen festzubeißen. Mithilfe verschiedener Identifikationsmethoden könne man ein Profil des Kindes erstellen und so helfen, dessen vorhandenes Potenzial voll zu entfalten.

Baum, Co-Direktorin des „International Center for Talent Development“ und Leiterin des „National Institute for 2E Research and Development“ an der Bridges Academy, California, hob außerdem hervor, dass man 2e-Kindern schade, berücksichtige man nicht beide Seiten – die hohe Begabung und die vorhandene Einschränkung. Man müsse die Stärken als Ausgangspunkt sehen und zudem helfen, potenzielle Hürden aus dem Weg zu räumen oder zu entkräften, dann seien diese Kinder zu außergewöhnlichen Leistungen fähig. Nach Baums Auffassung sind wir als Lehrer/innen, Eltern oder Therapeutinnen/Therapeuten in der Verantwortung, diese Ausgangssituation zu erkennen und



Nancy Tarshis spricht bei Breakthroughs in Twice Exceptional Education '17

so die Gesellschaft weiterzubringen, denn mit der entsprechenden Lernsituation und Umgebung seien diese Kinder die Denker/innen, Forscher/innen und Entwickler/innen unserer Zukunft<sup>1</sup>.

Generell gilt: Besonders begabte Kinder weisen auch ohne Lernschwäche oder Störung häufig eine asynchrone Entwicklung auf. In Teilbereichen sind sie ihren Altersgenossinnen/-genossen weit voraus, während sie in anderen Bereichen ein altersgemäßes oder manchmal sogar rückständiges oder unterentwickeltes Verhalten an den Tag legen. Schon in einem solchen Fall ist es nicht immer einfach, das geeignete Lernumfeld oder Schulsystem zu finden, und es kann zu Schwierigkeiten in Familie und Schule kommen. Weisen nun solche begabte Menschen zusätzlich eine Lernschwäche oder Störung auf, wird die Situation noch schwieriger.

Lois Baldwin beispielsweise, Präsidentin und Mitbegründerin von AEGUS, beschrieb in einem ihrer Vorträge die verschiedenen sich uns bietenden Erscheinungsbilder dieser Menschen. Ausgehend von der neuen Definition der „National Twice-Exceptional Community of Practice“ erklärte Baldwin, zum einen könne das Talent der Person deren Schwäche maskieren und es werde in einem solchen Fall erst spät oder gar nicht mit Interventionen begonnen. Zum anderen könnten aber auch die Defizite die Stärken verdecken und die Person werde nie als begabt erkannt. Eine dritte Möglichkeit sei das sich gegenseitige Aufwiegen von Talent und Schwäche, so dass eine Person als

<sup>1</sup> Die Präsentation zu Susan Baums Session „Understanding Your Child: It's All About Style“ ist abrufbar unter: <http://tinyurl.com/BaumQPI> [03.07.2017]

„durchschnittlich“ gelte. Um trotzdem ihr volles Potenzial ausschöpfen zu können, benötigten 2e-Kinder

- (a) besondere Methoden der Identifikation, die sowohl Schwächen als auch Stärken berücksichtigten,
- (b) eine Lernumgebung, die die Stärken der Kinder fördere, aber gleichzeitig ihren besonderen Lernbedürfnissen gerecht werde und
- (c) das Zusammenspiel von therapeutischen und schulischen Maßnahmen, die den akademischen Erfolg wie auch das emotionale Wohlergehen der Kinder fördere und unterstütze.

Auch Rose Blucher, M.Ed., Spezialistin für sonderpädagogische Förderung und pädagogische Beraterin für 2e-Kinder, deren Eltern und Lehrer/innen, betonte in ihrer Veranstaltung „*Strategy Development and Self-Regulation: A Must for Twice Exceptional Learners*“ die Wichtigkeit einer Bestandsaufnahme gleich zu Beginn des Schuljahres bzw. der Schullaufbahn. Mithilfe von Evaluationsbögen sei es möglich, Stärken und Schwächen, aber auch Vorlieben und Lerntyp einer Schülerin/eines Schülers zu ermitteln und dann mit den gewonnenen Informationen ein Lernumfeld zu generieren, das maximalen Lernerfolg garantiere. Wisse man, was ein Kind mag und gut kann, könne man dies als Einstieg für das Unterrichten und Erziehen dieses Kindes nutzen. Um die schwächeren Bereiche zu adressieren, müsse man ausgleichende Strategien und Therapien anbieten und mit dem Kind einüben.

Noch ist es ein relativ kleines Feld, doch immer mehr Schulen in den USA spezialisieren sich auf die Förderung und Erziehung besonders begabter Kinder mit gleichzeitiger Lernschwäche, emotionalen Auffälligkeiten oder einem AD(H)S. Die Schwierigkeiten, diesen Kindern im normalen Schulalltag gerecht zu werden, liegen auf der Hand. Und solange spezielle Schulen die Ausnahme bilden, müssen Lehrer/innen, Erzieher/innen, Ärztinnen/Ärzte und auch Eltern informiert, aufgeklärt und weitergebildet werden. Sie müssen das Potenzial, aber auch die Schwierigkeiten dieser Kinder (er)kennen lernen, um ihnen auf ihrem ohnehin schon steinigem Weg helfen zu können.

Die Konferenz in Manhattan hat die Teilnehmer/innen für diese Verantwortung sensibilisiert und einmal mehr daran erinnert, dass es an uns liegt, die Herausforderung anzunehmen, vor die uns besonders begabte Kinder mit und ohne zusätzliche Schwierigkeiten stellen.

---

JENNY TROOST, MA

University of Connecticut

Pädagogische Beraterin für 2e-Kinder, deren Eltern und Lehrer/innen

[jenny.troost@uconn.edu](mailto:jenny.troost@uconn.edu)





# MOTIVATION TRIFFT BEGABUNG

## REZENSION

Gerhard Lehwald (2016). *Motivation trifft Begabung. Begabte Kinder und Jugendliche verstehen und gezielt fördern.*

Bern: Hogrefe [224 Seiten. ISBN: 978-3-456-85588-2, € 24,95]

Als ich den Titel „Motivation trifft Begabung“ las, habe ich mich zunächst gewundert. Sollte es nicht heißen „Begabung trifft Motivation“, wenn doch der Untertitel Informationen darüber verspricht, wie begabte Kinder und Jugendliche zu verstehen und zu fördern seien? Es würde doch in erster Linie um Begabte gehen? Und dazu vielleicht auch um deren Motivationslage.

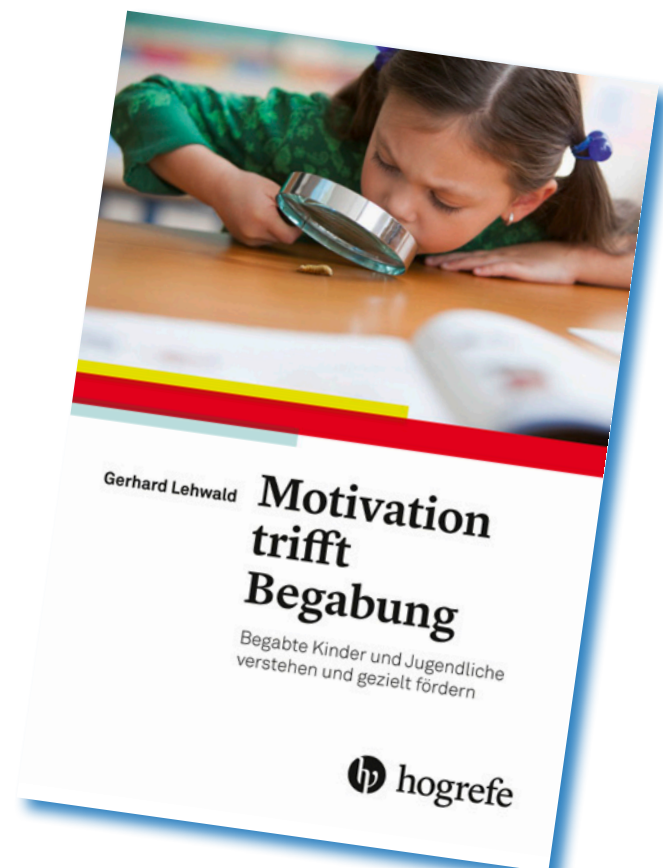
Ein erster Blick ins Inhaltsverzeichnis lässt jedoch Leserinnen und Leser nicht mehr zweifeln: G. Lehwalds Ausgangspunkt für Überlegungen zu einer förderlichen Begabungsentwicklung ist Motivation aus entwicklungspsychologischer Sicht. In ihrem Vorwort würdigt daher Margrit Stamm genau diesen Ansatz:

*„Es ist ihm hoch anzurechnen, dass er damit einen neuen Weg in der Begabungsforschung geht und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens, indem er anders als bislang üblich die intrinsische [sic] Motive ins Zentrum seiner Betrachtungen stellt; zweitens, dass er sich auf die Begabungsentwicklung konzentriert, die auf ein Zusammenspiel individueller und kontextueller Faktoren angewiesen ist.“*

Es ist also nicht zu erwarten, dass das vorliegende Buch die große Anzahl von Veröffentlichungen zur Diagnose von Begabung/Hochbegabung vermehrt. Vielmehr setzt der Autor mit seinem Werk gegenstands- und tätigkeitsbezogene Motive wie die Entwicklung von Neugierde, Wissbegier und Erkenntnisstreben ins Zentrum seiner Betrachtungen. Basierend auf bisherigen Ergebnissen der Begabungs- und Expertiseforschung sowie eigenen Studien und Praxiserfahrungen ist aus dem Buch ein treffliches Handbuch für all jene geworden, denen es darum geht, das „high learning potential“ (Yates, D. 2017, S. 12) von Kindern und Jugendlichen entfalten zu helfen.

### Entwicklungslinien und Entwicklungsfenster

Warum sich Lehwalds Buch so sehr als Handbuch eignet, hat auch mit seinem Aufbau zu tun: Es gliedert sich in fünf Kapitel und Unterkapitel, an deren Ende jeweils eine Zusammenfassung, häufig auch in tabellarischer Form, den Kern der Ausführungen darlegt. Die Unterkapitel beinhalten „Entwicklungslinien“ – überblicksartige Entwicklungsetappen der Begabung von Kindern und Jugendlichen – sowie „Entwicklungsfenster“ – Ausblicke in die Welt der Beratungspraxis. Im Anschluss an jedes Kapitel bietet der Autor „Fragen zum Nachdenken“. Und damit ist ihm ein besonders interessantes Phänomen gelungen. Zum einen können mit Hilfe dieser Fragen die Leser/innen rekapitulieren, was sie von den jeweiligen Betrachtungen „mitgenommen“ haben, zum anderen würden sich diese Fragen für eine studierende Leser/innenschaft auch als „Prüfungsfragen“ eignen und drittens könnte man die jeweiligen Kapitel sozusagen von der Fragensei-



te her lesen. Sie könnten ebenso gut jedes Kapitel einleiten, aber das Leseerlebnis wäre viel weniger spannend. Ich habe es ausprobiert:

Zuerst die Überschrift des Kapitels: „Entwicklung von Tätigkeits- und Leistungsmotivation“ (S. 15) und dann die Fragen dazu (S. 63) – z.B. „Wie entwickelt sich die Lernfreude in Mathematik und Deutsch im Grundschulalter, und welche Beziehungen bestehen zur Tätigkeitsmotivation?“ Oder: „Wie können Eltern die Herausbildung von Neugier und Wissbegier unterstützen?“ Und es zeigt sich, dass es genau die Fragen sind, die sich Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen zu diesem Thema sogleich nach der Überschrift stellen. Diese Nach-Denkfragen sind also sehr praxisrelevant.

Apropos Praxisrelevanz: Ausgangspunkt für den weit gespannten Bogen dieses Buches ist die Darstellung des unterschiedlichen Lernverhaltens zweier nahezu gleich intelligenter Schüler. Anhand dessen wird die Verschiedenheit der jeweiligen Motivation diskutiert und systematisch die Entwicklung vom Säuglings- bis ins Jugendalter dargestellt. Das zweite Kapitel widmet sich den motivationspsychologischen Grundlagen der Begabung in der Gymnasialzeit. Das dritte Kapitel konzentriert sich auf methodische Ansätze, die das Tätigkeitsmotiv erfassen und im vierten Kapitel wird die Konzeption von Begabungsförderung im Sinne von G. Lehwald noch einmal deutlich, indem Begabtenförderung vorrangig als Förderung der Tätigkeitsmotivation verstanden werden soll. „Alle dargestellten theoretischen Konzepte sind so aufbereitet, dass man sie als mögliche Antworten auf Praxisanforderungen verstehen kann.“ (S. 13)

## DU GEHST NICHT ALLEIN

(Originaltitel: Temple Grandin – What made her different made her exceptional)

Ferguson, S. (Produzent) &amp; Jackson, M. (Regisseur). (2011). Du gehst nicht allein [Film]. Vereinigte Staaten von Amerika: HBO Films.

„Du gehst nicht allein“ zeigt Ausschnitte aus dem Leben der Hochschulprofessorin Temple Grandin. Der Film basiert auf der Autobiographie „Durch die gläserne Tür – Lebensbericht einer Autistin“ (Originaltitel: Emergence), in dem Temple Grandin ihren Lebensweg aus ihrer außergewöhnlichen Perspektive schildert. Er verfolgt Grandins beeindruckenden Werdegang von ihrer Autismus-Diagnose im Alter von vier Jahren über ihre Schwierigkeiten mit anderen Kindern in der Schule hin zu ihrem erfolgreichen Weg an der Universität und als Konstrukteurin von Anlagen für die kommerzielle Viehwirtschaft. Er veranschaulicht eindrucksvoll, wie Grandin die Welt wahrnimmt: Ihre visuellen und auditiven Empfindungen sind intensiv. Schon alltägliche Geräusche und Situationen können zu Reizüberflutung und daraus resultierend zu Panikattacken führen. Sie denkt in Bildern statt in Wörtern



und hat ein fotografisches Gedächtnis – ihr Gehirn funktioniert laut eigener Aussage wie Google Bilder. Der Film macht dies durch Einblendungen und Visualisierungen nachvollziehbar. Die Situationen und Personen im Film sind größtenteils biografisch akkurat, was durch die Einbindung von Temple Grandin bei den Dreharbeiten sichergestellt wurde.

Grandin stößt mit ihrem Verhalten und ihren Ideen häufig auf Widerstand: In der Schule wird sie von anderen Kindern provoziert und nach einer Auseinandersetzung der Schule verwiesen, an der Universität sorgt ihre eigens ge-

baute „Pressmaschine“ (eine Maschine, die bei Menschen mit Autismus für Entspannung sorgen kann, indem sie Berührung kontrollierbar macht) für Kontroversen. Schließlich muss sie gegen Vorurteile und Sexismus in der Männerdomäne Viehwirtschaft kämpfen.

Besonders wichtig, um diese Schwierigkeiten zu überwinden, sind Grandins Unterstützer/innen: an erster Stelle ihre Mutter, die sich gegen den ärztlichen Rat dafür entscheidet, der kleinen Temple, die mit vier Jahren noch kein Wort spricht, zuhause intensive Pflege und Förderung zukommen zu lassen, anstatt sie in eine Anstalt einweisen zu lassen. Genannt sei auch der Naturwissenschaftslehrer Carlock, der die Begabungen seiner Schülerin erkennt und sie auf eine Weise fördert, die für sie angemessen ist.

Der Film ist ein inspirierendes Plädoyer für Neurodiversität und das Credo von Grandins Mutter „anders, aber nicht minderwertig“ (engl. „different, not less“) und führt dem Publikum auf beeindruckende Weise vor Augen, wie auch scheinbare Beeinträchtigungen sich durch die richtige Förderung und eine passende Umwelt zu Vorteilen wandeln können.

Der Film kann online bei Amazon Video gestreamt werden, die englische Originalversion ist auch auf DVD erhältlich.

Ein frei zugängliches Malbuch für Kinder, das die Entwicklung von Temple Grandin einfühlsam darstellt, findet sich unter [www.hbo.com/assets/pdf/movies/temple-grandin/coloring-book.pdf](http://www.hbo.com/assets/pdf/movies/temple-grandin/coloring-book.pdf)

GABRIELE VON EICHHORN, BSC  
ÖZBF  
gabriele.v.eichhorn@oezbf.at

**Motivation und Leistung**

Anhand von Fallbeispielen widmet sich der Autor auch Problemlagen wie z.B. Underachievement, Problemen der Frühförderung oder Missverständnissen von Eltern und Lehrpersonen in der Begabtenförderung. Dennoch erwecken die Ausführungen insgesamt einen eher optimistischen als problemorientierten Eindruck. Vielleicht auch deshalb, weil der Autor sowohl für Eltern als auch Pädagoginnen/Pädagogen Hilfestellungen in Form von Checklisten zur Verfügung stellt, die als Beobachtungsbögen gedacht sind und nicht als Testmaterial. Dabei ist ihm die Nutzerfreundlichkeit solcher Fragebögen besonders wichtig. Also gibt es dazu auch Auswertungsschablonen und -anleitungen ebenso wie Hinweise zu deren Interpretation und eventuell auftauchenden Problemen. Und es bleibt auch nicht bei Checklisten: Eine Übersicht über die Merkmale von Begabtenlehrpersonen (nach Vock u.a., S. 174) wie über begabungsfördernde Schulen (nach Stadelmann, S. 175) ergänzen seinen unterstützenden Ansatz.

Auf in der psychologischen Praxis herkömmlich verwendete Tests geht Lehwald nur am Rande ein (eine Liste der erwähnten Diagnose-

verfahren gibt es dem Inhaltsverzeichnis vorangestellt), da sie für seine Leserschaft nicht Vorrang haben.

Dass es in solchen Büchern schon aus wissenschaftlicher Seriosität eine vollständige Literaturliste gibt, ist State of the Art. Aber besonders schätzen Leser/innen wie ich auch noch das Stichwortregister in diesem Buch, das sich nicht ausdrücklich als Handreichung oder Handbuch deklariert und auch seine Leserschaft nicht eingrenzt, aber doch im Regal einer/eines jeden an Begabung und Begabten Interessierten zu finden sein sollte!

**LITERATUR**

- Yates, D. (2017) What's in a name? ECHA News 31/1, 12-14.

MAG. ULRIKE KEMPTER  
ulrike.kempter@gmx.at

Coverfoto: Danke an Christina F. für die vergnügliche herbstliche Fotosession!

#### 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

43 (0)662 43 95 81

[info@oezbf.at](mailto:info@oezbf.at)

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

#### REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl

Mag. Alexandra Atzensberger, Gabriele von Eichhorn, BSc

Mag. Dr. Astrid Fritz, Mag. Andrea Hofer

Carina Imser, MA, MMag. Elke Samhaber

Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl

#### GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger

#### LEKTORAT

Mag. Andrea Hofer, Mag. Johanna Weber

#### GRAPHIK/LAYOUT

Mag. Christina Klaffinger

#### HINWEIS

Redaktionsschluss für *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* Nr. 45 zum Schwerpunkt „Soziale und emotionale Aspekte von Begabung und Umwelten“: 15. November 2017



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

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

# newsscience

## 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