

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Generationenübergreifendes und lebenslanges Lernen:

Die Berliner Altersstudie (BASE): Kognitive Entwicklung im Alter

Talent Scout ⁶⁰⁺: Eine Längsschnittstudie zur Talententwicklung im Alter

Intergenerationelle Bildung am Lernort Hochschule

Gutes Klima in Bonn

Talent Day 2012 – „Clever Together. Dialog der Generationen“: Die prämierten Projekte

Symposium Potenziale intergenerationell entfalten

Münchener Hochbegabungstestbatterie

Begabtenförderung durch Enrichment-Angebote in Schleswig-Holstein

Regional-Akademie OWL: Ein Enrichmentprogramm

Beratungskompetenzen in der Hochbegabtenförderung

Sommerakademien und Kinderunis 2012 in Österreich

Rezensionen

INHALT

	Editorial	03
Schwerpunkt Generationenübergreifendes und lebenslanges Lernen	J. A. M. Delius, D. Kotter-Grühn, A. Kleinspehn-Ammerlahn, C. Röcke, J. Smith & U. Lindenberger: Die Berliner Altersstudie (BASE)	04
	M. Stamm: Talent Scout ⁶⁰⁺	10
	Tagungsankündigung: Giftedness Across the Lifespan	15
	I. Schroll-Decker: Intergenerationelle Bildung am Lernort Hochschule	16
	F.-J. Esser: Gutes Klima in Bonn	17
	Tag der Talente 2012 – „Clever Together. Dialog der Generationen“.	
	Die prämierten Projekte	18
	F. Schmid & J. Stahl: Potenziale intergenerationell entfalten	21
	Aus dem ÖZBF Lehrgang: Identifikation und Förderung von Begabungen im Kindergarten	23
	Kurzfilm „Talente fördern heißt Möglichkeiten schaffen“	24
Begabtenförderung in der Praxis	Broschüre: Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule	24
	„Schüler/innen an die Unis“: Ein Mentoring-Tandem stellt sich vor	25
	P. Holub: European Union Science Olympiad (EUSO)	26
	M. A. Sen, C. Bolz & J. Kwietniewski: Münchner Hochbegabungstestbatterie	28
	Lehrgang: VielHarmonie der Begabungen. Person- und wertorientierte Förderung vielfältiger Potenziale	36
	Der Erfolg gibt uns Recht! 5 Jahre Talenteakademie Oberösterreich	37
	Tagungsankündigung: Diversität als Führungsaufgabe	37
	A. Wasmann-Frahm: Begabtenförderung durch Enrichment-Angebote in Schleswig-Holstein	38
	C. Wegner & M. Driediger: Regional-Akademie OWL	42
	C. Koop: Da ist man gut beraten!	46
Rezensionen	P. Flocke: Ein Lotse durch die Förderwelt	48
	Sommerakademien 2012 in Österreich	50
	Kinderunis 2012 in Österreich	52
	P. Siegele: Young Science	54
	Tagungsankündigung: Evoking Excellence in Higher Education and Beyond	55
	A. Zizak: Talentierte Jungforscher/innen gesucht	56
	G. Kleinschmidt: Hochbegabte Kinder klug begleiten (D. Arnold & F. Preckel)	58
	J. Stahl: Springerklassen – Akzeleration am Gymnasium (M. A. Sen)	59
	Tagungsankündigung: 12 th Asia-Pacific Conference on Giftedness	61
	T. Mikhail: Person und Verantwortung (C. Maulbetsch)	62
Impressum	63	

EDITORIAL



Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

2012 ist das Europäische Jahr des aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen. Unter diesem Motto stand auch der erste österreichweite Tag der Talente mit dem Titel „Clever together – Dialog der Generationen“, der dieses Jahr erstmals vom Unterrichtsministerium, von Landesschulräten (bzw. Stadtschulrat für Wien), Bundeslandkoordinatorinnen, ECHA-Österreich und ÖZBF ausgerufen wurde. Ziel dieser Maßnahme war es nicht nur, an diesem Tag besonders auf die Begabungen und Talente unserer Gesellschaft hinzuweisen, sondern auch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Potenziale ein Leben lang gefördert werden sollen. Das ÖZBF beteiligte sich am Tag der Talente mit einem Forschungssymposium zum Thema „Potenziale intergenerationell entfalten“, zu dem Expertinnen und Experten der Begabungs- und Expertiseforschung sowie des intergenerationellen und lebenslangen Lernens eingeladen wurden. Auch im vorliegenden Heft möchten wir dieses Thema schwerpunktmäßig aufgreifen und sowohl von den Initiativen des Tags der Talente berichten als auch in einigen Beiträgen ergänzende Aspekte vorstellen.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der gestiegenen Lebenserwartung und des damit einhergehenden demographischen Wandels in Europa ist es notwendig, für ältere Menschen neue Formen der aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Bislang herrscht ein eher defizitorientierter Blick auf das Altern vor, der das Alterwerden als linearen physischen und kognitiven Leistungsabbau wahrnimmt. Dabei haben viele Studien, u.a. auch die Berliner Altersstudie, die in diesem Heft vorgestellt wird, gezeigt, dass mit dem Alter weniger ein Leistungsabbau als vielmehr ein Leistungswandel einhergeht, bei dem bestimmte Leistungskomponenten, wie z.B. die Wahrnehmungsgeschwindigkeit abnehmen, während andere Komponenten, wie z.B. Wissen, Erfahrung, Urteilsvermögen zunehmen oder stabil bleiben. Ob kognitive Funktionsverluste im Alter verhindert bzw. kompensiert werden können, hängt nicht zuletzt von der kontinuierlichen Lernerfahrung des Einzelnen ab. Lernen über die gesamte Lebensspanne hindurch hält uns geistig fit.

Lebenslanges Lernen ermöglicht aber auch die Integration in die Gesellschaft und ist die Basis für Beschäftigungsfähigkeit und persönliche Entfaltung. Begabungs- und Exzellenzförderung sollte daher nicht nur auf Phasen der formellen Bildung (Schule, Hochschule etc.) beschränkt sein, sondern ein essenzieller Bestandteil von Bildungsbemühungen in jedem Lebensalter sein. Nur durch lebenslanges Lernen können die Begabungen und Potenziale der Menschen in allen Lebensphasen optimal entwickelt werden.

Die Talententwicklung älterer Menschen ist noch wenig erforscht. Eine geplante Längsschnittstudie, Talent Scout ⁶⁰⁺, will dieses Forschungsdesiderat aufgreifen und grundlegende Erkenntnisse über die späte Entwicklung und Manifestation von Talenten gewinnen. Vielleicht hilft diese Studie, einen ressourcenorientierten Blick auf das Leistungsvermögen älterer Menschen zu entwickeln und Begabungs- und Exzellenzförderung wirklich als lebenslangen Prozess zu verstehen.

Das Team des ÖZBF bedankt sich wie immer ganz herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen und interessanten Beiträge und wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

MAG. DR. WALTRAUD ROSNER MA
Geschäftsführerin ÖZBF

DIE BERLINER ALTERSSTUDIE (BASE)

KOGNITIVE ENTWICKLUNG IM ALTER

Die Berliner Altersstudie (BASE) ist eine einzigartige Untersuchung des Alter(n)s von Personen zwischen 70 und über 100 Jahren.¹ Von 1990 bis 1993 nahmen in der ersten querschnittlichen Phase der Studie (T1) 516 Personen an der ersten Erhebung in 14 multidisziplinären Testsitzungen (z.B. Psychologie, Psychiatrie) teil. Männer und Frauen der Altersgruppen 70–74, 75–79, 80–84, 85–89, 90–94 sowie 95 und mehr Jahren sind in dieser geschichteten Kernstichprobe mit jeweils 43 Personen vertreten. Ab 1993 wurde die Berliner Altersstudie mit sieben weiteren Messzeitpunkten (T2–T8) als Längsschnittstudie fortgeführt (vgl. Smith & Delius, 2010). Das Hauptanliegen der längsschnittlichen Studie bestand darin, einen reichhaltigen Datensatz über die zeitliche und altersabhängige Stabilität und/oder Veränderung in körperlicher und geistiger Gesundheit, psychologischer Funktionsfähigkeit und sozioökonomischen Lebensbedingungen der Studienteilnehmer/innen zu erhalten. Zudem werden regelmäßig Informationen zum Sterbedatum von BASE-Teilnehmerinnen und Teilnehmern vom Landesamt für Bürger- und Ordnungsangelegenheiten eingeholt, um die Stichprobenmortalität zu dokumentieren. Anhand dieser Informationen können wir untersuchen, welche Rolle z.B. Gesundheit (u.a. körperliche und sensorische Beeinträchtigungen, Gebrechlichkeit) und lebensgeschichtliche Faktoren (z.B. soziale Vorteile, Ausbildung) bei der Vorhersage von Veränderungen und Langlebigkeit im Alter spielen. Insgesamt bieten die quer- und längsschnittlichen Analysen der multidisziplinären Daten ein einzigartiges Abbild der intraindividuellen Zustände und Veränderungsmuster im hohen Alter und der Zusammenhänge zwischen Funktionsbereichen (vgl. Lindenberger, Smith, Mayer & Baltes, 2010).

SCHWERPUNKTE

Die Berliner Altersstudie (BASE) hat vier Schwerpunkte:

- (1) örtliche *Repräsentativität und Heterogenität* der Teilnehmer/innen,
- (2) Fokus auf *sehr alte Menschen*,
- (3) *Intensität und Multidisziplinarität* der Erhebungen und
- (4) Zusammenstellung eines *Referenzdatensatzes* über die ältere Bevölkerung einer deutschen Großstadt [Berlin] (Baltes, Mayer, Helmchen & Steinhagen-Thiessen, 2010).

Sie tragen zur Einzigartigkeit dieser Studie im deutschen Kontext bei. Insbesondere ist BASE (auch im internationalen Vergleich) eine der wenigen Studien, die multidisziplinäre Einblicke in das Leben und Al-

tern im sehr hohen Lebensalter (dem sogenannten vierten Alter) gewährt (Smith & Zank, 2002; Wahl & Rott, 2002). Dies ist v.a. im Hinblick auf den für viele westliche Nationen projizierten Anstieg der Anzahl hochaltriger Menschen (Vaupel & von Kistowski, 2007) und die zahlreichen offenen Fragen bezüglich gesunder Langlebigkeit und guter Lebensqualität im hohen Alter von Bedeutung (z.B. Christensen, McGue, Petersen, Jeune & Vaupel, 2008). Die Multidisziplinarität des Datensatzes beruht darauf, dass BASE von vier Forschungseinheiten durchgeführt wurde: Innere Medizin und Geriatrie, Psychiatrie, Psychologie sowie Soziologie und Sozialpolitik. Die wenigsten bekannten Untersuchungen des hohen Alters haben so breit angelegte und zugleich längsschnittliche Daten erhoben wie BASE, wo das Spektrum von sozioökonomischen Bedingungen über psychologische Funktionsfähigkeit und Gesundheit bis zu Biomarkern reicht.

THEORETISCHE ORIENTIERUNGEN IN BASE

Die Forschungsfragen, Hypothesen, Messverfahren und Analysen von BASE stützen sich auf vier theoretische Orientierungen der Gerontologie: (1) Differenzielles Altern, (2) Kontinuität versus Diskontinuität des Alterns, (3) Plastizität und Kapazitätsreserven im Alter und (4) Altern als systemisches Phänomen. Das Konzept des *differenziellen Alterns* deckt ein breites Spektrum von Fragestellungen ab (siehe auch Lehr & Thomae, 1987). So wurden z.B. die Auswirkungen früher Lebensereignisse auf das Alter (wie Kriegsfolgen, Epidemien, historisch bedingte Kohortenunterschiede in der Bildung; Hoppmann & Smith, 2007; Maas, Borchelt & Mayer, 2010; Maas & Settersten, 1999) oder soziale Ungleichheit und Altern (Mayer & Wagner, 2010) thematisiert. Die Frage, ob Demenz einen sprunghaften oder graduellen Verlauf im Alter zeigt (d.h. durch *Diskontinuität* oder *Kontinuität* geprägt ist) war einer der Hauptforschungsgegenstände der Forschungseinheit (FE) Psychiatrie (Helmchen et al., 2010). *Kapazitätsreserven und Plastizität* spielten für die Analysen der FE Geriatrie (Borchelt et al., 2010) und der FE Psychologie (Staudinger et al., 2010) eine wichtige Rolle. Als Beispiel sei Resilienz genannt, die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Die Betrachtung des *Alterns als systemisches Phänomen* (Baltes & Smith, 1999, 2003) spiegelt sich beispielsweise in der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Funktionsbereichen wider. So wurden u.a. Zusammenhänge zwischen Sensorik/Sensomotorik und kognitiver Funktionsfähigkeit sowie zwischen Gesundheit und Wohlbefinden (Smith, Borchelt, Maier & Jopp, 2002; Smith, Fleeson, Geiselman, Settersten & Kunzmann, 2010)

¹ Dieser Beitrag beruht auf zwei Kapiteln (Kotter-Grühn et al., 2010; Smith & Delius, 2010) aus der Monographie zu BASE (Lindenberger, Smith, Mayer & Baltes, 2010).

BASE wurde 1989 als Kollaboration verschiedener Berliner Forschungsinstitutionen etabliert und vom Bundesministerium für Forschung und Technologie (1989–1991, 13 TA 011 + 13 TA 011/A) und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1992–1998, 314-1722-102/9 + 314-1722-102/9a) finanziell gefördert. Seit 1999 wurden die längsschnittlichen Erhebungen und Auswertungen in erster Linie über das Max-Planck-Institut (MPI) für Bildungsforschung, Sitz der Studie, durch die Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V. finanziert. Die Studie wurde auch von den kooperierenden Instituten und Forschungsgruppen an der Charité, der Freien Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin unterstützt. Dem ursprünglichen Leitungsgremium gehörten Paul B. Baltes (Psychologie), Hanfried Helmchen (Psychiatrie), Elisabeth Steinhagen-Thiessen (Innere Medizin/Geriatrie) und Karl Ulrich Mayer (FE Soziologie/Sozialpolitik) an. Heute sind Ulman Lindenberger, MPI für Bildungsforschung, und Jacqui Smith, Institute for Social Research, University of Michigan, Sprecher der Studie. Weitere Informationen (einschließlich einer aktuellen Publikationsliste) finden sich auf der BASE-Website: www.base-berlin.mpg.de.

analysiert. Außerdem wurden in einem ganzheitlichen Ansatz Subgruppen älterer Menschen aufgrund ihrer Funktionsprofile identifiziert (Gerstorf, Smith & Baltes, 2006; Mayer et al., 2010).

BASE wurde längsschnittlich fortgesetzt, um jene Aspekte der theoretischen Orientierungen in den Mittelpunkt zu stellen, die den *Prozess* des Alterns betonen. Nur Längsschnittdaten erlauben die Identifizierung interindividueller Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen, nur sie geben Einblicke in die Determinanten von Veränderung und nur sie ermöglichen Analysen der Zusammenhänge zwischen Veränderungen in verschiedenen Funktionsbereichen.

Wie erwähnt, fokussiert BASE zudem auf den Übergang vom dritten zum vierten Alter. Innerhalb des hohen Alters unterscheiden Wissenschaftler/innen zwischen dem dritten und vierten Alter oder zwischen den „jungen Alten“ und den „alten Alten“ (vgl. Laslett, 1995; Mayer et al., 2010). Diese Differenzierung stützt sich auf die Heterogenität der Gruppe der Älteren bezüglich Eigenschaften wie soziale Teilhabe, Morbidität, Pflegebedarf und Sterblichkeit. Theoretisch betrachtet kann das dritte Alter als Phase positiver Lebensqualität beschrieben werden, während das vierte Alter durch geminderte Funktionsfähigkeit, Krankheit und den Tod geprägt ist (Baltes, 1997; Baltes & Smith, 2003).

Im folgenden Abschnitt soll exemplarisch auf die BASE-Ergebnisse zur Kognition eingegangen werden, weil anhand dieses Beispiels das Spektrum und Potenzial der BASE-Daten besonders gut zu erkennen ist. Es wird vor allem deutlich, wie wichtig längsschnittliche Daten sind, um Verläufe und kausale Zusammenhänge zu beschreiben.

KOGNITION

Die kognitive Funktionsfähigkeit zählt zu den am meisten untersuchten Bereichen in der Altersforschung. Die Aufrechterhaltung geistiger Leistungsfähigkeit wird dabei als ein zentrales Kriterium von erfolgreichem Altern betrachtet. Querschnittliche BASE-Befunde haben ein differenziertes Bild altersbezogener kognitiver Unterschiede und Gemeinsamkeiten gezeichnet und deutliche Hinweise auf die Multidirektionalität verschiedener Komponenten der Intelligenz gegeben (vgl. Lindenberger & Baltes, 1997; Reischies & Lindenberger, 2010): Während biologisch geprägte Komponenten von Intelligenz, die sogenannte Mechanik oder fluide Intelligenz (z.B. Wahrnehmungsgeschwindigkeit), einen negativen Zusammenhang mit dem Alter zeigten, fand sich für kulturell geprägte Intelligenzkomponenten, die sogenannte Pragmatik oder kristalline Intelligenz (z.B. Wissen), lediglich bei sehr alten Menschen eine negative Assoziation mit dem Lebensalter. Gleichzeitig lieferten hohe Zusammenhänge zwischen einzelnen kognitiven Fähigkeiten erste Hinweise auf eine Dedifferenzierung von Intelligenz im Alter. Untersuchungen von Korrelaten kognitiver Leistungsfähigkeit haben außerdem aufgezeigt, dass interindividuelle Unterschiede v.a. durch sensorische und sensomotorische Faktoren erklärt werden können (vgl. Maier & Smith, 1999; s.a.

DIE BERLINER ALTERSSTUDIE



Herausgegeben von
Ulman Lindenberger, Jacqui Smith,
Karl Ulrich Mayer und Paul B. Baltes

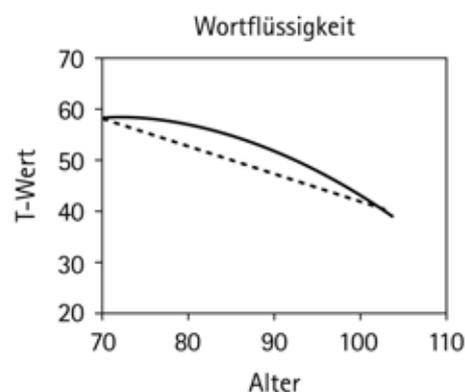
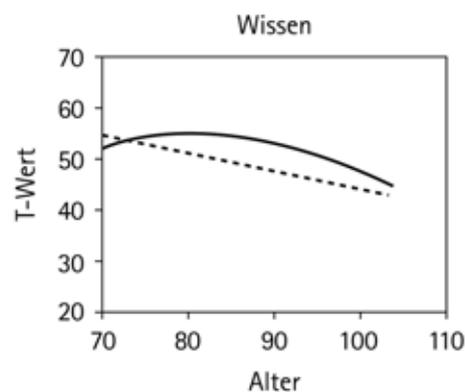
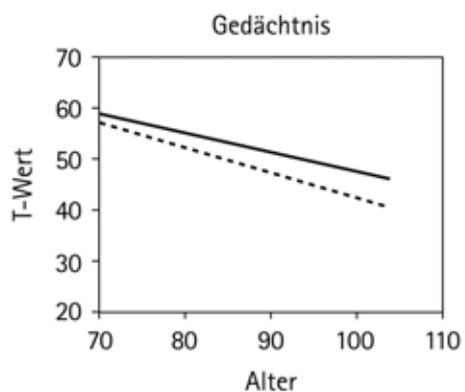
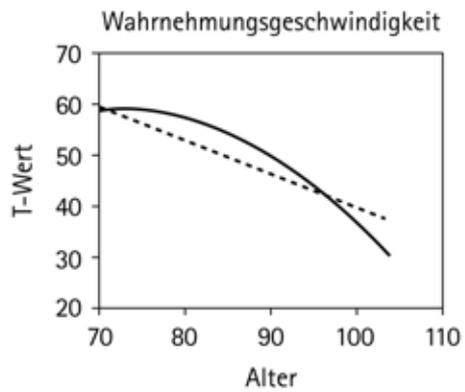
3., erweiterte Auflage

Akademie Verlag

Ghisletta & Lindenberger, 2005; Lindenberger, Singer & Baltes, 2002).

Singer, Verhaeghen und Kollegen (2003; s.a. Lövdén, Ghisletta & Lindenberger, 2004) untersuchten, inwieweit sich Altersunterschiede in Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Gedächtnisleistung, Wortflüssigkeit und Wissen in längsschnittlichen Verläufen wiederfinden lassen. Verglichen mit den querschnittlich gefundenen negativen Zusammenhängen zwischen Kognition und Alter war die Abnahme kognitiver Leistungsfähigkeit im Längsschnitt weniger stark (vgl. Abb. 1). Es zeigte sich auch, dass im Gegensatz zu querschnittlichen Analysen ein zentraler Indikator für kristalline Intelligenz (Wissen; vgl. Reischies & Lindenberger, 2010) in den längsschnittlichen Analysen bis zum 90. Lebensjahr keine signifikante altersbedingte Veränderung aufweist und sich somit im Veränderungsverlauf deutlich von Indikatoren fluider Intelligenz (v.a. Wahrnehmungsgeschwindigkeit) unterscheidet.

Des Weiteren wurden Faktoren (sogenannte Kovariate) untersucht, die Aufschluss darüber geben, warum sich Personen in der Veränderung ihrer kognitiven Fähigkeiten voneinander unterscheiden. Verschiedene querschnittliche und trainingsbasierte BASE-Befunde hatten gezeigt, dass das vierte Lebensalter durch deutlich stärkere kognitive Verluste gekennzeichnet ist als das dritte Lebensalter (Lindenber-



Entwicklung von Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Gedächtnis, Wissen und Wortflüssigkeit im Alter

ger & Baltes, 1994; Singer, Lindenberger & Baltes, 2003). Dies konnte auch längsschnittlich belegt werden. Beispielsweise verglichen Singer, Verhaeghen und Kollegen (2003) die Veränderungsraten kognitiver Funktionsfähigkeit von Studienteilnehmer/innen im dritten Alter (zu T1: 70–77 Jahre) mit denen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern im vierten Alter (zu T1: 78–100 Jahre). Altersbedingte Verluste im sehr hohen Alter waren dabei in allen kognitiven Funktionsbereichen deutlich stärker ausgeprägt als im dritten Alter.

Querschnittliche Untersuchungen haben nahegelegt, dass im sehr hohen Alter biologisch geprägte und kulturell geprägte Komponenten der Intelligenz stärker zusammenhängen als in früheren Lebensaltern. Ghisletta & Lindenberger (2003) betrachteten den längsschnittlichen Zusammenhang zwischen Wahrnehmungsgeschwindigkeit und Wissen (zwei zentralen Indikatoren für die Mechanik und die Pragmatik) und untersuchten, ob Wahrnehmungsgeschwindigkeit Veränderung im Wissen vorhersagt, ob der umgekehrte Zusammenhang besteht oder ob einer dieser Zusammenhänge stärker ausgeprägt ist als der andere (vgl. Ghisletta & Lindenberger, 2004; Lindenberger & Ghisletta, 2004). Ausgewählt wurden diese beiden Indikatoren, weil sie im Rahmen querschnittlicher Untersuchungen in BASE die gegenläufigsten Zusammenhänge mit dem Lebensalter aufwiesen (Lindenberger & Baltes, 1997). Die Befunde zeigen einen dynamischen Zusammenhang in beide Richtungen. Jedoch war der Vorhersagewert der Wahrnehmungsgeschwindigkeit für nachfolgende Veränderungen im Wissen deutlich stärker ausgeprägt als umgekehrt. Das heißt, Studienteilnehmer/innen, die zum ersten Messzeitpunkt schlechtere Leistungen in Wahrnehmungsgeschwindigkeitsaufgaben erzielten, zeigten einen stärkeren Abfall im Bereich Wissen über die Zeit als Personen mit guten Wahrnehmungsgeschwindigkeitsleistungen. Dieses längsschnittliche Befundmuster legt nahe, dass mit zunehmendem Alter Veränderungen in der Pragmatik der Intelligenz verstärkt von der Mechanik der Intelligenz beeinflusst werden. Dies wiederum unterstützt die Hypothese einer Dedifferenzierung kognitiver Fähigkeiten im hohen und sehr hohen Lebensalter.

Hängen langfristige Veränderungen kognitiver Leistungsfähigkeit auch mit kurzfristiger Leistungsvariabilität zusammen? Kurzfristige Variabilität beschreibt hierbei v.a. Fluktuationen, die Aufschluss über die Plastizität und Reservekapazität verschiedener Funktionsbereiche geben können. Im Rahmen von BASE wurden kognitive Plastizität und Reservekapazität in einer Trainingsstudie (Singer, Lindenberger & Baltes, 2003) untersucht. Dazu wurde eine Substichprobe von 96 Personen in einer episodischen Gedächtnistechnik (Methode der Orte) trainiert. Singer und Kollegen fanden einen instruktionsbasierten Leistungsgewinn, der für den Erhalt kognitiver Plastizität bis ins sehr hohe Alter spricht, aber deutlich geringer ausfiel als bei „jungen Alten“ (z.B. Kliegl, Smith & Baltes, 1990). Für eine eingeschränkte Reservekapazität im ganz hohen Alter spricht auch, dass 85% der Teilnehmer/innen die Gedächtnisleistung in mehreren Übungssitzungen nicht wesentlich über die anfängliche Steigerung hinaus verbessern konnten, obwohl die Mehrzahl von ihnen die neu erlernte Gedächtnistechnik regelmäßig anwendete. Eine Ausnahme bildeten hierbei die Teilnehmer/innen, die bereits eine signifikant höhere Wahrnehmungsgeschwindigkeit sowie eine sehr starke anfängliche Leistungssteigerung gezeigt hatten. Da junge Erwachsene einer Kontrollstichprobe (21–29 Jahre) kontinuierliche Leistungssteigerungen auch über die Trainingssitzungen hinweg aufwiesen, vergrößerten sich die Leistungsunterschiede zwischen jungen Erwachsenen und Personen im sehr hohen Alter deutlich (s.a. Baltes & Kliegl, 1992). Dies weist somit auf eine zwar vorhandene, aber deutlich reduzierte kognitive Plastizität im vierten Lebensalter hin.

Neben den kurzfristigen Plastizitätseffekten zeigten sich in dieser Studie (Singer, Lindenberger & Baltes, 2003) auch Zusammenhänge zwischen kurzfristigen und längerfris-

tigen kognitiven Entwicklungen. Personen, die zwischen dem ersten und vierten Messzeitpunkt starke Verluste in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit gezeigt hatten, wiesen nachfolgend deutlich geringere Gedächtnisplastizität nach Instruktion und Training auf. Aufbauend auf diesen Ergebnissen fanden Lövdén, Li, Shing & Lindenberger (2007), dass auch kurzfristige Variabilität (d.h. Leistungsfuktuationen über mehrere Versuchsdurchgänge zu einem bestimmten Messzeitpunkt) längerfristige Veränderungen in kognitiver Funktionsfähigkeit vorhersagt. Zudem sagte eine größere kurzfristige Fluktuation in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit eine stärkere nachfolgende Abnahme in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit und im Wissen vorher. Dieses Muster spricht dafür, dass momentane intraindividuelle Variabilität in kognitiver Leistung einen potenziellen Marker für kognitive Alterungsprozesse darstellt, der auch im Rahmen klinischer Diagnosekontexte zentrale Bedeutung haben könnte (s.a. Lindenberger, Li & Bäckman, 2006).

Neben einer erhöhten Interkorrelation von Kognitionskomponenten haben Querschnittsuntersuchungen Hinweise dafür geliefert, dass kognitive und sensorische sowie sensomotorische Fähigkeiten im sehr hohen Alter einen stärkeren Zusammenhang zeigen als in früheren Lebensphasen (Baltes & Lindenberger, 1997; Li & Lindenberger, 2002; Lindenberger & Baltes, 1994). Um dies zu testen, analysierten Lindenberger & Ghisletta (2009) Längsschnittsdaten aus den Bereichen der Kognition und der Sensorik (Sehschärfe und Gehör). Die Veränderungsdaten der einzelnen kognitiven Variablen waren hoch miteinander korreliert und die Veränderungsdaten der einzelnen sensorischen Variablen wiesen hohe Zusammenhänge auf. Im Vergleich zu den Querschnittsanalysen waren die Veränderungen im Bereich der Kognition weniger stark mit Veränderungen in der Sensorik korreliert. Die Befunde dieser Studie machen deutlich, dass altersassoziierte Veränderungen in beiden Funktionsbereichen miteinander verwoben sind, was möglicherweise auf eine, beiden Funktionsbereichen zugrundeliegende, neuronale Basis zurückzuführen ist.

Kognitive Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden zeigen im hohen Erwachsenenalter einen moderaten Zusammenhang (Smith et al., 2010), wobei die Richtung des Zusammenhangs bisher unklar war. Zum Beispiel kann kognitive Funktionsfähigkeit als Ressource für Entwicklungsregulation gesehen werden, die im Umgang mit Alltagsanforderungen Potenzial und Grenzen für das Erleben von Wohlbefinden definiert (z.B. Zank & Leipold, 2001). Andererseits stellt niedriges emotionales Wohlbefinden (z.B. im Sinne einer depressiven Störung) ein erhöhtes Risiko für kognitive Einschränkungen dar (z.B. Bäckman, Hill & Forsell, 1996). Gerstorff, Lövdén, Röcke, Smith & Lindenberger (2007) untersuchten längsschnittliche Zusammenhänge zwischen Indikatoren kognitiver Leistungsfähigkeit (Wahrnehmungsgeschwindigkeit) und Wohlbefinden (Lebenszufriedenheit) und fanden einen unidirektionalen Zusammenhang: Höhere Lebenszufriedenheit zu einem Zeitpunkt ging anschließend mit einer geringeren Abnahme der Wahrnehmungsgeschwindigkeit einher. Auch wenn Lebenszufrieden-

heit sicherlich kein Hauptfaktor für altersbedingte Veränderungen in kognitiver Leistungsfähigkeit ist, verdeutlichen diese Befunde doch, dass subjektives Wohlbefinden im sehr hohen Erwachsenenalter eine moderierende Rolle für negative Altersveränderungen intellektueller Fähigkeiten spielen kann.

Ein weiteres wichtiges Korrelat kognitiver Funktionsfähigkeit ist die soziale Partizipation von Personen. Man könnte beispielsweise spekulieren, dass ein sozial aktiver Lebensstil zum Erhalt kognitiver Funktionsfähigkeit beitragen kann oder umgekehrt hohe kognitive Leistungsfähigkeit eine Grundvoraussetzung für soziale Beteiligung darstellt bzw. diese erleichtert. Unter Verwendung von BASE-Daten konnten Lövdén, Ghisletta & Lindenberger (2005) zeigen, dass soziale Beteiligung zu einem Zeitpunkt nachfolgende positive Abweichungen in der Veränderung der Wahrnehmungsgeschwindigkeit vorhersagte. Diese Befunde deuten darauf hin, dass sozial aktivere Personen weniger kognitive Funktionsverluste zeigen als Personen mit geringer sozialer Beteiligung. Damit unterstreichen sie die Relevanz sozialer Einbindung im hohen Alter und verweisen explizit auf die Wichtigkeit einer systemischen Betrachtung von (kognitiver) Entwicklung.

Zusammengenommen zeigen die berichteten längsschnittlichen BASE-Befunde zur Kognition, dass (1) verschiedene Komponenten von Intelligenz durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe im Alter gekennzeichnet sind (Multidirektionalität), (2) sich Personen im Niveau und der Veränderungsrate ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter



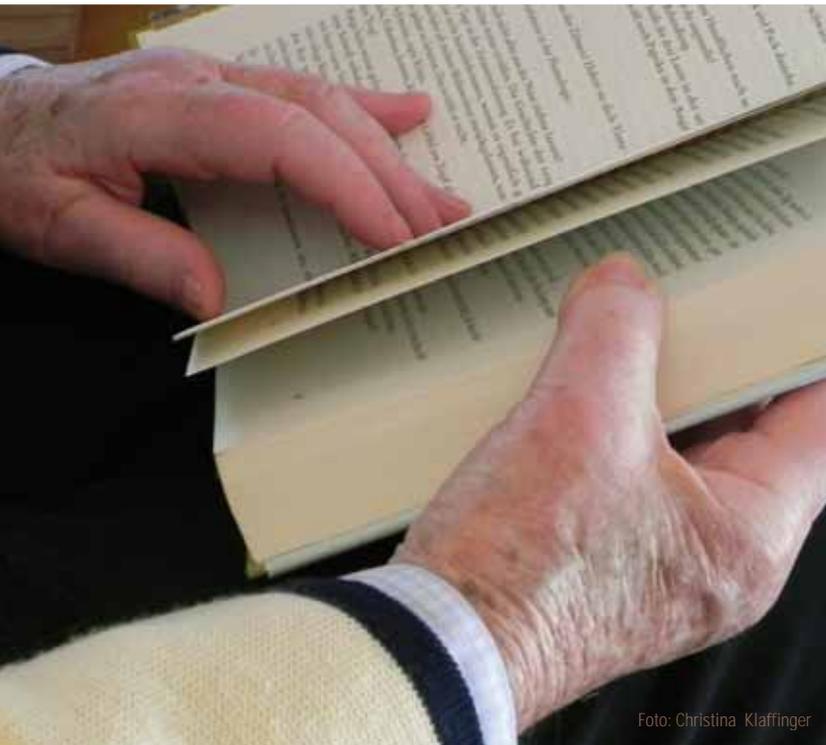


Foto: Christina Klaffinger

voneinander unterscheiden (differentielles Altern) und (3) nicht allein das Niveau sondern auch die Veränderung kognitiver Funktionsfähigkeit mit dem Niveau und/oder der Veränderung in anderen Funktionsbereichen assoziiert ist, was einmal mehr für eine ganzheitliche, funktionsbereichsübergreifende Betrachtung von Veränderung im hohen Alter spricht.

ZUSAMMENFASSUNG

In allen in BASE untersuchten Funktionsbereichen (Kognition, soziale Einbindung, Wohlbefinden, Selbst und Persönlichkeit, körperliche Gesundheit) zeigten sich altersbedingte Veränderungen, wobei diese in verschiedenen Bereichen unterschiedlich stark ausfielen und sich Personen im Ausmaß der Veränderung unterschieden (vgl. Kotter-Grühn et al., 2010). Zudem belegen die Befunde, dass selbst hochaltrige Personen über Regulationsstrategien und Reservekapazitäten verfügen, wenngleich letztere im sehr hohen Lebensalter begrenzter sind als in früheren Lebensphasen. Die Tatsache, dass Funktionsstatus und Veränderungen sowohl innerhalb als auch zwischen Funktionsbereichen konsistente Zusammenhänge zeigten, unterstreicht die Notwendigkeit, Altern als bereichsübergreifendes und interdisziplinäres Phänomen zu erfassen, um zuverlässige Aussagen über Entwicklungsverläufe im hohen und sehr hohen Lebensalter treffen zu können. BASE stellt einen für derartige Analysen geeigneten Datensatz bereit.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bäckman, L., Hill, R. D. & Forsell, Y. (1996). The influence of depressive symptomatology on episodic memory functioning among clinically nondepressed older adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 97–105.
- Baltes, P. B. (1997). Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. *Psychologische Rundschau*, 48, 191–210.
- Baltes, P. B. & Kliegl, R. (1992). Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust. *Developmental Psychology*, 28, 121–125.
- Baltes, P. B. & Lindenberger, U. (1997). Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: A new window to the study of cognitive aging? *Psychology and Aging*, 12, 12–21.
- Baltes, P. B., Mayer, K. U., Helmchen, H. & Steinhagen-Thiessen, E. (2010). Die Berliner Altersstudie: Überblick und Einführung. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 25–58). Berlin: Akademie Verlag.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1999). Multilevel and systemic analyses of old age: Theoretical and empirical evidence for a fourth age. In V. L. Bengtson & K. W. Schaie (Hrsg.), *Handbook of theories of aging* (S. 153–173). New York: Springer.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123–135.
- Borchelt, M., Gilberg, R., Horgas, A. L. & Geiselmann, B. (2010). Zur Bedeutung von Krankheit und Behinderung im Alter. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 473–498). Berlin: Akademie Verlag.
- Christensen, K., McGue, M., Petersen, I., Jeune, B. & Vaupel, J. W. (2008). Exceptional longevity does not result in excessive levels of disability. *Proceedings of the National Academies of Science USA*, 105, 13274–13279.
- Gerstorff, D., Lövdén, M., Röcke, C., Smith, J. & Lindenberger, U. (2007). Well-being affects changes in perceptual speed in advanced old age: Longitudinal evidence for a dynamic link. *Developmental Psychology*, 43, 705–718.
- Gerstorff, D., Smith, J. & Baltes, P. B. (2006). A systemic-wholistic approach to differential aging: Longitudinal findings from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 21, 645–663.
- Ghisletta, P. & Lindenberger, U. (2003). Age-based structural dynamics between perceptual speed and knowledge in the Berlin Aging Study: Direct evidence for ability differentiation in old age. *Psychology and Aging*, 18, 696–713.
- Ghisletta, P. & Lindenberger, U. (2004). Static and dynamic longitudinal structural analyses of cognitive changes in old age. *Gerontology*, 50, 12–16.
- Ghisletta, P. & Lindenberger, U. (2005). Exploring structural dynamics within and between sensory and intellectual functioning in old and very old age: Longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Intelligence*, 33, 555–587.
- Helmchen, H., Baltes, M. M., Geiselmann, B., Kanowski, S., Linden, M., Reischies, F. M. et al. (2010). Psychische Erkrankungen im Alter. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 209–243). Berlin: Akademie Verlag.
- Hoppmann, C. & Smith, J. (2007). Life-history related differences in possible selves in very old age. *International Journal of Aging and Human Development*, 64, 109–128.
- Kliegl, R., Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). On the locus and process of magnification of age differences during mnemonic training. *Developmental Psychology*, 26, 894–904.
- Kotter-Grühn, D., Kleinspehn-Ammerlahn, A., Hoppmann, C. A., Röcke, C., Rapp, M. A., Gerstorff, D. et al. (2010). Veränderungen im hohen Alter: Zusammenfassung längsschnittlicher Befunde der Berliner Altersstudie. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 659–689). Berlin: Akademie Verlag.
- Laslett, P. (1995). *Das dritte Alter: Historische Soziologie des Alterns*. Weinheim: Juventa.
- Lehr, U. & Thoma, H. (Hrsg., 1987). *Formen seelischen Alterns: Ergebnisse*

- der Bonner Gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke.
- Li, K. Z. H. & Lindenberger, U. (2002). Relations between aging sensory/sensorimotor and cognitive functions. *Neuroscience & Behavioral Reviews*, 26, 777–783.
 - Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1994). Sensory functioning and intelligence in old age: A strong connection. *Psychology and Aging*, 9, 33–355.
 - Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (1997). Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 12, 410–432.
 - Lindenberger, U. & Ghisletta, P. (2004). Modeling longitudinal changes in old age: From covariance structures to dynamic systems. In R. A. Dixon, L. Bäckman & L.-G. Nilsson (Hrsg.), *New frontiers in cognitive aging* (S. 199–216). Oxford: Oxford University Press.
 - Lindenberger, U. & Ghisletta, P. (2009). Cognitive and sensory declines in old age: Gauging the evidence for a common cause. *Psychology and Aging*, 24, 1–16.
 - Lindenberger, U., Li, S.-C. & Bäckman, L. (2006). Delineating brain-behavior mappings across the lifespan: Substantive and methodological advances in developmental neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30, 713–717.
 - Lindenberger, U., Singer, T. & Baltes, P. B. (2002). Longitudinal selectivity in aging populations: Separating mortality-associated versus experimental components in the Berlin Aging Study (BASE). *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B, 474–482.
 - Lindenberger, U., Smith, J., Mayer, K. U. & Baltes, P. B. (Hrsg., 2010). *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.
 - Lövdén, M., Ghisletta, P. & Lindenberger, U. (2004). Cognition in the Berlin Aging Study (BASE): The first ten years. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 11, 104–133.
 - Lövdén, M., Ghisletta, P. & Lindenberger, U. (2005). Social participation attenuates decline in perceptual speed in old and very old age. *Psychology and Aging*, 20, 423–434.
 - Lövdén, M., Li, S.-C., Shing, Y. L. & Lindenberger, U. (2007). Within-person trial-to-trial variability precedes and predicts cognitive decline in old and very old age: Longitudinal data from the Berlin Aging Study. *Neuropsychologia*, 45, 2827–2838.
 - Maas, I., Borchelt, M. & Mayer, K. U. (2010). Kohortenschicksale der Berliner Alten. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 133–158). Berlin: Akademie Verlag.
 - Maas, I. & Settersten, R. A., Jr. (1999). Military service during wartime: Its effects on men's occupational trajectories and later economic well-being. *European Sociological Review*, 15, 213–232.
 - Maier, H. & Smith, J. (1999). Psychological predictors of mortality in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 54, 44–54.
 - Mayer, K. U., Baltes, P. B., Baltes, M. M., Borchelt, M., Delius, J. A. M., Helmchen, H. et al. (2010). Wissen über das Alter(n): Eine Zwischenbilanz der Berliner Altersstudie. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 623–658). Berlin: Akademie Verlag.
 - Mayer, K. U. & Wagner, M. (2010). Lebenslagen und soziale Ungleichheit im hohen Alter. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 275–299). Berlin: Akademie Verlag.
 - Reischies, F. M. & Lindenberger, U. (2010). Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 375–401). Berlin: Akademie Verlag.
 - Singer, T., Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (2003). Plasticity of memory for new learning in very old age: A story of major loss? *Psychology and Aging*, 18, 306–317.
 - Singer, T., Verhaeghen, P., Ghisletta, P., Lindenberger, U. & Baltes, P. B. (2003). The fate of cognition in very old age: Six year longitudinal findings in the Berlin Aging Study (BASE). *Psychology and Aging*, 18, 318–331.
 - Smith, J., Borchelt, M., Maier, H. & Jopp, D. (2002). Health and well-being in the young old and oldest old. *Journal of Social Issues*, 58, 715–732.
 - Smith, J. & Delius, J. A. M. (2010). Längsschnittliche Datenerhebungen der Berliner Altersstudie (BASE): Studiendesign, Stichproben und Forschungsthemen 1990–2009. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 113–131). Berlin: Akademie Verlag.
 - Smith, J., Fleeson, W., Geiselman, B., Settersten, R. A., Jr. & Kunzmann, U. (2010). Wohlbefinden im hohen Alter: Vorhersagen aufgrund objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Bewertung. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 521–547). Berlin: Akademie Verlag.
 - Smith, J. & Zank, S. (2002). Forschungsaktivitäten im Themenfeld Hochaltrigkeit. In Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.), *Expertisen zum Vierten Altenbericht der Bundesregierung* (Hrsg.), Bd. 1. Das hohe Alter: Konzepte, Forschungsfelder, Lebensqualität (S. 97–227). Hannover: Vincentz Verlag.
 - Staudinger, U. M., Freund, A., Linden, M. & Maas, I. (2010). Selbst, Persönlichkeit und Lebensgestaltung: Psychologische Widerstandsfähigkeit und Vulnerabilität. In U. Lindenberger, J. Smith, K. U. Mayer & P. B. Baltes (Hrsg.), *Die Berliner Altersstudie* (3. Aufl., S. 345–374). Berlin: Akademie Verlag.
 - Vaupel, J. W. & Kistowski, K. G. von (2007). Die Plastizität menschlicher Lebenserwartung und ihre Konsequenzen. In P. Gruss (Hrsg.), *Die Zukunft des Alterns: Die Antwort der Wissenschaft* (S. 51–78). München: C. H. Beck.
 - Wahl, H.-W. & Rott, C. (2002). Konzepte und Definitionen der Hochaltrigkeit. In Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.), *Expertisen zum Vierten Altenbericht der Bundesregierung*: Bd. 1. Das hohe Alter: Konzepte, Forschungsfelder, Lebensqualität (S. 5–95). Hannover: Vincentz Verlag.
 - Zank, S. & Leipold, B. (2001). The relationship between severity of dementia and subjective well-being. *Aging and Mental Health*, 5, 191–196.

DR. JULIA A. M. DELIUS

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
delius@mpib-berlin.mpg.de

DR. DANA KOTTER-GRÜHN

North Carolina State University
dkotter@ncsu.edu

DR. ANNA KLEINSPEHN-AMMERLAHN

Medizinische Hochschule Hannover
kleinspehn-ammerlahn.anna@mh-hannover.de

DR. CHRISTINA RÖCKE

International Normal Aging and Plasticity Imaging Center (INAPIC)
Universität Zürich
c.roecke@inapic.uzh.ch

PROF. JACQUI SMITH, PHD

Institute for Social Research, University of Michigan
smitjacq@isr.umich.edu

PROF. DR. ULMAN LINDENBERGER

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
seklingenberger@mpib-berlin.mpg.de

TALENT SCOUT 60+

EINE LÄNGSSCHNITTSTUDIE ZUR TALENTENTWICKLUNG IM ALTER

Talent und Expertise älterer Menschen ist eine sowohl im anglo-amerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum bisher unberücksichtigte Thematik. Auch in der Forschung sucht man sie vergebens. Allein in Österreich dürften es jedoch zwischen 95.000 und 193.000 Personen sein, von denen in diesem Beitrag die Rede ist. Sie machen die ca. 5–10% der laut Statistik Austria (2010) über 65-Jährigen Österreichs aus, die per definitionem über überdurchschnittliche Begabungen in einem oder verschiedenen Bereichen verfügen dürften. Es gibt sie somit, die akademisch-intellektuell, musisch-künstlerisch, sozial oder manuell begabten Menschen, die am Übergang ins nachberufliche Leben produktiv und einfallreich bleiben und ihre Begabungen und Talente entfalten, pflegen oder neu zum Ausdruck bringen. Weil sich die internationale Talent- und Begabungsforschung ausschließlich auf Kinder, Jugendliche und jüngere Erwachsene konzentriert hat, ist diese Klientel bisher gar nicht in den Blick der Mainstream-Forschung geraten.

Die Gründe hierzu sind vielfältig. Die Hauptursachen liegen zum einen in der Tatsache, dass sich Pädagogik und Psychologie sehr lange auf Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter konzentriert und damit impliziert haben, dass es im späteren Erwachsenenalter keine Entwicklung mehr gäbe (Cohen, 2005; Druyen, 2005). Zweitens wurde (und wird) Entwicklung im Alter ausschließlich mit Abbau gleichgesetzt und dementsprechend mit besorgten Vorstellungen über den Verfall des physischen wie psychischen Leistungsvermögens und mit Funktionseinbußen, Krankheit und Demenz verbunden. Es erstaunt deshalb kaum, dass dieser Negativblick die Diskussion über das Altern in unserer Gesellschaft beherrscht und die mit ihm verbundenen Chancen nahezu vollständig ignoriert.

Gerade der demographische Wandel zwingt uns jedoch, einen Paradigmenwechsel zu vollziehen und den defizitorientierten durch einen ressourcenorientierten Blick auf das, was ältere Menschen können und wissen, zu ersetzen. Einem solchen Paradigmenwechsel ist die geplante Längsschnittstudie „Talent Scout60+“ verpflichtet. Erstmals in Europa widmet sie sich dieser Thematik mit der Absicht, substanzielle Erkenntnisse zur späten Entwicklung und Manifestation von Talenten zusammenzutragen und ihre Bedeutung für die mit dem demographischen Wandel verknüpften Fragestellungen zu ergründen.

1. EINLEITUNG: ALTERN IN EINER GLOBALISIERTEN GESELLSCHAFT

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht unsere Gesellschaft vor großen Herausforderungen. Neben Globalisierung, Technisierung und Informationsüberflutung ist hier v.a. der demographische Wandel zu nennen. Weltweit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – altern die Gesellschaften. Noch nie war unsere Bevölkerungsstruktur durch einen derart wachsenden Anteil älterer Menschen bei gleichzeitig rückläu-

figen Geburtenraten geprägt wie heute. Die demographischen Prognosen gehen davon aus, dass im Jahr 2030 jede dritte Person über 60 Jahre alt und in der Mehrheit bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sein wird. Eine besondere Problematik ist die, dass mit dem Alter die Gesundheitskosten steigen. Während ein 20-jähriger Mann die Krankenkasse monatlich 57 Schweizer Franken kostet, sind es bei einer 90-jährigen Person 1214 CHF, also 21-mal mehr.

Mit dem demographischen Wandel verbunden sind auch Fragen nach der überstrapazierten „Pensionierung“ und der Neuausrichtung von Kompetenzen Älterer: Lange Jahre war die Frage handlungsleitend, wie viel der „goldenen Freiheit“ man am Ende des Lebens noch erwarten könne. Die Idee war dabei die, dass sich Menschen noch am verbleibenden Lebensrest erfreuen sollen. Die gute medizinische Vorsorge, die Anti-Aging-Medizin, aber auch die technophysiologische Evolution, d.h. dass Menschen in den letzten Jahrzehnten mehr resiliente physische Kräfte entwickelt und dabei mehr Kontrolle über ihre Umgebung und ihre Lebensbedingungen erlangt haben, führten dazu, dass Menschen heute viel länger leben. Tatsache ist, dass eine 65-jährige Frau heute noch durchschnittlich 25 Jahre, ein 65-jähriger Mann noch ca. 20 Jahre vor sich hat, von denen mit 50% Wahrscheinlichkeit mehr als die Hälfte in guter Gesundheit verlebt werden können. „Pensionierung mit 64/65“ ist deshalb zu einem überstrapazierten Begriff geworden. Viele Menschen möchten gerne länger aktiv sein oder ihre beruflichen Kompetenzen anders ausrichten bzw. an neue Anforderungen anpassen.

Diese Problematik betrifft auch die besonders aktuelle Frage des „Talentimports“. So ist es ein höchst aktuelles und erklärtes Ziel sowohl von Deutschland als auch Österreich und der Schweiz, den Talentimport („brain circulation“) zur Stärkung des jeweiligen Wissenschafts- und Forschungsstandorts aufgrund des harten internationalen Wettbewerbs zu fördern (Staatssekretariat für Bildung und Wissenschaft, 2011). Dabei geht es in erster Linie darum, den „brain drain“, d.h. den Verlust an einheimischen Expertinnen und Experten, zu verhindern. Personalabteilungen von Unternehmen, aber auch von wissenschaftlichen Institutionen, scheinen sich jedoch noch kaum Gedanken zur Thematik eines Talentmanagements für ältere Menschen zu machen. Ein Beispiel für diese Problematik ist der Nobelpreisträger Kurth Wüthrich. Nachdem er im Jahr 2002 mit dem Nobelpreis in Chemie für seine bahnbrechenden Arbeiten zur kernmagnetischen Resonanzspektroskopie ausgezeichnet wurde und über dreißig Jahre an der ETH Zürich tätig gewesen war, wanderte er in die USA aus. Grund dafür war, dass der Schweizer Bundesrat seine Bitte ablehnte, bis zum Alter von 70 Jahren weiterarbeiten zu können. Noch heute forscht er mit 72 Jahren vollzeitlich an den Bell Labs in New Jersey.

Solche gesellschaftspolitischen Fragen legitimieren eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Talent und Expertise älterer Menschen. Nachfolgend werden deshalb diejenigen Befunde aus der Altersforschung dargelegt, die für Talent- und Begabungsentwicklung



älter Menschen bedeutsam sind. Relevant sind v.a. die soziologisch orientierte Altersforschung in einer Lebensspannenperspektive sowie die psychologisch fundierte Begabungsforschung.

2. ALTERSFORSCHUNG UND IHR BEITRAG ZUR TALENTENTWICKLUNG

Zum Prozess des Alterns gibt es keine allgemeingültige Erklärung der Wissenschaft, sondern lediglich eine Pluralität von Diskursen. Dabei sind es v.a. die langjährigen Erkenntnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum (Schaie, 1985; 2005), die hierzulande intensiv rezipiert und in die deutschsprachige Forschung integriert worden sind (Baltes et al., 1998; Schmitt & Martin, 2003; Kruse & Wahl, 2009; Lindenberger et al., 2010). Für die Frage der Begabungsentwicklung im Alter sind dabei drei Perspektiven von besonderem Interesse: die Lebensspannenpsychologie, die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Alter sowie die Frage, ob Talententwicklung im Alter gelernt werden kann.

THEORIE EINER ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE DER LEBENSSPANNE

Zentrales Merkmal der so genannten Life-Span-Psychologie ist der Paradigmenwechsel zu einer lebensspannenumfassenden Perspektive als Reaktion auf den demographischen Wandel und die lebenslangen Mobilitätsanforderungen der modernen Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht infolgedessen ein angemessener Entwicklungsbegriff. Er geht davon aus, dass „sich ontogenetische Prozesse von der Empfängnis bis zum Tod, also über den gesamten Lebenslauf“ (Baltes & Baltes, 1990, S. 2) erstrecken und deshalb Aufbau und Abbau, Diffe-

renzung und Entdifferenzierung, Integration und Desintegration, Gewinn und Verlust zulassen. Entwicklung umfasst deshalb mindestens vier Merkmale:

- (1) Sie ist ein lebenslanger Prozess. Das bedeutet, dass keine Altersstufe eine Vorrangstellung einnimmt und somit auch im Alter kontinuierliche (kumulative) und diskontinuierliche (innovative) Prozesse stattfinden können.
- (2) Sie ist sowohl Gewinn als auch Verlust. Entwicklung ist deshalb nie nur ein Zuwachs an Kapazität oder an Effizienz, sondern immer auch Abbau und Verlust.
- (3) Sie ist veränderbar und durch eine hohe intraindividuelle Plastizität gekennzeichnet.
- (4) Sie ist von externen Einflüssen abhängig. Entwicklung wird somit nie nur durch ontologische Prinzipien beeinflusst, sondern ebenso durch kulturelle, gesellschaftliche oder das direkte Umfeld betreffende Veränderungen.

KOGNITIVE FÄHIGKEITEN UND EXPERTISEWISSEN

Das oben erwähnte Beispiel von Kurth Wüthrich steht paradigmatisch für die Befunde der aktuellen Forschung, wonach die dominante Defizithese, die von einem generellen Abbau als einzigem Merkmal des Alterns ausgeht, nicht mehr tragbar ist. Vielmehr weist sie nach, dass auch in diesem Lebensabschnitt noch innovative Intelligenzformen auftreten können, die positive Veränderungen und damit Entwicklungsmöglichkeiten zulassen. Dies gilt v.a. für die Pragmatik der Intelligenz, vergleichbar mit der Software des PC. Dazu gehören Sprachverständnis, Sachwissen und Denkstrategien. Diese Pragmatik bleibt bei Älteren nicht nur erhalten, sie kann auch gesteigert werden. Wer ein Leben lang Spezialwissen in bestimmten Bereichen erworben hat und diese besonders pflegt und weiterentwickelt – wie dies bei Kurth Wüthrich im Besonderen der Fall ist –, kann nicht nur bis ins Alter Höchstleistungen erbringen, sondern ist auch weniger von Gedächtnisverlusten betroffen. Vom Abbau betroffen ist jedoch die Mechanik der Intelligenz, was in etwa der Hardware beim PC entspricht. Eindrücklich nachgewiesen ist die altersbedingte Begrenzung der Memorierungsfähigkeit oder des Lernens von Neuem und Komplexem.

Gerade die Expertiseforschung zeigt, dass das kognitive Potenzial Älterer bei Weitem nicht ausgeschöpft ist und im Alter beträchtliche Kapazitätsreserven vorhanden sind (Schneider, 1999; Krampe, 2007). Dies gilt sowohl für die berufliche Expertise (z.B. das räumliche Vorstellungsvermögen von Architekten) als auch für die interessenbezogene Expertise (z.B. Jassen, Skat- oder Bridge-Spiel). Für solches Expertenwissen ist eine hohe Funktionstüchtigkeit bis ins hohe Alter nachgewiesen, wobei allerdings das Wissen meist auf den Expertisebereich beschränkt bleibt und ein Profit für andere Bereiche nur selten nachweisbar ist. Ältere Expertinnen und Experten können jedoch jüngere Expertinnen und Experten übertreffen. Herzstück der Expertise ist die *Deliberate Practice* (Ericsson et al., 1993; Gruber, 2006). Ge-

meint ist damit, dass hohes Expertenwissen aus einer langen und intensiven Auseinandersetzung mit einem Wissensbereich, verbunden mit extensivem Üben, entsteht und eine gute Voraussetzung bildet, dass die Expertise bis ins hohe Alter zur Verfügung steht. In gewisser Weise entkräftet die Expertiseforschung gemäß Stamm (2012) damit das v.a. im Zusammenhang mit der frühkindlichen Bildung häufig verwendete Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ insofern, als gänzlich Neues zu lernen im Alter sicher nicht unmöglich, jedoch aufwändig zu werden scheint. Es muss allerdings nicht immer nur Hänschen sein, der lernt, sondern es kann auch Hans sein, der erst als Erwachsener Expertise entwickelt und diese dann kontinuierlich bis ins Alter weiterentwickelt und pflegt.

MODELLE DER SPEZIALISIERUNG

Obwohl die Expertiseforschung nachweist, dass ältere Menschen in bestimmten Bereichen über beträchtliches Potenzial verfügen, genügt der Wunsch allein, seine Talente zu entfalten, nicht. Wille und Handeln sind unterschiedliche Dinge. Der alternde Mensch muss sich vielmehr auf die Entwicklungsdynamik von Abbau und Wachstum einstellen und lernen, Elemente des Stillstands und des Verlusts zu akzeptieren und gleichzeitig gewinnbringend in seine Talententwicklung zu integrieren. Als theoretische Erklärung für dieses Entwicklungsmuster stehen zwei Modelle zur Verfügung: das Modell der Spezialisierung von Rybash, Hoyer & Roodin (1986) sowie die Strategie der Selektiven Optimierung und Kompensation (SOK-Prinzip) von Bal-

tes & Baltes (1990). Rybash et al. (1986) führen aus, dass – im Unterschied zur Kindheit – im Erwachsenenalter neues Wissen zunehmend schwerer erlernbar und verwendbar wird, dies aber durch die Konzentration auf spezifische Bereiche, d.h. auf Expertenwissen, kompensiert werden kann. Auf die Talententwicklung im Alter bezogen bedeutet dies, dass bei begabten älteren Menschen zwar ein Abbau der generellen Fähigkeiten beobachtet werden kann, nicht jedoch der Fertigkeiten innerhalb des Wissensbereichs, auf den sich das Individuum konzentriert und den es als Talent pflegt. Ähnlich funktioniert das SOK-Prinzip: Menschen, die ihre Talente entfalten, können gemäß Baltes & Baltes (1990) drei Handlungsstrategien lernen: die Selektion, die Optimierung und die Kompensation. Durch Selektion schränkt sich der Mensch auf wenige Möglichkeiten ein, die er verwirklichen will. Optimierung bedeutet, dass er nach geeigneten Strategien sucht, um sein Talent wirkungsvoll zur Geltung zu bringen und sich deshalb auf Aktivitäten konzentriert, die seine Reserven aufrecht erhalten, sein bereichsspezifisches Wissen jedoch zugleich maximieren. Kompensation meint schließlich die Technik, sich an Lebensumstände anzupassen, wenn eine bislang verfügbare Fertigkeit verlorengeht und diese durch geeignete innere und äußere Ressourcen ersetzt werden muss.

Welche Erkenntnisse lassen solche Forschungsbefunde insgesamt zu? Gemäß Stamm (2010) erstens, dass es unterschiedliche Dimensionen des Alterns gibt: das biologische, das kognitive, das psychologische und das soziale Altern. Daraus folgt zweitens, dass Alter(n) ein dynamischer Vorgang ist und als Wechselspiel zwischen der individuellen Biographie und dem Lebenskontext verstanden werden muss. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass in unserer Gesellschaft das Alter noch sehr stark von der Institutionalisierung des Lebenslaufes geprägt ist: Man ist dann alt, wenn man pensioniert wird und in den Ruhestand tritt oder wenn man entsprechende körperliche Merkmale aufweist. Vor dem Hintergrund neuer Modelle und auf der Basis der Lebensspannenperspektive ist jedoch deutlich geworden, dass ein Neudenken über das Alter(n) notwendig ist und dieses als Teil des Lebens verstanden werden muss, der nicht an eine Jahreszahl gebunden ist und keine gültigen Halbwertszeiten aufweist, sondern – abhängig von der individuellen und gesellschaftlichen Situation – in sehr differenzierten Ausprägungen in Erscheinung tritt.

3. BEGABUNGSFORSCHUNG UND ALTER

Unhinterfragter Tenor der scientific community ist, dass Begabung und Talent im höheren Erwachsenenalter genauso wie in den anderen Lebensabschnitten vorkommen. Festzuhalten ist allerdings, dass die internationale Forschung hierzu außerordentlich bescheiden ist. Dies gilt sowohl für die Theoriebildung als auch für die Empirie (Van Lieshout et al., 2000; Birren, 2009). Mit Ausnahme der Arbeit von Schoon (2000) existiert kein einziges Begabungsmodell, das die Entwicklung über die Lebensspanne in den Blick nimmt, schon gar nicht die Entwicklung im Alter. Es bleibt somit nichts anderes, als Anleihen bei Theorien zu neh-



Foto: Christina Klaffinger

men, die eine gewisse Nähe zu beiden Bereichen zulassen. Hier ist v.a. Erik Eriksons Phasentheorie der menschlichen Entwicklung (1988) zu nennen, in der er als große Entwicklungsaufgabe der achten und letzten Phase die Integration des gelebten und des ungelebten Lebens im Angesicht der Endlichkeit der eigenen Existenz formuliert. Dazu gehören erstens die Überwindung der Beschäftigung mit dem Beruf hin zu einer Fokussierung der Interessen und zweitens die Überwindung der zu starken Beschäftigung mit dem eigenen Körper hin zu einer Transzendierung der eigenen Person. Gadamer (1993) hat diese Transzendierung so interpretiert, dass man von sich selbst absehen könne und v.a. für andere offen werde. Erikson selbst blieb bis ins hohe Alter produktiv und schrieb noch mit 86 Jahren ein Buch zum Altern. Gadamer veröffentlichte seine Gesammelten Werke zwischen 1985 und 1995, d.h., als er bereits um die 90 Jahre alt war. Ähnliche Rollenmodelle finden sich in vielen Personen, die alle im hohen Alter Leistungsexzellenz zeigten und noch bedeutende Werke verfassten, beispielsweise Benjamin Franklin (84 Jahre), Thomas Edison (84 Jahre), Pablo Picasso (92 Jahre) oder Georgia O'Keeffe (98 Jahre). Sie alle bestätigen somit die Expertiseforschung mit dem Beweis, dass die späten Lebensjahre eine Chance und kein Hindernis für ihre Talententfaltung darstellen können.

In empirischer Hinsicht liegen nur sehr wenige Studien zur Thematik vor. In erster Linie ist es die Längsschnittstudie von Lewis Terman. Seine Untersuchung, die 1921 mit 1.528 überdurchschnittlich begabten Kindern des Jahrgangs 1911 gestartet worden war, konnte in den 1950er Jahren grundsätzlich nachweisen, dass überragende Intelligenz zwar zum Lebenserfolg, nicht jedoch zwingend zu außergewöhnlicher und genialer Leistung führt (Terman & Oden, 1959). Denn diese „Termiten“, wie die Probandinnen und Probanden genannt wurden, wurden zwar achtmal häufiger Akademiker/innen als durchschnittlich Begabte, aber sie fanden sich ebenso oft in anderen, auch handwerklichen Berufen. Von besonderem Interesse ist aber auch der Befund, dass sich die „Termiten“ überdurchschnittlich häufig zivilgesellschaftlich engagierten, im Erwachsenenalter zufriedener waren als durchschnittlich Begabte und auch einen insgesamt besseren Gesundheitszustand aufwiesen.

Für die Frage nach Begabung und Alter sind allerdings die Anschlussuntersuchungen wichtiger. Dazu gehören Studien von Holahan (1981) zu den Lebensmustern, von Holahan & Sears (1995) zur Entwicklung der „Termiten“ im späteren Lebensalter, von Holahan & Chapman (2002) zu den Aktivitäten im Alter, von Bessou et al. (2003) zur Lebenszufriedenheit sowie die neueste Studie von Friedman & Martin (2010). Zusammengefasst fördern sie den Befund zu Tage, dass im späteren Lebensalter Begabungen und Talente sehr unterschiedlich entwickelt werden und von vielen Bedingungsfaktoren abhängig sind. Gerade die Studien von Holahan & Chapman (2002) sowie von Friedman & Martin (2010) machen deutlich, dass verschüttete Ansatzpunkte im Lebensverlauf die besten Chancen bieten, starke Motivationen zur Talententwicklung im späteren Erwachsenenalter hervorzurufen. Zudem scheint ein „Freikämpfenmüssen“ von Fremdbestimmung einen

entscheidenden Anteil daran zu haben, inwiefern schlummernde Begabungen tatsächlich entwickelt und umgesetzt werden. Auch aus der Studie von Kelly Streznewski (1999) wissen wir, dass viele ältere Erwachsene über Fähigkeiten verfügen, die in der Jugend gefördert wurden, im Erwachsenenalter jedoch eingeschlafen waren. Trotzdem bleiben sie – analog zu den Erkenntnissen der Expertise- und Kognitionsforschung – im Langfristgedächtnis als kristallines Wissen und als Potenzial für eine späte Aktualisierung vorhanden.

Für die Frage nach den Auswirkungen auf die Entwicklung von Begabungen und Talenten ist die „Longevity Study“ von Friedman & Martin (2010) die bedeutsamste Längsschnittstudie. 20 Jahre lang recherchierten die Wissenschaftler die Lebens- und Todesumstände der ‚Termiten‘, von denen im Jahr 2008 noch 25 lebten. Im Hinblick auf die kognitive Entwicklung zeigte sich, dass der intellektuelle Vorsprung aus der Kindheit bei den allermeisten Versuchspersonen bis ins hohe Alter Bestand hatte, sofern er nicht durch Krankheit oder Unfall geschädigt worden war. Im Hinblick auf die Talententwicklung im Alter erwiesen sich zwei Punkte als besonders bedeutsam: dass erstens ein lockeres, gemütliches und optimistisches Dasein sich nicht als Rezept für ein langes Leben erwies. Stattdessen schienen vorsichtige Vielbeschäftigte und von einem Thema besonders Faszinierte – sowohl Akademiker/innen als auch Handwerker/innen –, die gern und viel arbeiteten, eine ungewöhnlich hohe Lebenserwartung zu haben. Zweitens zeigte sich, dass ein anspruchsvolles Arbeitsleben besonderen Profit brachte: Glück und Gesundheit hingen zudem nicht in der Weise zusammen, wie dies erwartet werden könnte: Nicht die fröhlichsten und humorvollsten „Termiten“ erreichten das höchste Lebensalter, sondern die vorsichtigsten und hartnäckigsten, die am gesündesten gelebt hatten.

4. BILANZ UND AUSBLICK: DIE LÄNGSSCHNITTSTUDIE TALENT SCOUT⁶⁰⁺

Dieser Beitrag hat deutlich gemacht, dass „Talent“, „Begabung“ und „Alter“ in einem bislang wenig reflektierten Zusammenhang stehen. Es gibt zwar eine große Menge an Erkenntnissen zu jedem einzelnen Bereich, kaum jedoch zu ihrer Kombination. So hat sich die Altersforschung bisher stark auf die Stellung und Aktivitäten von Rentnerinnen und Rentnern, ihre Gesundheit und Krankheit konzentriert und Entwicklungs- oder Entfaltungsaspekte ausgeblendet. Die Talent- und Begabungsforschung wiederum beschäftigt sich in erster Linie mit Kindern und Jugendlichen und ihrer Förderung in Schule und Ausbildung, mit der Folge, dass die Vorstellung dominant geblieben ist, die Entwicklung von Talenten sei mit Erreichen des Erwachsenenalters abgeschlossen.

Hier setzt die geplante Längsschnittstudie zur Talententwicklung älterer Menschen ein. Im Mittelpunkt der Studie stehen die so genannten Babyboomer, d.h. Männer und Frauen, die zwischen 1948 und 1953 geboren wurden. Diese Population bildet die Grundgesamtheit

für die Identifikation von N = 300 begabten und talentierten Probandinnen und Probanden (= Untersuchungsgruppe) im Vergleich zu N = 300 durchschnittlich begabten Probandinnen und Probanden (= Vergleichsgruppe), um deren Lebenswege während der ersten drei Jahre nach der Pensionierung zu untersuchen. Den Kern der Studie bilden Fragen nach ihren Begabungs- und Talentprofilen, der Art und Weise, ob und wie sie ihre Potenziale entwickeln und welche Faktoren die Umsetzung provozieren, unterstützen oder verhindern. Damit sind zwei Zielsetzungen verbunden:

- Die wissenschaftliche Zielsetzung liegt darin, die Begabungs- und Talentforschung um den wichtigen Bereich des späteren Erwachsenenalters zu ergänzen. Damit kann das Projekt einen wichtigen Beitrag zur Theoriebildung, zur Diagnostik (Identifikation) und zur Generierung von Fördermodellen leisten.
- Die praktische Zielsetzung ist eine doppelte: Erstens soll ein Identifikationsinstrumentarium entwickelt werden, mit dem sich die unterschiedlichen und bereichsspezifischen Begabungen und Talente von älteren Personen erkennen lassen. Zweitens will die Studie auch einen gesellschaftspolitischen Beitrag zu wichtigen anstehenden Fragen leisten. Angenommen wird, dass ein Talent- und Expertisemanagement älterer Menschen als präventive Strategie für eine erschwinglichere Gesundheitsversorgung, eine bessere und längere Arbeitsintegration, für eine Entlastung des Fachkräftemangels und damit auch zur Minimierung des „brain drain“ verstanden werden kann.

Zusammengenommen liefern die beiden Zielsetzungen einen Beitrag zur Entwicklung und Verankerung eines neuen Altenbildes, das Talente, Stärken und Potenziale älterer Menschen unterstreicht und davon ausgeht, dass sie anerkannte und gesellschaftspolitisch wichtige Beiträge liefern können.

LITERATUR

- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Hrsg.), *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences* (S. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (S. 1029-1144). New York: Wiley.
- Bessou, A., Tyrrell, J., Yziquel, M., Bosson, J.-L., Montani, C. & Franco, A. (2003). Satisfaction de vie de 28 surdoués parvenus à 65 ans et plus. *Press Med*, 32, 734-739.
- Birren, J. E. (2009). Gifts and talents of the elderly: Under used and under expressed. In F. Degen Horowitz et al. (Hrsg.), *The development of giftedness and talent across the life-span* (S. 171-186). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Cohen, G. D. (2005). *The mature mind: the positive power of the aging brain*. New York: Basic Books.
- Druyen, T. (2005). Die große Alterswende. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49-50, 17-24.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Friedman, H. S. & Martin, L. R. (2010). *The Longevity Project*. New York: Hudson Street.
- Gadamer, H.-G. (1993). Das Alter: Gewinn und Verlust. *Der Bayerische Internist*, 13, 39-42.
- Gruber, H. (2006). Expertise. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 175-181). Berlin: Beltz.
- Holahan, C. K. (1981). Lifetime achievement patterns, retirement and life satisfaction in gifted aged women. *Journal of Gerontology*, 36, 741-749.
- Holahan, C. K. & Sears, R. R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Holahan, C. K. & Chapman, J. (2002). Longitudinal predictors of proactive goals and activity participation at age 80. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57, 418-425.
- Krampe, R. T. (2007). Wissenserwerb und Expertise. In J. Brandtstädter & J. Lindberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 221-244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, A. & Wahl, H. W. (2009). *Zukunft Altern – individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen*. Heidelberg: Spektrum.
- Lindenberger, U., Smith, J., Mayer, K. U. & Baltes, P. B. (Hrsg., 2010). *Die Berliner Altersstudie* (3. erw. Auflage). Berlin: Akademie Verlag.
- Rybash, J. M., Hoyer, W. J. & Roodin, P. A. (1986). *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing, and thinking*. New York: Pergamon.
- Schaie, K. W. (1985). *Manual for the Schaie-Thurstone Adult Mental Abilities Test (STAMAT)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, M. & Martin, M. (2003). Die Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) über die Bedingungen gesunden und zufriedenen Älterwerdens. In F. Karl (Hrsg.), *Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie. Alter und Altern als Gesellschaftliches Problem und individuelles Thema* (S. 201-223). Weinheim: Juventa.
- Schneider, W. (1999). Expertise. In C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 83-93). Bern: Huber.
- Schoon, I. (2000). A lifespan approach to talent development. In K. A. Heller et al. (Hrsg.), *International Handbook of giftedness and talent* (S. 213-226). Pergamon.
- Staatssekretariat für Bildung und Wissenschaft (2011). *Internationale Strategie der Schweiz im Bereich Bildung, Forschung und Innovation*. Verfügbar unter: www.sbf.admin.ch/hm/dokumentation/publikationen_de.html am 28.02.2012.

- Stamm, M. (2010). Grosser Bildungshunger bei den Herbstzeitlosen. Neue Zürcher Zeitung, 30.03., 200, 38.
- Stamm, M. (2012). Begabung und Expertise. Erscheint in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Erziehungs- und Bildungssoziologie.
- Statistik Austria. (2010). Bevölkerung. Verfügbar unter: www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html am 14.02.2012.
- Strenzewski, K. M. (1999). Gifted grownups: The mixed blessings of extraordinary potential. New York: Wiley & Sons.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). The gifted child group at midlife. Thirty five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius (Vol. V). Palo Alto: Stanford University Press.
- Van Lieshout, C. F. & Heymans, P. G. (Hrsg., 2000). Developing talent across the lifespan. London: Psychology Press.

PROF. DR. MARGRIT STAMM
Universität Fribourg
margrit.stamm@unifr.ch

BILDUNGS-
KONGRESS

GIFTEDNESS ACROSS THE LIFESPAN

4. MÜNSTERSCHER BILDUNGSKONGRESS UND 13th INTERNATIONAL ECHA CONFERENCE

Vom **12.–15. September 2012** findet der 4. Münstersche Bildungskongress des Internationalen Centrums für Begabungsforschung (ICBF) statt. 800 Pädagoginnen/Pädagogen, Wissenschaftler/innen, Eltern und Verantwortliche aus Verwaltung und Politik werden zu der Tagung erwartet, die unter dem Titel **„Giftedness Across the Lifespan – Begabungsförderung von der frühen Kindheit bis ins Alter“** steht. Die Verbindung mit der 13th International ECHA Conference ermöglicht ein besonders vielseitiges und umfangreiches Veranstaltungsangebot sowie einen länderübergreifenden Praxisaustausch zwischen Teilnehmenden und Referentinnen/Referenten.

Thematisiert werden sowohl die frühkindliche, die schulische als auch die berufliche Begabungsförderung. Auf dem Kongress werden aktuelle Forschungsergebnisse, Konzepte und Projekte vorgestellt, die sich auf eine bereichsübergreifende wie auch auf eine bereichsspezifische Begabungsförderung beziehen. Ein Schwerpunkt wird auf die Expertise von Menschen nach ihrer aktiven beruflichen Phase gelegt und wie sie ihre Erfahrungen an Jüngere weitergeben können.

Hauptvorträge

- Nicolas Colangelo (Connecticut)
- Péter Csermely (Budapest)
- David Henry Feldman (Medford, USA)
- Margrit Stamm (Fribourg)
- Heidrun Stöger (Regensburg)
- Rena Subotnik (Washington, D.C.)

Außerdem werden Joseph Renzulli (Connecticut) und Kirsi Tirri (Helsinki) für Abendveranstaltungen erwartet.

Auf ein breites Interesse bei Lehrerinnen/Lehrern, Erzieherinnen/Erziehern, Psychologinnen/Psychologen und Eltern dürften neben den Hauptvorträgen und zweier Symposien zu den Themen „Begabung und Migration“ und „Begabung und Inklusion“ die Praxisbeiträge stoßen, die den Blick auf eine ganzheitliche Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung richten.

Der Kongress wird durch Bildung & Begabung, in Verbindung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft sowie der Volkswagen AG unterstützt.

Weitere Informationen und Anmeldung

 www.icbf-kongress.de
 www.echa2012.info



INTERGENERATIONELLE BILDUNG AM LERNORT HOCHSCHULE

EIN PROJEKT ZUR BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG MIT FACETTENREICHEN FOLGEN



Nachhaltigkeit und intergenerationelles Lernen sind an sich inhaltlich stark miteinander verzahnt, weil nachhaltiges Denken und Handeln in sozialer, ökologischer, ökonomischer und politischer Hinsicht mit dem Leitbild verknüpft ist, insofern, dass situatives Vorgehen zu jeder Zeit unter dem Aspekt der Gerechtigkeit der Nutzung, der Verteilung und des Konsums zu sehen sind.¹ Und dennoch gehört Nachhaltigkeit zu den lehr-lerntheoretisch betrachteten sperrigen Themen. In der Vermittlung und Aneignung von Inhalten sowie beim emotionalen und sozialen Lernen wird die Intergenerationalität in institutionalisierten Kontexten noch nachrangig berücksichtigt. Dies war eine besondere Herausforderung für den Lernort Hochschule.

In der Lehrveranstaltung stand das „Miteinander Lernen“ der Studierenden im Studiengang Soziale Arbeit und der „Gäste“, nämlich interessierten Personen im Alter von 55+ von außerhalb, im Fokus. 14-tägig fand ein Semester lang ein 3-stündiges Seminar zu Themen der Nachhaltigkeit statt, in dem gemeinsam Wissen generiert wurde (z.B. über Lebensmittelherstellung und -zubereitung, über Er-

nährungsgewohnheiten, über Energiegewinnung und -verwendung usw.). Beim Miteinander-Lernen gab es auch Phasen, in denen das Voneinander- und Übereinander-Lernen² einfließen und ineinander übergangen. Nach einer behutsam gestalteten Anfangsphase, in der das Kennenlernen im Mittelpunkt stand und die Basis für den Lernprozess gelegt wurde, konnte eine von sehr großem wechselseitigem Respekt gekennzeichnete und offene Lernatmosphäre geschaffen werden. Alle Teilnehmer/innen zeigten großes Interesse am Inhalt und an den die Generationen unterscheidenden wie gemeinsamen Sichtweisen, konnten die Differenzen ansprechen, neue Einsichten gewinnen und Perspektiven verändern bzw. Standpunkte verteidigen. Sowohl in Zweiergesprächen wie auch in größeren Gruppen waren Austausch und Argumentation in der Sache möglich. Das Miteinander-Lernen beflügelte die Studierenden, aus den gemeinsam erarbeiteten Inhalten weit mehr Aspekte zu gewinnen als nur die kognitiven: Was bedeutet nachhaltiges Denken und Handeln für das Zusammenleben im Nahraum, aber auch global betrachtet, wo liegt die Verantwortung usw.?

Der Lernort Hochschule ist für die intergenerationelle Bildungsarbeit nicht unbedingt prädestiniert, weil z.B. die Unübersichtlichkeit, die fehlende Ausstattung mit bequemen Sitzmöbeln oder die Versorgung mit Pausengetränken und das Fremdsein erst überwunden werden müssen. Auch bei der Auswahl der Methoden galt es, „generationensensibel“³ zu sein, wobei in dieser Hinsicht die Vorsicht nicht begründet war. Obwohl jede Einheit neue methodische Elemente enthielt, die nicht unbedingt zu den Lernerfahrungen der älteren Generation gehörten, gab es diesbezüglich keine Vorbehalte. Die „Gäste“ ließen sich bereitwillig auch auf kreative Elemente ein bzw. übernahmen auch die Gestaltung. Vorbereitete Inputs, unterstützt durch verschiedene Medien, wurden von den Studierenden gekonnt aufbereitet und ernteten auch Beifall. Die Generation 55+ zeigte sich zum Erstaunen der Studierenden sehr gut informiert – u.a. auch über das Internet. Im Rahmen der Hochschullehre standen die Prinzipien der Biografie-, der Interaktions-, der Partizipations- und der Reflexionsorientierung im Zentrum. Als nachhaltige Wirkung des Projekts können einzelne intergenerationelle Lehrversuche von Studierenden gesehen werden, die seither entstanden sind (z.B. Filmgespräche, Themenabende im Sozialraum) und weiter geführt werden.

PROF. DR. IRMGARD SCHROLL-DECKER
Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften
Hochschule Regensburg
Irmgard.Schroll-Decker@hs-regensburg.de

¹ Ich verweise auf die Seiten der Deutschen Unesco-Kommission e.V.: www.unesco.de/nachhaltige_entwicklung.html.

² Die drei Lernformen in der intergenerationellen Bildungsarbeit sind beschrieben in: Franz, Julia u.a.: Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Bielefeld 2009, S. 38-41.

³ Zur Methodenauswahl, zu den didaktischen Grundorientierungen sowie zu konkreten Methoden sei verwiesen auf: Antz, Eva-Maria u.a.: Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit, Bielefeld 2009.

GUTES KLIMA IN BONN

GENERATIONENÜBERGREIFENDE RADIOWERKSTATT BEIM KATHOLISCHEN BILDUNGSWERK BONN

Wie erleben die Generationen die Herausforderung des Klimawandels? Die Älteren kennen Begriffe wie „Ölkrise“, „autofreie Sonntage“, „Waldsterben“ und „Tschernobyl“ nicht nur vom Hörensagen. Die Jüngeren fragen sich, warum die ältere Generation daraus nicht schon früher wirklich Konsequenzen gezogen hat, um die Lebensmöglichkeiten der folgenden Generationen nachhaltig zu sichern.

Das Katholische Bildungswerk Bonn lud im Herbst 2007 im Rahmen eines Projekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung Menschen verschiedenen Alters zu einem fünftägigen Seminar ein, verteilt auf zwei Wochen. Fünf Schülerinnen (14 bis 16 Jahre) und drei Erwachsene (31 bis 68 Jahre) – Teilnehmende aus drei Generationen also – lernten gemeinsam erste Schritte des Radiomachens. Sie gingen in Bonn auf die Suche nach Projekten, in denen ein „Umsteuern“ angesichts des Klimawandels erkennbar wird. Am Schluss wurden zwei 30-minütige Radiobeiträge im regionalen Bürgerfunk ausgestrahlt.

Ziele der Radioarbeit des Bildungswerks waren:

- Gehör schulen, Musikalität weiterentwickeln
- gemeinsam Arbeitsabläufe planen und umsetzen lernen
- technische Geräte umsichtig bedienen lernen
- erste Schritte der journalistischen Arbeit verstehen

Das Rollenset umfasst Reporter/innen, Moderatorinnen/Moderatoren, Techniker/innen und Musikredakteurinnen/-redakteure.

Eine wichtige Zielgruppe für diese Arbeit sind Schüler/innen aus Bonner Schulen. Hieraus rekrutierten sich die fünf teilnehmenden Jugendlichen. Sie wollten in erster Linie „Radio machen“, das Thema war für die Mehrheit zweitrangig. Bei den Erwachsenen war das Interesse am Thema gleichrangig mit dem Wunsch, das Medium „Radio“ von innen kennen zu lernen. Die mit 14 Jahren jüngste Teilnehmerin verblüffte mit ihrer Ernsthaftigkeit und dem originellen Zugang zum Thema „Nachhaltigkeit“.

Radiotechnik, Einholen und Bearbeiten von O-Tönen in altersgemischten Teams „auf der Straße“ und bei Interviews mit Fachleuten, Schreiben von Moderationstexten, Musikauswahl und die Fertigstellung der Sendungen beanspruchten viel Zeit. Eine ausführliche inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik „Klimawandel“ trat dahinter zurück. Hier hatte die Seminarleitung vorab Material erarbeitet und Interviewpartner recherchiert.

Dargestellt wurden die Umweltaktivitäten der nahegelegenen katholischen Pfarrgemeinde St. Marien in Pfarrkirche, Pfarrzentrum und pfarreigenem Kindergarten sowie „Sustainable Bonn, Konferenzort der Nachhaltigkeit“ und „Ökoprofit Bonn“, ein Kooperationsprojekt zur Verwirklichung eines betrieblichen, Kosten sparenden Umweltmanagementsystems von Bonner Gewerbebetrieben. Die Schwerpunktsetzungen der Stadt Bonn im Umweltbereich verdeutlichte ein Interview mit dem städtischen Umweltdezernenten, das zwei Jugendliche und eine ältere Teilnehmerin führten.



Foto: Beate Behrendt-Weiss

Generationenübergreifendes Arbeiten im Studio

Interessant war der Einigungsprozess in der Gruppe hinsichtlich der Musiktitel in den Sendungen. Hier trat ein deutlicher Gegensatz zwischen den Generationen zutage. Die von den Älteren vorgeschlagene klassische Musik stieß bei den Jüngeren auf völliges Unverständnis. Der Kompromiss lief dann auf Jazzmusik hinaus.

Durch die gemeinsame Arbeit und die gemeinsamen Wege in der Stadt beim O-Ton-Sammeln war zwischen allen Beteiligten eine große Vertrautheit entstanden. Die Beteiligten fanden es gut, wie sich Ältere und Jüngere gegenseitig unterstützen konnten und wie sich die Einstellungen der Generationen zum Thema ergänzten. Die Jüngeren waren bei der Handhabung der Rundfunktechnik versierter, die Älteren hatten in inhaltlichen Dingen den größeren Überblick. Das Ergebnis: Die beiden Rundfunkbeiträge konnten sich hören lassen. Markant war die als O-Ton verwertete Aussage eines älteren Passanten: „Ich selber erlebe die Auswirkungen des Klimawandels ja nicht mehr, aber um die jungen Leute, da mache ich mir schon manchmal Sorgen.“

FRANZ-JOSEF ESSER

damals Pädagogischer Mitarbeiter
beim Katholischen Bildungswerk Bonn
esser35@web.de

TAG DER TALENTE 2012 – „CLEVER TOGETHER. DIALOG DER GENERATIONEN“

DIE PRÄMIERTEN PROJEKTE

Das BMUKK, das ÖZBF, die Bundeslandkoordinationsstellen und ECHA-Österreich riefen erstmalig zu einem österreichischen Tag der Talente am 22. März 2012 auf.

Dieser Tag sollte Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Fähigkeiten und Talente für eine kreative Auseinandersetzung mit einem aktuellen Thema einzubringen und die Ergebnisse im Rahmen von Veranstaltungen in den jeweiligen Bundesländern einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Auch das ÖZBF beteiligte sich mit einem Wissenschaftssymposium am Tag der Talente (siehe S. 21–22).

Der diesjährige bundesweite Tag der Talente stand unter dem Motto „Clever Together. Dialog der Generationen“ und wurde in Anlehnung an das EU-Jahresthema „Aktives Altern und generationenübergreifende Solidarität“ gewählt.

Nachfolgend werden die Siegerprojekte, die in den jeweiligen Bundesländern von einer Jury nominiert wurden, kurz vorgestellt. Das ÖZBF bedankt sich bei allen, die Projekte eingereicht haben und gratuliert den Gewinnerprojekten sehr herzlich.

Die ausführlichen Projektbeschreibungen finden Sie auf der Homepage des ÖZBF unter:

www.begabtenzentrum.at > Förderung > Tag der Talente.

TIROL

2012 Friedensgedanken zum Jahr 2012

alle vier Grundschulen und die Mittelschule des Schulsprenghels Toblach (500 Schüler/innen)

Jede/r der 500 Schüler/innen überlegt sich ihren/seinen persönlichen Friedensgedanken zum Jahr 2012 und kontaktiert drei Personen von mindestens zwei anderen Generationen, ebenfalls Friedensgedanken zu formulieren. Weiters wurden sechs Mitarbeiter/innen des Zeitgeschichts-Archivs Pragser Wildsee und sechs ehemalige Sippen- und Sonderhäftlinge des KZ Dachau (bzw. deren Nachkommen), die Ende 1945 im Hotel Pragser Wildsee untergebracht waren, in das Projekt einbezogen.

Zeitreise

NMS Haiming (1a + 1b)

Die Schüler/innen machten gemeinsam mit einem Wohn- und Pflegeheim eine „Zeitreise“ zurück in die Kindheit und Jugend der Pflegeheimbewohner/innen. Weiters wurde mit den Bewohnerinnen und Bewohnern des Pflegeheims gebastelt, musiziert und Sport betrieben.

SALZBURG

Siagst as nid, wia die Zeit vergeht

VS Unternberg (3. bzw. 4. Klasse)

Dieses vier Generationen umfassende Projekt beinhaltet Kontakte mit Zeitzeugen, eine daraus professionell erstellte Dokumentation, eine Fotoausstellung und die Umsetzung des Theaterstückes „Die Zeitschleuder“.

Zeitlos. Vom Sternschauen und Bergbezwingen

PG St. Rupert (7. Klasse)

Die Schüler/innen drehten gemeinsam mit anderen Generationen einen Film und setzten dabei alle relevanten Aspekte wie Schauspiel, Ton, Maske, Regie, Drehbuch, Licht, Kamera, Produktion, Locationscouting und Filmmusik selbst um.

Link zum Film und Making of:

- www.youtube.com/user/TraumundWahnsinn#p/a/u/1/Rahlh7Zuog
- www.youtube.com/user/TraumundWahnsinn#p/a/u/0/pvkD7IijvjI

Bridging the gap

BG/BRG/BORG St. Johann (7G)

Schüler/innen laden Frauen aus dem ländlichen Raum mit wenig Erfahrung am und mit dem Computer ein, gemeinsam die Möglichkeiten der modernen Technik zu entdecken. In einer filmischen Dokumentation wurde der generationenübergreifende Austausch reflektiert.

Link zum Film: www.youtube.com/watch?v=6VdFpo43Qpc

NIEDERÖSTERREICH

Gemeinsam gelebte Kreativität

VS Klosterneuburg, Kritzensdorf (Siegerprojekt Kategorie VS und ASO (1.–4. Klasse))

Schüler/innen, Eltern und Großeltern gestalteten Acrylbilder auf Leinwänden, die im Rahmen einer Vernissage im Alten- und Pflegeheim der Barmherzigen Brüder präsentiert wurden.

„Wer die Vergangenheit nicht ehrt, verliert die Zukunft. Wer seine Wurzeln vernichtet, kann nicht wachsen.“ (F. Hundertwasser)

HS/NÖMS Rappottenstein (Siegerprojekt Kategorie HS, NÖMS (NÖ Modellschule), ASO (5.–8. Klasse), AHS-Unterstufe)

Gemeinsam mit dem Seniorenbund und der Gruppe 80+ wurden verschiedene Aktionen im Sinne von „Miteinander voneinander lernen“ durchgeführt: Kurrentschrift – SMS, Mail; Unterricht und Technik in der Nachkriegszeit – Facebook und Nanotechnologie; Grammophon – MP3-Player usw.

Garten der Sinne

BG/BRG Purkersdorf (Siegerprojekt Kategorie Polytechnische Schulen, AHS-Oberstufe, BMHS)

Im „Garten der Sinne“ entstanden Sinneswelten, die Bewegung herausfordern, neue Sinneseindrücke bieten und spielerische Aktivitäten im Freien fördern. Dazu wurden Elemente der Gartengestaltung wie Hochbeet, Kräuterspirale, Klangobjekte, Biotop, Fühltafeln und besondere Duft- und Nutzpflanzen (Rosentunnel) verwendet.

WIEN

Zeitreise

private VS Maria Frieden, Wien 22, Hardeggasse (Siegerprojekt Kategorie VS und Sekundarstufe I)

Vorschulkinder erspüren am eigenen Körper das Alter, knüpfen Kontakte zu Seniorinnen und Senioren, tauschen sich über Gegebenheiten der „früheren Zeit“ und der „heutigen Zeit“ aus und führen gemeinsame Aktivitäten durch.

Senioren sind anders. 30 Jahre WUK

Höhere Graphische Bundeslehranstalt, Wien 14, Leysnerstraße (Siegerprojekt Kategorie Sekundarstufe II)

Anlässlich des 30-jährigen Bestehens des Werkstätten- und Kulturhauses schrieben die Bewohner/innen eines Seniorenzentrums wichtige Lebensweisheiten bzw. -erkenntnisse „für die Zukunft“ auf. Die Texte wurden von den Schülerinnen und Schülern gesammelt und durch Illustrationen und Fotos grafisch aufbereitet.

BURGENLAND

Alt und Jung

VS Oberpullendorf (4a Klasse)

Die Schüler/innen besuchten alte und pflegebedürftige Menschen im Altenwohnheim Oberpullendorf (6 Begegnungstreffen). Bei den Begegnungsprojekten waren die ältere und die jüngere Generation gefordert aktiv mitzuarbeiten. Die Talente jedes Einzelnen wurden beim kreativen Schaffen hervorgehoben.

OBERÖSTERREICH

Dialog

BG/BRG Bad Ischl (3A-Klasse)

- Schüler/innen interviewten Bewohner/innen eines Seniorenheims zum Thema: „Was ich besonders gut kann/konnte? Wodurch bin/war ich erfolgreich? Was bedeutet für mich ‚Hochbegabung?‘“
- Im Sportunterricht plante jede Schülerin/jeder Schüler eine eigene Station mit Gerätebedarf, Sicherheitsvorkehrungen und möglichen Bewegungsvorschlägen für Kindergartenkinder.

Miteinander – Füreinander: Wir mit/für euch, ihr mit/für uns!

VS (1. und 3. Klasse) und HS (1., 2. und 3. Klasse) der Franziskanerinnen Linz

Bezug nehmend auf Howard Gardners Theorie der Multiplen Intelligenzen soll die Vielzahl verschiedener Fähigkeiten und Talente der Schüler/innen, Seniorinnen/Senioren, Lehrer/innen sowie teilnehmenden Eltern durch gemeinsame Nachmittags-treffen gefordert und gefördert werden.

Let's talk about life – Theaterstück

BAKIP Steyr

Die Schüler/innen der BAKIP Steyr setzten sich mit dem Sinn des Lebens auseinander, indem sie unterschiedliche Lebensziele und Aspekte des Lebens diskutierten. Basierend auf den Interviews mit unterschiedlichen Generationen, entwickelten die Schüler/innen ein eigenes Theaterstück.

KÄRNTEN

„Märchen einst und jetzt – ein Märchenbuch entsteht“ unter besonderer Berücksichtigung der slowenischen und kroatischen Märchen

NMS 6 (Klasse 1b), Klagenfurt

Schüler/innen der Sprachenklasse 1b haben sich gemeinsam mit Bewohnerinnen und Bewohnern des Seniorenwohnheimes Steingasse in Klagenfurt gegenseitig klassische und moderne Märchen erzählt bzw. vorgelesen. Im Anschluss wurde gemeinsam ein Märchenbuch verfasst und gestaltet. Das Projekt wurde auch in einem Kurzfilm dokumentiert.

SCHERZALE – (Schreiben–Erzählen–Zuhören–Alle–Lernen)

VS 5 St. Martin, Villach

Projekthalt war die gemeinsame Gestaltung einer Zeitung von Kindern aus dem Kindergarten, den Schülerinnen und Schülern der VS 5 und Bewohnerinnen/Bewohnern des benachbarten Seniorenheimes. Jede Gruppe erarbeitete zu bestimmten Themenbereichen Beiträge aus ihrer jeweiligen Perspektive.

Ein Ferienhaus für Jung und Alt – kreative Ideen für ein gemeinsames Miteinander

VS 11 Maria Gail, Villach

Schüler/innen, Eltern/Großeltern sowie Bewohner/innen des Altenheims von Maria Gail planten und bauten ein mehrstöckiges Modell-Ferienhaus aus Holz für ein sozial verträgliches und generationenübergreifendes Zusammenleben. Im Rahmen der Planungsarbeiten tauschten alle Beteiligten ihre jeweiligen (Wohn-)Bedürfnisse aus.

STEIERMARK

Professor Zweistein und das magische Buch

VS Kumberg

In diesem generationenübergreifenden Schulprojekt gelang es Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und ehemaligen Schülerinnen/Schülern Volksschulkinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Freizeit zu kreativer und/oder sportlicher Tätigkeit zu motivieren. Alle Beteiligten wurden ihren Fähigkeiten entsprechend in Schauspiel, Tanz, Gesang, Malerei, Technik und Inszenierung miteingebunden.

Hauben mit Geschichte

Akademisches Gymnasium Graz

Die Firma „meihaubn“ ist Teil des Junior-Company Projekts, einer Non-Profit-Organisation, die Schüler/innen das Unternehmer-Dasein näher bringen möchte. Schüler/innen des Akademischen Gymnasiums, zugleich Mitarbeiter/innen von „meihaubn“, entwarfen Hauben, die in verschiedensten Seniorenresidenzen in Graz von Seniorinnen gestrickt, gehäkelt und anschließend verkauft werden.

GEOS – Grafisches Einsatzorganisationssystem

HTBLA Kaindorf/Sulm (5CHDVK)

GEOS ist eine innovative Webanwendung, die die Planung von (Berg-)Rettungseinsätzen mittels IT-Technologien wie digitalem Kartenmaterial (Google-Maps etc.) und Datenbanksystemen optimiert. Im Projekt wurde das Wissen erfahrener Einsatzleiter/innen gemeinsam mit jungen Einsatzkräften umgesetzt und erlernt.

POTENZIALE INTERGENERATIONELL ENTFALTEN

ÖZBF-SYMPOSIUM ZUM ÖSTERREICHISCHEN TAG DER TALENTE 2012

Bereits seit 2006 begeht Ungarn gemeinsam mit seinen Nachbarländern Rumänien, Slowakei und Serbien jedes Jahr rund um den 25. März, dem Geburtstag des ungarischen Komponisten Béla Bartók, den Talent Day. An diesem Tag werden Talentförderungsorganisationen vorgestellt und diverse Veranstaltungen rund um das Thema abgehalten. Auch Österreich beteiligte sich dieses Jahr erstmals am Tag der Talente, um die Begabungen und Talente unserer Bürger/innen in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses zu rücken. In diesem Jahr stand der Tag der Talente im Zeichen des 2012 ausgerufenen *Europäischen Jahres des aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen* (siehe auch Bericht über den Wettbewerb zum Tag der Talente in den Bundesländern auf den Seiten 18-20).

Am bundesweiten Tag der Talente beteiligte sich auch das ÖZBF und veranstaltete am 22. und 23. März 2012 ein Symposium zum Thema „Potenziale intergenerationell entfalten“. Ausgewählte Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Begabungs- und Exzellenzforschung sowie dem Bereich der Alters- und intergenerationellen Lernforschung diskutierten zwei Tage gemeinsam zum Thema. Ziel des Symposiums war es, die Themenfelder zusammenzubringen und dadurch neue Perspektiven zu eröffnen sowie neue Impulse für Forschungsprojekte zu setzen.

Eröffnet wurde die Tagung von Dr. Waltraud Rosner, der Geschäftsführerin des ÖZBF. Danach wurde von Prof. Willi Stadelmann (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz) eine erste Einführung zum Thema „Ein Leben lang stimulieren“ gegeben. Es wurden für alle Anwesenden die Begrifflichkeiten der Begabungs- und Exzellenzförderung vorgestellt und die Bedeutung lebenslanger Stimulierung für eine optimale Begabungsentwicklung erläutert. Diese thematische Einleitung stellte Grundlage und Ausgangspunkt für die weiteren spezifischeren Vorträge im Anschluss dar.

Im ersten Themenblock gaben Prof. Frerich Frerichs (Universität Vechta) und Dipl.Ing. Kambiz Poostchi (INISA) einen Überblick über „Generationenübergreifendes Lernen in Unternehmen“. Dabei thematisierte Prof. Frerichs die altersübergreifende Qualifizierung und den intergenerationellen Wissenstransfer in Unternehmen. Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Europa betonte der Vortragende die Bedeutung kontinuierlicher Qualifizierung und systematischer Weitergabe von betrieblichem Erfahrungswissen. Als entscheidend für das Gelingen des intergenerationellen Wissenstrfers und die lebenslange Potenzialentwicklung aller Mitarbeiter/innen führte der Referent insbesondere altersadäquate Qualifizierungsmaßnahmen, lernförderliche Arbeitsstrukturen und die Adaptierung der Laufbahngestaltung an die lebenszeitlichen Bedürfnisse der Arbeitnehmer/innen an.

Daran anschließend stellte Dipl.Ing. Kambiz Poostchi ein systemisches Modell für lernende Organisationen vor, dessen Kern die Annahme eines 3-Generationenmodells darstellt. Es geht davon aus, dass die in einem Unternehmen tätigen Mitarbeiter/innen im Allge-



Impressionen vom Symposium zum Tag der Talente

meinen in drei Generationen (jüngere, mittlere, ältere Generation) eingeteilt werden können. Nachhaltige und erfolgreiche Unternehmen zeichnen sich dadurch aus, dass der Beitrag aller Generationen für den längerfristigen Erfolg eines Unternehmens erkannt wird. So werden mit der jungen Generation die zukünftigen Leistungsträger/innen in die Philosophie und spezifischen Anforderungen eines Unternehmens eingeführt, die mittlere Generation stellt die aktuellen Leistungsträger/innen eines Unternehmens dar und die ältere Generation wird als Träger der Unternehmenskultur angesehen. Sie bringt ihr strategisches und fachliches Erfahrungswissen ins Unternehmen ein. Dabei betonte Dipl.Ing. Poostchi, dass nicht zwangsläufig das Lebensalter die Zugehörigkeit zur entsprechenden Generation in seinem Modell bestimme, sondern auch die individuelle Leistungsfähigkeit und der Entwicklungsstand einer Person.

Im zweiten Block wurde „Altersübergreifendes Mentoring“ sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht beleuchtet. Dr. Robert Grassinger (Universität Augsburg) gab einen grundlegenden Überblick über das Mentoringkonzept und dessen Bedeutung für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung. Vor dem Hintergrund des Aktiotopmodells wurden Bedingungen wirksamen Mentorings und einschlägige Studien zur Thematik diskutiert und festgehalten, dass Mentoring die Quantität und Qualität von Lernprozessen begünstigen könne und für Entwicklung von Expertise und Leistungsexzellenz hilfreich sei.

Intergenerationelle Pause



Dr. Alexander Böhne (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) beleuchtete das Thema aus betrieblicher Sicht und hielt ebenfalls die Bedeutung gelingenden Mentorings für erfolgreiche Unternehmen fest. Generell thematisierte er die Vorteile altersgemischter Teams für die Produktivität und die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee als kleinstem möglichem Team. In diesem Zusammenhang schilderte er betriebliche Umsetzungsbeispiele von Mentoring und altersgemischten Teams. Diskutiert wurde im Rahmen des Vortrags auch die Beobachtung, dass betriebliches Mentoring bisher eher traditionellen Konzeptionen folge. So ist meist die Mentorin/der Mentor die ältere Person in einem Mentoringtandem, obwohl dies aus fachlicher Sicht nicht zwingend nötig wäre. Ebenso spiegeln sich im Führungskräfte-Mentoring die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse wider, sodass es für Frauen oft schwierig ist, Mentorinnen auf Führungsebene zu finden.

Im letzten Block „Generationenübergreifendes Lernen in Schulen und Erwachsenenbildung“ erläuterte Dr. Julia Franz (Universität Erlangen-Nürnberg) eingangs die Notwendigkeit für intergenerationelles Lernen und beschrieb anschließend unterschiedliche Herangehensweisen an intergenerationelles Lernen in Schulen und Erwachsenenbildung. Im theoretischen Teil des Vortrags ging sie auf unterschiedliche Generationenbegriffe (genealogisch, pädagogisch und historisch-soziologisch) und (Lern-)Zugänge zu intergenerationellem Lernen (voneinander, übereinander und miteinander lernen) ein. Aus der Kombination der unterschiedlichen Generationenbegriffe und Lernzugänge ergibt sich ein breites Spektrum von Herangehensweisen an das intergenerationelle Lernen, die Dr. Franz mit Projekten aus der Praxis anschaulich darstellte.

Im Rahmen des Symposiums entstand lebhafter Austausch unter den Anwesenden und es wurden erste disziplinübergreifende Kontakte geknüpft. In den Diskussionen wurden die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven zusammengeführt und gemeinsame Positionen zum Thema „Potenziale intergenerationell entfalten“ entwickelt. Wir hoffen, dass sich aus der Zusammenführung der Themenbereiche Begabungs- und Expertiseforschung, Altersforschung sowie intergenerationelle Lernforschung neue und lohnenswerte Forschungsthemen ergeben haben und dass dies in spannende Forschungsprojekte mündet.

Sämtliche Inhalte des Symposiums werden in einem Tagungsband zusammengeführt und im Laufe des Jahres 2012 veröffentlicht. Bei Interesse kontaktieren Sie uns bitte unter info@begabtenzentrum.at.

MAG. FLORIAN SCHMID
DR. JOHANNA STAHL
ÖZBF

florian.schmid@begabtenzentrum.at
johanna.stahl@begabtenzentrum.at

IDENTIFIKATION UND FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN IM KINDERGARTEN

LEHRGANG FÜR KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN/-PÄDAGOGEN

Die frühe Identifikation und Förderung von Begabungen ist von grundlegender Bedeutung für die positive Entwicklung von Kindern. Neuropsychologische Befunde deuten darauf hin, dass das menschliche Gehirn besonders in jungen Jahren auf die Stimulation durch die Umwelt reagiert. Nur wenn die Potenziale von Kindern früh und intensiv genug geweckt, stimuliert und gefördert werden, gelangen sie zu ihrer vollen Entfaltung.

Um Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Bildungsarbeit mit begabten Kindern zu unterstützen, bietet das ÖZBF **ab November 2012 einen einjährigen Fortbildungslehrgang (6 ECTS-Punkte)** zu diesem Themenbereich an. Der Lehrgang wird als Pilotprojekt des ÖZBF durchgeführt und evaluiert.

INHALTE

Identifikation von Begabungen, entwicklungspsychologische Aspekte, Umgang mit Asynchronie, Lernen begabter Kinder, Fördern durch Portfolios und Projekte, Übergang in die Schule, Gestaltung einer differenzierenden Umgebung, Führen von Beratungsgesprächen, inklusive Begabungsförderung & BildungsRahmenPlan usw.

REFERENTINNEN UND DIDAKTIK

Der Lehrgang wird von Mitarbeiterinnen des ÖZBF und des Charlotte Bühler Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung (CBI) in Kooperation mit der Salzburger Verwaltungsakademie-ZEKIP konzipiert und durchgeführt und kombiniert 6 Präsenzeinheiten, E-Learning-Angebote und die Zusammenarbeit in kleineren Arbeitsgruppen, um eine möglichst praxisnahe Fortbildung zu ermöglichen.

	Gruppe A	Gruppe B
1. PE (1,5 Tage)	16.–17. November 2012	23.–24. November 2012
2. PE	18. Januar 2013	19. Januar 2013
3. PE	6. April 2013	5. April 2013
4. PE	7. Juni 2013	8. Juni 2013
5. PE	28. September 2013	27. September 2013
6. PE	22. November 2013	23. November 2013

Termine der Präsenzeinheiten (PE)

TERMINE

Die Präsenzeinheiten finden in zwei Gruppen, entweder freitags oder samstags, statt (außer Präsenzeinheit 1: dauert 1,5 Tage von FR bis SA Mittag). Die Teilnehmer/innenzahl ist auf 25 Personen pro Gruppe beschränkt. TN können sich ausschließlich für Gruppe A *oder* Gruppe B anmelden.

KOSTEN

Die Lehrgangskosten werden zur Gänze vom ÖZBF getragen. Kosten für Anreise, ggf. Übernachtung und Verpflegung sind von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu tragen. Der Lehrgang findet am ÖZBF in Salzburg (Schillerstr. 30/Techno 12) statt.

Anmeldeschluss: 30. September 2012

INFORMATION UND ANMELDUNG

MMag. Dr. Claudia Resch (ÖZBF)
Tel.: +43 (0)662/439581-305
E-Mail: claudia.resch@begabtenzentrum.at

FILM

„TALENTE FÖRDERN HEISST MÖGLICHKEITEN SCHAFFEN“

KURZFILM ZUR BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG

Anlässlich des Tags der Talente am 22. März 2012 hat das ÖZBF einen kurzen Film in Auftrag gegeben, der die Bedeutung der Begabungs- und Exzellenzförderung bewusst machen soll. Der Film betont insbesondere die Botschaft, dass oft kleine oder ungewöhnliche Talente und Interessen eine große Bedeutung für die Entwicklung individueller Leistungsexzellenz haben können. Interviews von Bundesministerin Claudia Schmied (BMUKK) und Bundesminister Karlheinz Töchterle (BMWF) sowie von Wissenschaftlern und Vertreterinnen/Vertretern des ÖZBF ergänzen die Filmszenen.

Sie können den Kurzfilm unter www.begabtenzentrum.at oder www.youtube.com abrufen. 

IPEGE-
BROSCHÜRE

PROFESSIONELLE BEGABTENFÖRDERUNG

ERPROBTE STUDIENMODULE



Das ÖZBF freut sich, Ihnen die dritte Publikation des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) „Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule“ vorstellen zu dürfen.

In dieser Publikation werden konkrete Module aus den in der zweiten IPEGE-Broschüre (2010) angeführten Lehr- und Studiengängen beschrieben. Die Beschreibungen zeigen zukünftigen Anbietern von Lehrgängen im Bereich der Begabungs- und Exzellenzförderung exemplarisch Möglichkeiten auf, wie Module zu den einzelnen IPEGE-Kompetenzbereichen aussehen könnten.

Heft III von IPEGE richtet sich daher an Verantwortliche in Hochschulen und Bildungsverwaltungen, Initiatorinnen/Initiatoren und Träger/innen von Masterprogrammen sowie Personen, die beabsichtigen, sich im Bereich Begabungs- und Exzellenzförderung weiterzubilden.

Sie können die Broschüre ab Juni 2012 kostenlos von unserer Website unter

www.begabtenzentrum.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF downloaden oder eine gedruckte Form der Broschüre unter info@begabtenzentrum.at bestellen. 

MENTORING-PILOTPROJEKT ZUM PROGRAMM „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS“

EIN MENTORING-TANDEM STELLT SICH VOR

Es war ein Dienstag. Der Dienstag des Klassenfotos. Im Übrigen hatte ich kein Foto von meinem Mentor. Ich war etwas früher am Treffpunkt und befand mich in der komischen Situation auf jemanden zu warten, den ich noch nie zuvor gesehen hatte. Neugierde. Menschen gingen vorbei. Ein Mann kam auf eine Frau mit Hund zu, fragte, ob...

Alfred hat mir das Gebäude der juristischen Fakultät gezeigt und dann sein Büro. Wir haben uns kennengelernt, indem wir miteinander gelacht und geredet haben. Zum Beispiel hat er mir eine Vorstellung von den rechtswissenschaftlichen Fällen gegeben, die zu lösen sind oder wie die verschiedenen Professorinnen und Professoren so sind und vieles mehr.

Nein, Stopp: Bevor der Mann die Frau mit dem Hund gefragt hat, hat Herr Mag. Schmid vom ÖZBF bei mir angerufen und angefragt, ob ich denn einen Mentor an meiner Seite haben wolle. Mir hat die Idee gefallen und ich habe zugesagt. Dann hat also der Mann die Frau mit dem Hund gefragt, ob sie ich sei. Dadurch habe ich Alfred, meinen Mentor, erkannt.

Nach unserem ersten Treffen haben wir uns noch öfter getroffen. Ich habe es immer als sehr angenehm empfunden und deswegen bin ich rückblickend auch äußerst froh, dass ich dieses Angebot angenommen habe, weil ich es schön finde, mit jemandem von der Uni zusammen zu kommen und über die Uni zu sprechen, auch wenn wir nicht immer Uni-Betreffendes besprechen, sondern auch über Schule oder Sonstiges reden.

Und im Theater waren wir auch und haben uns gemeinsam ein Ballett angesehen! Diese schönen Dinge lassen die Schwierigkeiten verschwinden, die ich doch in den Anfängen mit den administrativen Dingen hatte; vor allem mit der Inskription als außerordentliche Studentin und dem Studierendenandrang im Wintersemester.

Nach schon zahlreichen Vorlesungen, einigen Kurseinheiten, meiner ersten mündlichen Prüfung und schließlich nach meiner ersten schriftlichen Klausur kann ich nur immer und immer wieder feststellen, dass mich Rechtswissenschaften sehr interessieren, dass mir das Studium sehr gefällt und ich mich sehr freue, dass es dieses Programm, „Schüler/innen an die Unis“, gibt, an dem ich teilnehmen kann.

Mentor:

**MMMag. Alfred
Krenn Bakk.phil.,
26 Jahre**

Studium:

**Rechtswissenschaften,
Theologie,
Religionspädagogik,
Philosophie**



Mentee:

**Mercedes Spannagel,
16 Jahre**

Schule:

**Akademisches Gymnasium
Salzburg**

Studium:

Rechtswissenschaften



EUROPEAN UNION SCIENCE OLYMPIAD (EUSO)

TEAMWETTBEWERB DER EUROPÄISCHEN UNION FÜR BIOLOGIE, CHEMIE UND PHYSIK



Schüler/innen des österreichischen EUSO-Nationalteams für die Olympiade in Vilnius 2012

Die EUSO ist ein naturwissenschaftlicher Teamwettbewerb der Europäischen Union für Biologie, Chemie und Physik. Österreich nimmt seit dem Jahr 2007 mit jeweils zwei Teams (sechs Schüler/innen) daran teil.

IDEE DER EUSO

Begabten Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit geboten, ihr Interesse an Wissenschaft auszubauen und ihre Talente zu entfalten. Die bei der EUSO gemachten Erfahrungen sollen die Jugendlichen auf eine mögliche Teilnahme an einer internationalen Olympiade vorbereiten.

ZIELSETZUNG DES WETTBEWERBS

- die Ermittlung der besten Schüler/innen der Europäischen Union in den Naturwissenschaften
- das öffentliche Interesse auf die naturwissenschaftliche Ausbildung lenken
- gelungene Ideen und Konzepte innerhalb der gesamten Europäischen Union verbreiten
- die Zusammenarbeit zwischen europäischen Bildungssystemen intensivieren
- die Vorbereitung europäischer Schüler/innen auf die internationalen Olympiaden der Naturwissenschaften

AUSWAHL UND VORBEREITUNG DER SCHÜLER/INNEN

Potenzielle Teilnehmer/innen werden von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Schwerpunktschulen, Betreuerinnen und Betreuern der

Chemie- und Physikolympiaden, sowie des Biologiewettbewerbes „Biologie im Team“ und von Mitgliedern der Regionalen Netzwerke für Naturwissenschaften und Mathematik nominiert. Die Schüler/innen müssen daraufhin ein Bewerbungsschreiben an das Leitungsteam, das vom NAWI-Zentrum der Pädagogischen Hochschule Kärnten Viktor Frankl Hochschule und vom Fachdidaktikzentrum Physik in der Steiermark koordiniert wird, senden.

27 Schüler/innen können dann an einem einwöchigen Trainingskurs teilnehmen. Zwei Dreier-Teams werden nach Kursende als Team A und B für die Nationalmannschaft nominiert. Vor der internationalen Olympiade finden noch drei Trainingstage statt. 2012 werden sie auf Einladung der Trainer/innen des Deutschen Nationalteams in Potsdam durchgeführt.

ART UND WEISE DER AUFGABENSTELLUNGEN

Die Aufgabenstellungen bei der EUSO sind so gewählt, dass die Teams anhand einer fiktiven Problemstellung Recherchen durchführen müssen. Dabei helfen ihnen biologische, chemische und physikalische Arbeitstechniken, das Problem zu lösen. Der theoretische und praktische Schwierigkeitsgrad liegt auf dem Level der internationalen Olympiaden für die drei Fächer. Die Inhalte der Aufgaben sind sehr originell und werden immer in eine kleine Geschichte eingebaut. So mussten die Teams bei der EUSO in Göteborg u.a. mit Methoden der Forensik einen Mord aufklären. Dabei half ihnen von Seiten der Biologie die Pollenanalyse und aus dem Bereich der Chemie wurden chemische Analysen durchgeführt. Die Physiker/innen konnten aus der Differenz der Körpertemperatur des Opfers und aus der Umgebungstemperatur mit Methoden der Thermodynamik Rück-

schlüsse auf den fiktiven Todeszeitpunkt des Opfers ziehen. Die beteiligten Schüler/innen müssen am Schluss der Arbeitszeit immer zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen. Der mathematische Teil, der in allen Teilaufgaben eine wichtige Rolle spielt, ist äußerst schwierig und anspruchsvoll.

EUSO 2011 IN HRADEC KRÁLOVÉ UND PARDUBICE

Die internationale Olympiade fand vom 10.–16. April 2011 in Tschechien statt. Die Schüler/innen waren in Pardubice einquartiert, die Betreuer/innen in Hradec Králové. Neben den Universitäten dieser beiden Städte war auch die Universität Prag mit dem wissenschaftlichen Koordinator Doc. Dr. Jan Cerny an der wissenschaftlichen Aufgabenstellung beteiligt. Beide österreichische Teams konnten die schwierigen Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung acht Stunden erforderte, ausgezeichnet bewältigen und errangen je eine Silbermedaille.

DIE EUSO AUS SICHT DER FÖRDERUNG BEGABTER UND INTERESSIERTER SCHÜLER/INNEN

Schüler/innen, die es bei der EUSO ins Nationalteam schafften, konnten sich auch bei folgenden Wettbewerben hervorragend präsentieren:

ÖSTERREICHISCHE PHYSIKOLYMPIADE

- Michael Scherbela, Bischöfliches Gymnasium Graz, zweimaliger Silbermedaillengewinner bei der EUSO, war 2008 und 2010 unter den besten vier Physikern Österreichs. 2009 kam er in die Endrunde, gab seinen Platz aber ab, da er Österreich zum Termin der IPHO beim Young Physicists' Tournament in Korea vertrat.
- Philipp Heise, Europagymnasium Auhof Linz, errang 2009 und 2010 je eine Bronzemedaille.
- Tobias Karg, BG/BRG Villach Peraustraße. Silbermedaillengewinner bei der EUSO 2010 kam national im gleichen Jahr, erschöpft von der 28-stündigen Rückfahrt, noch auf den 13. Platz.
- Christian Plasounig, BG/BRG Villach Peraustraße, schaffte 2009 die Qualifikation für die Österreichische Physikolympiade.

ÖSTERREICHISCHE CHEMIEOLYMPIADE

- Sebastian Gogg, BG/BRG Ursulinen Graz, Silbermedaillengewinner bei der EUSO 2010, belegte 2009 den 7. und 2010 den 4. Platz.
- Philipp Winkler, Sir-Karl-Popper-Schule, Silbermedaillengewinner bei der EUSO 2010, kam 2010 in die nationale Endrunde.

INTERNATIONALE BEWERBE

- Michael Scherbela vertrat Österreich 2008 bei der IPHO im Iran.
- Michael Scherbela errang bei der IPHO 2010 in Kroatien eine Silbermedaille, Philipp Heise eine honorable mention.

- Sebastian Gogg errang bei der Internationalen Chemieolympiade in Japan 2011 eine Silbermedaille.
- Johannes Tiefnig (im EUSO-Vorbereitungskurs) und Michael Scherbela wurden beim International Young Physicists' Tournament in China 2009 Vizeweltmeister im Team.
- Oliver Edtmaier (Nationalteam 2012), Christoph Weis, Alexander Pfleger (im EUSO-Vorbereitungskurs) und Tobias Karg vertraten Österreich bei der IPHO in Bangkok. Oliver erreichte eine honorable mention.
- Tomas Kamencek, BG/BRG Leoben, Silbermedaillengewinner bei der EUSO 2010, Michael Scherbela, Johannes Tiefnig und Philipp Heise wurden beim Young Physicists' Tournament in Wien Vizeweltmeister.
- Tomas Kamencek schaffte Gleiches 2011 in Teheran.

RESÜMEE DES KOORDINATORS

Insgesamt kann nach der vierten österreichischen Beteiligung an der EUSO ein weiterer Aufwärtstrend festgestellt werden. Es zeigt sich, dass unsere Schüler/innen durchaus in der Lage sind, mit der europäischen Spitze mitzuhalten. 2010 lag nur noch Deutschland neben osteuropäischen Staaten im Ranking vor Österreich. Nur Deutschland landete mit beiden Teams vor unserer A-Mannschaft.

MEDAILLENBILANZ FÜR ÖSTERREICH

2008: 1x Silber, 1x Bronze

2009: 1x Silber, 1x Bronze

2010: 2x Silber. Team A verfehlte mit Platz 8 eine Goldmedaille nur um einen Rang. Team B platzierte sich auf Rang 16 von 34.

2011: 2x Silber. Die Zahl der teilnehmenden Teams stieg auf 40. Team A verfehlte mit Platz 8 um zwei Ränge eine Goldmedaille. Team B platzierte sich auf Rang 19 von 40.

Die Evaluation der letzten Jahre zeigt, dass die gesteckten Ziele in vielen Bereichen erreicht wurden. Das bedeutet jedoch eine große Herausforderung für die nächsten Jahre, wobei der olympische Gedanke „Dabei sein ist alles“ weiterhin im Vordergrund stehen sollte.

Abschließend möchte ich mich als Koordinator bei allen Betreuerinnen und Betreuern, Sponsoren, Förderern im Bereich des BMUKK und der PH Kärnten und besonders bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern für ihren Einsatz bedanken und freue mich schon auf das nächste Projektjahr.

MAG. PETER HOLUB

PH Kärnten

peter.holub@ph-kaernten.ac.at

MÜNCHNER HOCHBEGABUNGSTESTBATTERIE

FÜR DIE PRIMARSTUFE (MHBT-P) UND DIE SEKUNDARSTUFE (MHBT-S)

1. DIAGNOSTISCHE ZIELSETZUNG UND THEORETISCHER HINTERGRUND

Die Münchner Hochbegabungstestbatterie MHBT (Heller & Perleth, 2007 a/b) für die Primarstufe (P) und die Sekundarstufe (S) zur Identifikation von (hoch) begabten Kindern und Jugendlichen stellt ein Verfahren mit einem mehrdimensionalen diagnostischen Ansatz dar. Hier werden mittels normierter, standardisierter Verfahren die numerischen, verbalen und nonverbalen kognitiven Fähigkeiten im Kognitiven Fähigkeitstest gemessen sowie spezielle kognitive Fähigkeiten (räumliches Vorstellungsvermögen und physikalisch-technische Aufgaben) in der Sekundarstufenversion. Zusätzlich werden die soziale Kompetenz und die Kreativität ermittelt. Die moderierenden, nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale (Leistungsmotivation, Erkenntnisstreben, Arbeitsverhalten inkl. Selbstkonzept, Selbstwert, Kausalattributionen, Leistungsemotionen und Stressverhalten) und sozialen Umweltmerkmale (Schulklima und Familienklima) werden durch eine Reihe verschiedener Fragebögen erhoben. Theoretisches Bezugsmodell der MHBT ist das mehrdimensionale, typologische Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Heller, 2001).

Multifaktorielle Hochbegabungsmodelle sind dadurch gekennzeichnet, dass jeweils mehr als ein singulärer Begabungsfaktor postuliert wird, Leistung sich in verschiedenen Formen zeigen kann und zur Manifestation von Leistung weitere Bedingungen vorhanden sein müssen. Interaktionsmodelle, die im Gegensatz zu additiven Modellen eine größere Komplexität aufweisen, beziehen die Wechselwirkungen der jeweiligen Ursachen mit ein (vgl. Ziegler, 2008). Zur Integration psychometrischer sowie kognitionspsychologischer Informationsverarbeitungs- bzw. Problemlöseansätze und unter Berücksichtigung motivationaler und soziokultureller Bedingungsfaktoren ist das Münchner Hochbegabungsmodell in den 90er Jahren von Heller, Hany & Perleth entwickelt worden. Danach wird „(Hoch-)Begabung als mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt (Prädiktoren) in einem Netz von nicht-kognitiven (z.B. motivationalen) und sozialen Moderatorvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugsvariablen definiert. [...] Die (Hoch-)Begabungs*entwicklung* wird hierbei als *Interaktion* (Wechselwirkung) bzw. die zu einem bestimmten Zeitpunkt gemessene Begabungs*ausprägung* als *Interaktionsprodukt* von personinternen (kognitiven und motivationalen) Faktoren und personexternen Sozialisationsbedingungen aufgefasst.“ (Heller & Perleth 2007a/b, S. 10f).

Die Etablierung, Validierung und Evaluierung einer Interaktionsdiagnostik, einschließlich der damit zusammenhängenden erweiterten Konstruktbildung, stellt dabei eine große Herausforderung für die Forschung dar (vgl. Heller, 2008). In diesem Bereich sind aktuell zwei Testbatterien verfügbar: BIS-HB (Jäger et al., 2006) und MHBT (Heller & Perleth, 2007a/b): „Die MHBT repräsentiert [...] das zur Zeit umfangreichste Test- und Fragebogeninventar im deutschsprachigen Raum, das (hoch)begabungsspezifische Messinstrumente und Testnormen für unausgelesene [...] Sekundarstufenpopulationen (Klas-

sennormen) sowie (hoch)begabungsspezifische Vergleichsstandards (Profile) für verschiedene Begabtengruppen, z.B. intellektuell vs. kreativ vs. sozial Begabte bzw. begabte Achiever vs. Underachiever, enthält.“ (Heller & Perleth, 2007a/b, S. 7).

Die in dieser Testbatterie zusammengefassten Messinstrumente und Checklisten wurden zunächst für den Einsatz in der Münchner Hochbegabungsstudie (1985–1989) entwickelt und seitdem in einer Vielzahl weiterer Längsschnitt- und Evaluationsstudien verwendet. Der Einsatz der MHBT hat sich in unterschiedlichen Untersuchungskontexten bei der Identifikation (hoch) Begabter im Schulalter bewährt.

Zu den Einsatzbereichen und Zielgruppen der MHBT gehören u.a. Grund- und Sekundarstufenschüler/innen mit außergewöhnlichen Fähigkeiten, Interessen und Leistungen, für die Förderstrategien zu entwickeln sind, sowie die Schulpsychologie und Erziehungsberatung, um ggf. Interventionsmaßnahmen anbieten zu können. Ferner lässt sich die MHBT z.B. zur Bedingungsanalyse bei Underachievern einsetzen sowie zur Talentsuche für Begabtenförderprogramme, in der Begabungsforschung und bei der wissenschaftlichen Evaluation von Fördermaßnahmen bzw. Förderprogrammen.

2. MHBT-AUFBAU UND HANDHABUNG

Beide Versionen der MHBT setzen sich aus drei Teilen zusammen, die je nach Zielsetzung bzw. Fragestellung komplett oder nur partiell eingesetzt werden: spezifische Checklisten zur Einschätzung der Klasse durch die Lehrkraft, ein Test zur Messung kognitiver Fähigkeiten (KFT-HB) sowie ein Inventar zur Selbsteinschätzung weiterer relevanter Moderatorvariablen. Tabelle 1 gibt einen schematischen Überblick über die Verfahren der MHBT-P und -S.

Es ist generell im Sinne der Diagnostik und Ökonomie weder sinnvoll noch notwendig, im konkreten Fall alle in der Testbatterie verfügbaren Test- und Fragebogenskalen zu verwenden. Vielmehr empfehlen die MHBT-Autoren eine gezielte, problemorientierte Auswahl der Messinstrumente.

Wird die MHBT als Screeninginstrument für die Auswahl von Schülerinnen und Schülern für eine bestimmte Fördermaßnahme eingesetzt, so empfiehlt sich die Nutzung einer der Zielsetzung der Fördermaßnahme entsprechenden Checkliste aus dem MHBT-Manual zur groben Einschätzung der individuellen Voraussetzung bzw. Eignung aller potenziell Geeigneten in der Ausgangspopulation. Die bereichsspezifischen Checklisten zur Intelligenz, Kreativität, Musikalität, Sozialbegabung und Psychomotorik ermöglichen den Lehrkräften die Zuordnung der Schüler/innen zu den besten 5–10% der Klasse.

Die Messung des kognitiven Potenzials als zentraler Prädiktorvariable im Münchner (Hoch-)Begabungsmodell erfolgt mittels der Skalen im KFT-HB. Im Einzelnen handelt es sich um die verbalen Untertests

<i>Erfassungsdimension</i>	<i>MHBT-P (KI. 1–4)</i>	<i>MHBT-S (KI. 4–12+)</i>
• <i>Denk-, Lernfähigkeiten, Wissen etc.</i>	<i>Checkliste zur Intelligenz</i>	<i>Checkliste zur Intelligenz</i>
• <i>Schöpferisches Denken, Originalität etc.</i>	<i>Checkliste zur Kreativität</i>	<i>Checkliste zur Kreativität</i>
• <i>Akustische Sensibilität, Tonhöhen-differenzierung etc.</i>	<i>Checkliste zur Musikalität</i>	<i>Checkliste zur Musikalität</i>
• <i>Kooperationsfähigkeit, Leadership etc.</i>	<i>Checkliste zur Sozialbegabung</i>	<i>Checkliste zur Sozialbegabung</i>
• <i>Fingerfertigkeit, Handgeschicklichkeit etc.</i>	<i>Checkliste zur Psychomotorik</i>	<i>Checkliste zur Psychomotorik</i>
	<i>KFT-HB 3/4:</i>	<i>KFT-HB 4-12+:</i>
• <i>Verbale Denkfähigkeiten</i>	<i>V1 (Wortschatz) V2 (Klassifikationen)</i>	<i>V1 (Wortschatz) V2 (Klassifikationen)</i>
• <i>Quantitative Denkfähigkeiten</i>	<i>Q1 (Mengenvergleiche) Q2 (Gleichungenbilden)</i>	<i>Q1 (Mengenvergleiche) Q2 (Gleichungenbilden)</i>
• <i>Nonverbale (technische) Denkfähigkeiten</i>	<i>N1 (Figurenklassifikationen) N2 (Figurenanalogien)</i>	<i>N1 (Figurenklassifikationen) N2 (Figurenanalogien)</i>
• <i>Kognitives Fähigkeitsniveau (Intelligenz)</i>	<i>Gesamtleistung</i>	<i>Gesamtleistung</i>
• <i>Räumliches Vorstellungsvermögen</i>		<i>AW (Abwicklungsaufgaben)</i>
• <i>Räumliches Wahrnehmen und Denken</i>		<i>SP (Spiegelungen)</i>
• <i>Physikalisch-technische Problemlösekompetenz</i>		<i>APT (Physik/Technik-Aufgaben)</i>
• <i>Originalität, Flexibilität etc.</i>	<i>KRT-P (Kreativitätsfragebogen)</i>	<i>KRT-S (Kreativitätsfragebogen)</i>
• <i>Soziale Kognitionen</i>	<i>SK-P (Soziale Kompetenz-Fragebogen)</i>	<i>SK-S (Soziale Kompetenz-Fragebogen)</i>
• <i>Interessen-Präferenzen</i>		<i>IFB (Interessen-Fragebogen)</i>
• <i>Basismotiv, Erkenntnisstreben</i>		<i>FES (Fragebogen Erkenntnisstreben)</i>
• <i>Leistungsmotivation (HE vs. FM; LS)</i>	<i>LM-P (Leistungsmotivations-Fragebogen)</i>	<i>LM-S (Leistungsmotivations-Fragebogen)</i>
• <i>Aufmerksamkeitssteuerung etc.</i>	<i>AV-P (Arbeitsverhaltens-Fragebogen)</i>	<i>AV-S (Arbeitsverhaltens-Fragebogen)</i>
• <i>Erfolgs- vs. Misserfolgsattribution</i>	<i>KA (Kausalattributions-Fragebogen)</i>	
• <i>Aspekte des Schul-/Klassenklimas</i>		<i>SCHUL (Schulklima-Fragebogen)</i>
• <i>Aspekte des Familienklimas</i>		<i>FAM (Familienklima-Fragebogen)</i>

Tabelle 1: Übersicht über die Bestandteile der MHBT-P und MHBT-S

Wortschatz und Satzergänzen, die quantitativen Untertests Mengenvergleiche und Gleichungenbilden sowie die nonverbalen Untertests Figurenklassifikation und Figurenanalogien. Für den KFT-HB wurden aus den US-amerikanischen Originalvorlagen des CogAT (Cognitive Abilities Test) Versionen mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad erstellt, um eine Anpassung an die Hochbegabten-Zielgruppe zu erreichen und Deckeneffekte zu vermeiden. Dazu erhalten die Schüler/innen in den V- und N-Tests Aufgabensets, die normalerweise erst zwei Klassenstufen später bearbeitet werden und die Q-Tests wurden um drei bzw. fünf Aufgaben verlängert. Der Gesamtwert der in den drei Testteilen erzielten Leistung lässt sich als Maß der allgemeinen Intelligenz interpretieren.

DAS INVENTAR DER MHBT-P

Das MHBT-Inventar für die Primarstufe besteht aus fünf Fragebögen, die gemäß dem Münchner (Hoch-)Begabungsmodell Prädiktorvariablen (Kreativität und Soziale Kompetenz) sowie Moderatorvariablen (Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten und Kausalattribution) erfassen.

- Kreativität wird anhand des ins Deutsche übersetzten und weitgehend unveränderten „Group Inventory for Finding Creative Talent“ (GIFT) von Rimm (1980) erhoben. Der unter der Bezeichnung KRT-P in die MHBT-P aufgenommene Fragebogen zur Selbstbeschreibung erfasst Persönlichkeitsaspekte, die für Kreativität als relevant erachtet werden, wie Originalität, Flexibilität, Ausdauer, Neugierde und ein gewisses Interessenspektrum. Das Antwortformat ist dichotom ja/nein (Itembeispiel: „Ich habe manchmal wirklich gute Ideen.“).
- Der Fragebogen zur Sozialen Kompetenz bei Primarstufenschülern (SK-P) stellt eine Eigenentwicklung der Testautoren dar. Zielsetzung ist einerseits die Feststellung sozialer Kognitionen, andererseits sollen Rückschlüsse auf tatsächliches Verhalten in sozialen Situationen ermöglicht werden. Die 26 Items des Fragebogens enthalten kognitive sowie kreative Elemente zur Ermittlung der Selbsteinschätzung auf den drei Skalen Assertiver Selbstdruck, Kooperation und Konfliktlösefähigkeiten. Zudem wird ein Gesamtwert der Sozialen Kompetenz ausgewiesen. Ein zweipoliges Antwortformat soll Antworttendenzen, insbesondere Ef-



fekte der sozialen Erwünschtheit, möglichst verhindern (Itembeispiel: „Manche Kinder spielen lieber im Freien.“ – aber – „Andere Kinder spielen lieber im Haus.“).

- Zur Erfassung der allgemeinen Lern- und Leistungsbereitschaft konstruierten die Testautoren den 16 Items umfassenden Fragebogen zur Leistungsmotivation (LM-P) auf Basis eines Fragebogens von Trudewind, Jennessen et al. (1975). Gemessen werden dabei die Leistungsmotivationsvariablen Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Misserfolg (FM) mit einem dichotomen Antwortformat ja/nein (Itembeispiel: „Gibst Du leicht auf, wenn etwas nicht klappt?“).
- Das Arbeits- und Lernverhalten wird mit Hilfe des Fragebogens zum Arbeitsverhalten (AV-P) erfasst. In die 27 Items der insgesamt fünf Skalen (Stabilität der Denkabläufe, Aufmerksamkeitssteuerung, Arbeitseinteilung, Prüfungssorgen und Allgemeine Angst) sind Fragen aus dem „Fragebogen zur Schülerpersönlichkeit“ von Pekrun (1986), dem „Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle“ von Kuhl (1985) und Eigenentwicklungen eingeflossen. Das Antwortformat ermöglicht eine vierstufige Einschätzung der Häufigkeit des Vorkommens: immer, oft, manchmal, nie (Itembeispiel: „Wenn ich aufgeregt bin, zittern meine Hände.“).
- Mit dem Fragebogen zur Kausalattribution (KA), den Schneider et al. (1986) im Rahmen einer kulturvergleichenden Studie entwickelten, werden Erfolgs- bzw. Misserfolgsattributionen im schulischen Bereich ermittelt. Die Attribution von Erfolg bzw. Misserfolg auf die externalen Faktoren Glück, Hilfestellung, Aufgabenleichtigkeit bzw. -schwierigkeit oder auf die internalen Faktoren Können bzw. Anstrengung wird mittels kurzer Geschichten

erhoben, bei denen die Kinder den aus ihrer Sicht wichtigsten und zweitwichtigsten Grund markieren sollen (Itembeispiel: „Bei einem Diktat hast Du alle Wörter richtig geschrieben. Warum ist Dir das gelungen?“).

DAS INVENTAR DER MHBT-S

Das MHBT-Inventar für die Sekundarstufe enthält zunächst drei Tests zu spezifischen kognitiven Fähigkeiten (räumliches Vorstellungsvermögen, physikalisch-technisches Problemlösen) und acht Fragebögen, die nach dem Münchner (Hoch-)Begabungmodell Prädiktorvariablen (Kreativität und Soziale Kompetenz), nicht-kognitive Moderatorvariablen (Interessen, Leistungsmotivation, Erkenntnisstreben und Arbeitsverhalten) sowie soziale Umweltmerkmale (Schulklima, Familienklima) erfassen.

- Das auf der mehrdimensionalen Intelligenzfaktoretheorie von Thurstone basierende WILDE-Intelligenzstrukturdiagnostikum (Jäger & Althoff, 1983) enthält die Subtests „Abwicklungen“ (AW) und „Spiegelbilder“ (SP). Beide Tests messen das räumliche Vorstellungsvermögen und wurden weitgehend unverändert in die MHBT-S übernommen. Der AW-Test enthält 20 Aufgaben, bei denen aus fünf Abbildungen diejenige zu identifizieren ist, die sich aus einer gegebenen Faltvorlage herstellen lässt. Beim SP-Test ist aus einer Reihe von fünf Strichfiguren diejenige zu erkennen, die sich nur durch eine Spiegelung mit den anderen vier zur Deckung bringen lässt.
- Anspruchsvolle physikalisch-technische Kompetenzen lassen sich mit den Aufgaben aus Physik und Technik (APT), einer Eigenentwicklung auf Basis des Mannheimer Tests zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP; Conrad, Baumann & Mohr, 1980), messen. Den Schülerinnen und Schülern werden 15 physikalisch-technische Problemstellungen vorgelegt, bei denen sie die korrekte Lösung aus einer Auswahl zugehöriger Zeichnungen auswählen müssen.
- Der Fragebogen zur Kreativität (KRT-S) für Sekundarstufenschüler/innen, der auf dem „Group Inventory for Finding Interests“ (GIF-I, Level 1, Grade 6–9) von Rimm & Davis (1980) basiert, erfasst Persönlichkeitsaspekte des kreativen Denkens, die als entwicklungspsychologisch relevant angesehen werden, z.B. Flexibilität, Ausdauer, Originalität, Neugierde und eine gewisse Bandbreite an Interessen. Der Fragebogen lässt sich in die folgenden sechs Subskalen untergliedern, wobei für den praktischen Einsatz lediglich der KRT-S-Gesamtwert empfohlen wird: Kreativität, Erfindungsgabe, Herausforderung, Ausdauer, kreative Anregung in der Familie, Interessenvielfalt und Selbstvertrauen, Herausforderung und Abenteuer. Die Probandinnen und Probanden beantworten 49 Fragen in einem dichotomen Antwortformat stimmt/stimmt nicht. (Itembeispiel: „Ich erfinde gerne neue Sachen.“)

- Der Fragebogen zur sozialen Kompetenz für Sekundarstufenschüler (SK-S) stellt eine Eigenentwicklung dar. Dieses Instrument soll die Ermittlung sozialer Kognitionen sowie Rückschlüsse auf tatsächliches Verhalten in sozialen Kontexten ermöglichen. Obwohl der Fragebogen ursprünglich drei Skalen enthielt (Assertiver Selbstaussdruck, Kooperation [später: Führungseigenschaften] und Konfliktlösefähigkeit), erwies sich zur Auswertung ein Gesamtwert als ausreichend. Die Schüler/innen schätzen auf einer vierstufigen Skala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) die Ausprägung der Aussagen ein (Itembeispiel: „Ich übernehme gerne die Verantwortung in Gruppen.“).
- Auf der Grundlage der Pädagogischen Interessentheorie (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986) wurde der Interessenfragebogen (IFB) im Rahmen der Münchner Hochbegabungsstudie von den Autoren entwickelt. Analog zum Münchner Aktivitäten-Inventar (MAI) enthält der Interessenfragebogen 13 Gegenstandsbereiche. Sieben Fragenkomplexe à 13 Fragen beleuchten emotionale, kognitive und Wert-Aspekte der Beziehung zwischen Person und Gegenstand/Tätigkeit (Itembeispiel: „Es macht mir sehr viel Spaß, Musik zu hören.“).
- Der Fragebogen zum Erkenntnisstreben (FES) wurde von Lehwald (1985) entwickelt. Für die in die MHBT-S aufgenommene Version wurden lediglich vier der insgesamt 40 Items der Originalversion leicht umformuliert. Das eng mit kognitiven Leistungsvoraussetzungen zusammenhängende Merkmal Erkenntnisstreben (Lehwald: „kognitives Motiv“), dessen äußere Kennzeichen hohe Anstrengungsbereitschaft und Interesse am tiefgründigen Kenntniserwerb sind, wird als eines der Basismotive zur Stimulation kreativer Lernprozesse angesehen. Das Antwortformat ermöglicht eine Bestätigung („stimmt“) oder Ablehnung („stimmt nicht“) der Aussagen (Item-Beispiel: „Probleme, die ich noch nicht gelöst habe, versuche ich zu ergründen.“).
- Der Fragebogen zur Leistungsmotivation (LM-S) wurde auf Basis des „Leistungsmotivations tests für Jugendliche“ von Hermans (1976) und dem „Fragebogen zur internalen vs. externalen Kontrollüberzeugung“ von Krampen (1977/1990) konstruiert. Er enthält überwiegend Originalitems dieser Verfahren sowie einige neu konzipierte Items. 26 Items sind mit „stimmt“ bzw. „stimmt nicht“ zu beantworten und erfassen die Aspekte Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg und Leistungsstreben (Itembeispiel: „Ich träume nicht nur vom Erfolg, ich tue auch etwas dafür.“).
- Mit dem Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S) sollen Persönlichkeitsmerkmale des Arbeitsverhaltens inklusive emotionaler Komponenten, Stressbewältigung und Attributionen ermittelt werden. Sechs der zehn Skalen entstammen dem „Fragebogen zur Schülerpersönlichkeit“ von Pekrun (1986), zwei dem „Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle“ von Kuhl (1985) und zwei weitere Skalen wurden im Rahmen der Münchner Hochbegabungsstudie entwickelt. Mit einer vierstufigen Antwortskala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) werden anhand von 73 Items die Skalen Prüfungsangst, Prüfungssorgen, allgemeine Angst, Instabilität der Denkabläufe in Stresssituationen/Prüfungssituationen, schulisches Selbstkonzept, allgemeiner Selbstwert, interne Kausalattribution, externe Kausalattribution, Arbeitseinteilung und Defizite der Aufmerksamkeitssteuerung erfasst (Itembeispiel: „Ich bin ein guter Schüler.“).
- Der Fragebogen zum Schulklima (SCHUL) stellt eine Eigenentwicklung dar. Drei Hauptdimensionen der schulischen Atmosphäre (emotionale Dimension, Anregungs- und Leistungsdimension, Ordnungsdimension), die sich jeweils auf die Interaktionspartner Lehrkräfte sowie Mitschüler/innen beziehen, werden erfasst. Aus diesen Hauptdimensionen wurden sechs Skalen abgeleitet, die das subjektive Erleben der einzelnen Schüler/innen wiedergeben, dem ein entscheidender Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Leistungsverhalten zukommt: Kooperative/r Lehrer/in, Kooperation bzw. positive Beziehungen zu den Mitschülerinnen und -schülern, Konkurrenz, Wettbewerb & Ordnungsdruck, Interesse & Engagement der Mitschüler/innen, Leistungsdruck im Unterricht und Schüler/innenverursachte Störungen des Unterrichts. Die Schüler/innen geben auf einer vierstufigen Antwortskala („stimmt genau“ bis „stimmt nicht“) den Grad der Zustimmung zu 40 Items an (Itembeispiel: „Die Schüler stellen viele Fragen und denken im Unterricht mit.“).
- Das Familienklima wird mit dem Fragebogen zum Familienklima (FAM), einer verkürzten Fassung der von Schneewind et al. (1985) ins Deutsche übertragenen und angepassten Family-Environment-Scale, gemessen. Das Instrument erfasst die neun Skalen Zusammenhalt, kulturelle Orientierung, Offenheit, aktive Freizeitgestaltung, Konfliktneigung, Organisation, Selbstständigkeit, Kontrolle und Leistungsorientierung anhand von 68 dichotom (stimmt/stimmt nicht) zu beantwortenden Items (Itembeispiel: „Unsere Familie ist wenig aktiv und unternehmungslustig.“).

DURCHFÜHRUNG UND AUSWERTUNG

Die MHBT ist ein Papier-Bleistift-Verfahren, das sich sowohl für die Einzel- als auch für die Gruppen-Testung eignet. Die Checklisten für Lehrkräfte sind in beiden Manualen als Kopiervorlagen enthalten. Als Zeitbedarf werden 5 Minuten pro Checkliste und Proband/in angegeben. Für beide MHBT-Versionen liegen die Aufgabenhefte für den KFT-HB ab Klasse 3 in den Parallelformen A und B vor. Die Antworten werden jeweils in separate Antwortbögen für die entsprechende Klassenstufe eingetragen. Die Aufgabenhefte des KFT-HB 3 liegen als Verbrauchsmaterial vor, da die Kinder in der dritten Klasse ihre Antworten direkt in die Hefte eintragen. Ab Klasse 4 werden die Antworten auf separaten Antwortbögen markiert, nicht in den Aufgabenheften. Die

Manuale der beiden MHBT-Versionen enthalten detaillierte Instruktionen zur Durchführung des KFT-HB. Der Zeitbedarf wird mit knapp zwei Unterrichtsstunden inkl. Instruktionen und Übungsbeispielen angegeben, wobei die Zeitvorgaben für die einzelnen Untertests genau einzuhalten sind. Während der KFT-HB ein standardisiertes Testverfahren darstellt, handelt es sich bei den Fragebögen des Inventars um Selbstbeschreibungsskalen, die von den Probandinnen und Probanden eine gewisse Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen voraussetzen. Das Inventar der MHBT-P liegt als Verbrauchsmaterial vor, um den jüngeren Kindern (bis Klassenstufe 4) zu ermöglichen, ihre Antworten auf die Fragen direkt in die Hefte einzutragen. Der Zeitbedarf für die einzelnen Inventar-Skalen wird mit 10–17 Minuten angegeben, wobei die Fragebögen keiner exakten Zeitbegrenzung unterliegen. In der MHBT-S gibt es zu den Aufgabenheften jeweils separate Antwortbögen zur Markierung der Antworten. Die im Inventar enthaltenen kognitiven Tests AW, SP und APT unterliegen Zeitbegrenzungen, die genau eingehalten werden müssen. Die Bearbeitungszeit der Fragebögen zu nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Umweltmerkmalen wird jeweils mit ca. 15–35 Minuten angegeben.

Die Anwendung beider MHBT-Versionen setzt fachliche Grundkenntnisse pädagogisch-psychologischer (Hoch-)Begabungs- bzw. Leistungsdiagnostik voraus. Während die KFT-HB-Administration und -Interpretation auch von schultesterfahrenen Beratungslehrkräften durchgeführt werden kann, wird bezüglich des Inventars (das von jeder Lehrkraft administriert werden kann) von den Autoren die deutliche Empfehlung ausgesprochen, die Auswertung und Interpretation nur von geschulten psychologischen und pädagogischen Fachkräften vornehmen zu lassen.

Die Auswertung der MHBT erfolgt in beiden Versionen mittels einer im Testverfahren enthaltenen Auswertungssoftware am Computer, deren Anwendung in den Manualen detailliert beschrieben wird. Nach Anlage der Probandin/des Probanden durch Erfassung der Stammdaten (Anonymisierung ggf. durch ID oder Code möglich) in der entsprechenden Maske werden die in den Antwortbögen (bzw. Aufgabenheften der Primarstufenversion) enthaltenen Antworten der bearbeiteten Tests/Fragebögen übertragen. Die Auswertung erfolgt maschinell und wird in Form eines Profils dargestellt, das einen differenzierten Überblick über die individuelle Merkmalsausprägung der Probandin/des Probanden ermöglicht.

Die Testdurchführung und -auswertung orientiert sich jeweils an der aktuell besuchten Klassenstufe der Schülerin/des Schülers. Zur Interpretation der Testergebnisse erfolgt im Rahmen der computerunterstützten Auswertung eine automatische Transformation der erfassten Rohwerte in T-Werte (Mittelwert = 50, Standardabweichung = 10). Diesen liegen T-U-Normen zugrunde, die auf Daten un- ausgelesener Stichproben (erhoben 1996/1997 in Bayern und Baden-Württemberg, für die MHBT-P zusätzlich 2002/2003 in Bayern) basieren. Die Normierungsstichprobe der MHBT-P betrug insgesamt

N = 959 Schüler/innen. Der Normierung des KFT-HB liegen die Daten von N = 2.447 Schülerinnen und Schülern zugrunde (Form A = 1.251, Form B = 1.196), für die MHBT-Inventarskalen betrug die Stichprobengröße N = 2.053. Die Normierung basiert insgesamt auf den Daten von 4.500 Personen bei einem weitgehend ausgeglichenen Verhältnis von Mädchen und Jungen. Lediglich für den Untertest APT zeigten sich signifikante Geschlechterunterschiede, weshalb für diesen geschlechtsspezifische Normen angegeben sind.

Neben den T-U-Normen bietet die MHBT-P jeweils Achiever- und Underachiever-Profile für intellektuell, kreativ und sozial (hoch-)begabte Grundschüler/innen in Klassen 3+4 als Vergleichsstandards an. Die MHBT-S enthält für detailliertere Analysen entsprechende Vergleichsstandards für intellektuell, kreativ, sozial, sprachlich, mathematisch und naturwissenschaftlich-technisch Hochbegabte bzw. HB-Standards für hochbegabte Achiever (HB) und Underachiever (UA). Den Vergleichsmaßstäben in der MHBT-P liegen allerdings z.T. sehr kleine Stichprobenzahlen zugrunde (15–43 Probandinnen und Probanden), den Vergleichsstandards in der MHBT-S ebenfalls. Die Befundinterpretation wird nicht nur durch die automatisierte Auswertung und Profildarstellung erleichtert, sondern auch anhand von Fallbeispielen für verschiedene Fragestellungen detailliert erläutert.

3. GÜTEKRITERIEN

OBJEKTIVITÄT

Die Testmanuale der MHBT-P und MHBT-S enthalten genaue Instruktionen für alle Untertests, so dass die Voraussetzungen für eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleistet sind. Da die Auswertung über eine entsprechende Auswertungssoftware erfolgt, ist die Auswertungsobjektivität ebenfalls gesichert, wobei allenfalls Fehler bei der Übertragung der Rohwerte in die Eingabemaske entstehen können. Da jedoch bei der Erfassung der Rohwerte in der Maske alle Antwortmöglichkeiten der Aufgaben sämtlicher Untertests im Volltext zu sehen sind, wird die Kontrolle der richtigen Eingaben erleichtert. Die Interpretation wird durch Fallbeispiele und Interpretationsregeln in den Manualen unterstützt.

RELIABILITÄT

Die Manuale der beiden MHBT-Versionen enthalten ausführliche Item- und Skalenanalysen. Ferner wird auf die Verfügbarkeit weiterer Analysen über die Autoren hingewiesen. Zur Abschätzung der Reliabilität der Skalen wurden Konsistenzkoeffizienten nach der Formel 20 von Kuder & Richardson (KR20) und Spearman-Brown's Schätzer mit der Split-half-Methode (SBSHR) berechnet.

Die Reliabilitätswerte des KFT-HB weisen zwischen den einzelnen Untertests der MHBT-P eine größere Schwankungsbreite auf, von .37

(SBSHR-Wert für die Q1-Skala 4. Klasse) bis .92 (KR20-Wert für die N2-Skala in Klasse 2 und 3). Die Reliabilitätskoeffizienten der Summenvariablen (V, Q, N und GL) sind insgesamt als zufriedenstellend, teilweise sogar als gut zu bezeichnen. Für den KFT-HB 4-12+ aus der MHBT-S bezeichnen die Autoren die Reliabilität als hinreichend. Die Koeffizienten liegen überwiegend im Bereich von .80 bis .93, wobei die Werte für Klassenstufe 11 teilweise unter .70 liegen.

Die in den Inventaren enthaltenen Verfahren weisen insgesamt schwächere Zuverlässigkeitswerte auf. Die Reliabilitätswerte der Fragebögen in der MHBT-P liegen überwiegend zwischen .43 bis .62, für einzelne Subskalen allerdings auch niedriger. Die kognitiven Tests (AW und SP) im Inventar der MHBT-S weisen akzeptable bis gute Reliabilitätswerte auf, wobei hier auf die gute Differenzierung im oberen Bereich hingewiesen wird, welche die Eignung beider Tests insbesondere für die Hochbegabendiagnostik begründet. Der APT-Test wird wegen der schwächeren Reliabilität bei jüngeren Kindern erst ab der 6. Klasse empfohlen, wo er zunehmend reliable Maße aufweist. Die Fragebögen der MHBT-S weisen Reliabilitätskoeffizienten auf, die von den Autoren als hinreichend bis befriedigend erachtet werden. Vor allem der Interessenfragebogen kann mit Reliabilitätswerten $> .90$ als zuverlässiges Instrument betrachtet werden. Die Reliabilitätswerte des Fragebogens zum Arbeitsverhalten (AV-S) hingegen lassen eine Verwendung insbesondere in Klassenstufe 5 nur mit Vorbehalt zu. In höheren Klassenstufen finden sich zwar bessere, aber ebenfalls nicht durchgängig ausreichende oder zufrieden stellende Werte.

VALIDITÄT

Die Validitätswerte der einzelnen Instrumente in beiden MHBT-Versionen werden anhand ausführlicher Analyseergebnisse in den jeweiligen Manualen dargestellt. Um den Nachweis der faktoriellen Validität bei den verbalen, quantitativen und nonverbalen Dimensionen innerhalb des KFT-HB zu erbringen, wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich mit dem KFT-HB zuverlässig stabile Fähigkeitsdimensionen messen lassen, was auch die Bildung einer KFT-Gesamtleistung rechtfertigt. Die Bestimmung der Kriteriums- und prognostischen Validität des KFT-HB wurde mittels Korrelationsberechnungen zwischen den KFT-Leistungen und Schulensuren sowie in Follow-up-Erhebungen über einen Zeitraum von acht bis zehn Jahren auch in Bezug auf die Schulabschlussnoten vorgenommen. Die Beobachtung eines Anstiegs der Korrelationen von Jahr zu Jahr wird von den Testautoren mit dem vorgeschalteten Screeningverfahren erklärt, durch das die leistungsmäßig besten Schüler/innen ausgewählt wurden. So konnten mit den KFT-HB-Skalen die Abiturdurchschnittsnoten im Mittel mit $r = .40$ (max. $r = .48$) sowie die Leistungskursnoten in der Kollegstufe sogar mit $r = .80$ vorhergesagt werden. Dies belegt nach Meinung der Testautoren die Überlegenheit dimensionsbezogener Schulerfolgsprognosen gegenüber eindimensionalen IQ-Prädiktoren. Mit Hilfe der KFT-HB-Prädiktoren lassen sich insbesondere Mathematik- sowie Sprachnoten relativ gut



prognostizieren. Spätere Studienleistungen konnten mit dem KFT-HB für die Sekundarstufe bis zu $r = .79$ vorhergesagt werden. Diese Befunde konvergieren mit den Ergebnissen einer aktuellen achtjährigen Längsschnittstudie in Baden-Württemberg (Heller, 2009).

Der Nachweis der Kriteriumsvalidität wurde für die Instrumente im Inventar der MHBT-P durch Korrelationsberechnungen zu den Außenkriterien Schulnoten vorgenommen. Die Konstruktvalidität wurde mittels Korrelationsberechnungen zu jeweils anderen Instrumenten des Inventars überprüft. Stabile schwache bis mäßige Interkorrelationen der Kreativitätsskala mit der Leistungsmotivation und der sozialen Kompetenz sollten den Autoren zufolge nicht überinterpretiert werden. Die Validität des Fragebogens zur Sozialen Kompetenz kann auf der vorliegenden Datengrundlage nur teilweise belegt werden, was mit der schnellen Veränderung der entsprechenden Fähigkeiten im Grundschulalter erklärt wird. Auch lässt sich die soziale Kompetenz nicht zur Prognose von Schulleistungen verwenden. Insgesamt empfehlen die Autoren die Anwendung der MHBT-P-Inventarskalen eher für individualdiagnostische Fragestellungen.

In die Berechnung der Kriteriumsvalidität für die Instrumente des Inventars der MHBT-S gingen neben den Schulnoten auch außerschulische Aktivitäten sowie z.T. die Interessen (IFB) ein. Die Konstruktvalidität wurde anhand der Zusammenhänge zu verschiedenen anderen Instrumenten der MHBT überprüft. Für einige Subskalen der Kreativität (Herausforderung/Ausdauer) und der Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg; Furcht vor Misserfolg) zeigen sich hochsignifikante mittlere Zusammenhänge mit Schulnoten (vor allem in Mathematik). Der Zusammenhang zwischen Schulnoten und dem Erkenntnisstreben (hier fehlen leider die Signifikanzangaben in der Tabelle) ist eher gering (<



Foto: Christina Kläffinger

.40), wenngleich von signifikanten Befunden berichtet wird, vor allem bezüglich der naturwissenschaftlichen (Physik, Chemie, Biologie) und sozial- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in den höheren Klassen. Für einige Subskalen des Arbeitsverhaltens (Prüfungssorgen, Instabilität der Denkabläufe, schulisches Selbstkonzept, externale Kausalattribution) können teilweise hochsignifikante Zusammenhänge mit Schulnoten (Deutsch, Englisch, Mathematik) in geringer bis mittlerer Höhe nachgewiesen werden. Vor allem ist ersichtlich, dass hohe Ausprägungen auf den Angst-Variablen sich negativ auf die Mathematiknote auswirken. Leistungsdruck stellt die einzige Schulklimavariablen mit signifikantem Zusammenhang zu Schulleistungen dar. Lediglich die Familienklimavariablen Kulturelle Orientierung weist einen signifikanten Zusammenhang schwacher bis mittlerer Höhe mit dem Fach Deutsch auf. Der Interessenfragebogen weist in vielen Bereichen signifikante, auch prognostisch relevante Korrelationen mit außerschulischen Aktivitäten auf, ebenso wie mit einigen Schulnoten. Für den Fragebogen zur sozialen Kompetenz lassen sich keine systematischen Zusammenhänge zu Schulnoten erkennen. Der hohe Zusammenhang zwischen außerschulischen Interessen und dem Erkenntnisstreben wird auf die interessengeleitete Auswahl attraktiver Freizeitbeschäftigungen zurückgeführt, naturwissenschaftlich-technisches Interesse scheint sich günstig auf eine hohe Leistungsmotivation auszuwirken. Signifikante Zusammenhänge zwischen den Inventarskalen der MHBT-S zeigen sich für Kreativität, Erkenntnisstreben, Leistungsmotivation

und soziale Kompetenz, was von den Autoren u.a. dahingehend interpretiert wird, dass sozial aufgeschlossene Schüler/innen kreativer sind als diejenigen mit Problemen im sozialen Bereich.

Insgesamt zeigen die Validitätsparameter einen höheren Zusammenhang zwischen denjenigen Skalen und Kriterien, denen inhaltlich ähnliche Fähigkeiten bzw. Interessen zugrunde liegen, so dass die inhaltliche Gültigkeit der Instrumente weitestgehend sichergestellt ist. Aufgrund des Umfangs der gesamten Testbatterie, insbesondere der Sekundarstufenversion, empfehlen die Autoren eine gezielte, problembezogene Auswahl einzelner Instrumente.

4. KRITIK UND ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG UNTER PRAKTISCHEM BEZUG

Den praktischen Einsatz der MHBT für unterschiedliche Fragestellungen haben nicht nur die Testautoren im Rahmen größerer Studien (z.B. der Münchner Hochbegabungsstudie [Heller, 2001 sowie einer Reihe von Folgestudien [Heller, 2008, 2009]) erprobt. Auch für weitere Forschungszwecke wurde die MHBT eingesetzt, etwa im Rahmen von Evaluationsstudien schulischer Fördermaßnahmen für begabte und hoch begabte Schüler/innen (z.B. Joswig, 2008, und im Druck). Sen (2011) überprüfte anhand der MHBT-S die Auswahlkriterien geeigneter Schüler/innen für einen Schulversuch zur Schulzeitverkürzung in Springergruppen. Die zu diesem Zweck eingesetzten Instrumente der MHBT-S ermöglichten zielgerichtet die Untersuchung der für die Auswahl relevanten kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale. Die Einbeziehung der Skalen zum Schul- und Familienklima lieferte wichtige Indikatoren für die Wahrnehmung dieser Bereiche aus der Perspektive der Schüler/innen, so dass daraus Erkenntnisse für pädagogisches Handeln abgeleitet werden konnten.

Der schulbezogene Einsatz der Testbatterie zeichnet sich durch eine hohe Ökonomie aus, da eine Gruppentestung möglich ist und eine an die Fragestellung angelehnte Auswahl der Instrumente erfolgen kann, die sich an den Bedürfnissen der Auftraggeber/innen sowie der Zielgruppe orientiert. Im Rahmen eines gymnasialen Schulentwicklungsprojekts zur Entwicklung begabungsspezifischer Fördermaßnahmen wurden verschiedene Skalen der MHBT-S (KFT-HB 4-12+, AW, SP, FES, LM-S, AV-S, SCHUL) eingesetzt. Ziel war es, die vorhandenen diagnostischen Informationen in Form von Schulnoten, Elterneinschätzung, Peernomination, standardisierten Schulleistungstests und Lehrer/innenbeobachtungen mit einem objektiven Verfahren zu ergänzen und zu validieren.

In der Einzelfalldiagnostik und -beratung konnten die Verfasser mit Hilfe der MHBT-S sowohl die kognitiven Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen (in Schulklassen 5–13) diagnostizieren als auch Moderatorvariablen erheben, die in den jeweiligen Fällen eine zentrale Rolle für die individuelle Situation der jun-

gen Menschen spielten. Der KFT-HB 4-12+ wurde im diagnostischen Prozess in der Regel mit einem weiteren Verfahren zur Potenzialdiagnostik ergänzt, um durch eine Retestung die erhobenen Werte zu validieren. Die grafisch anschauliche Profilauswertung der verwendeten MHBT-Skalen lässt eine differenzierte Rückmeldung der Ergebnisse an die Probandinnen und Probanden sowie ggf. deren Eltern oder Lehrkräfte zu, so dass diese Situation gut genutzt werden kann, um die Befunde gemeinsam zu reflektieren und darauf basierend Lösungsschritte sowie schulische und/oder außerschulische Fördermaßnahmen zu konzipieren.

Während die Zielsetzung und Instrumentierung der MHBT, dem nach Ziegler (2008, S. 67) „derzeit besten statusdiagnostischen Identifikationsinstrument“, in beiden Versionen zweifellos den in Deutschland aktuellen *state of the art* darstellt, erscheinen einige Aspekte etwas problematisch und sollten bei einer späteren Revision der Testbatterie berücksichtigt werden. So sind z.B. einige der Fragebögen der MHBT und auch die in den Manualen referierten Daten teilweise älter. In einem Supplement könnten die in der zurückliegenden Dekade aus verschiedenen Feldstudien gewonnenen Dateninformationen zur MHBT (zum Überblick vgl. etwa Heller, 2010) systematisch dargestellt und somit die Angaben zur Validität vor allem der Inventarskalen kontrolliert und ggf. aktualisiert werden. Die vorliegenden jüngsten MHBT-Untersuchungsbefunde (vgl. Heller, 2009, 2010) vor allem zum KFT-HB deuten jedoch auf keine gravierenden Veränderungen hin, weder bezüglich der in den Manualen dargestellten Normwerte noch gar im Hinblick auf die MHBT-Validität.

Im Vergleich zu anderen, rein individualdiagnostischen kognitiven Testverfahren (z.B. HAWIK IV, AID 2 oder K-ABC) ist das Testmaterial der MHBT weniger vielseitig. Der Einsatz der MHBT als Papier-Bleistift-Verfahren mit selbstständiger Bearbeitung nach standardisierter Vorgabe ermöglicht weniger differenzierte Beobachtungen, die die/der Testleiter/in während der Testung machen kann, z.B. wie das Kind auf verschiedene Aufgabenarten reagiert, welche Fragen es stellt, wie es mit dem Testmaterial umgeht. Derartige Beobachtungen sind für eine Statusdiagnostik nicht relevant, werden jedoch im Rahmen einer schulpyschologischen Beratung als wichtig erachtet bezüglich der Interpretation der Werte und möglicher Empfehlungen für die Praxis.

Die Instruktion zur Handhabung der Fragebögen im Inventar der MHBT-P bzw. -S, deren Bearbeitung keiner Zeitbegrenzung unterliegt, könnte eindeutiger formuliert werden. So wird zwar ein erfahrungsbasierter Richtwert angegeben, innerhalb dessen die Probandinnen und Probanden die Fragebögen ausfüllen sollen. Zum anderen wird erwähnt, dass notfalls einzelne Schüler/innen im Anschluss an die Testung die Möglichkeit erhalten sollen, die Fragebögen zu komplettieren. Wann dies im Rahmen einer Gruppentestung erfolgen soll, bleibt allerdings offen, da in der Instruktion die Anweisung enthalten ist, die Fragebögen direkt nach der Gruppendurchführung einzusammeln. Nach den umfangreichen Erfahrungen der MHBT-Autoren stellt

dies bei gut oder gar hoch begabten Probandinnen und Probanden jedoch eher ein marginales Problem dar.

Trotz dieser Kritikpunkte lässt sich festhalten, dass die MHBT den Forderungen nach einer theoriebasierten mehrdimensionalen Hochbegabungsdiagnostik in hohem Maße entspricht. Vor allem die Skalen des KFT-HB sowie die kognitiven Inventarskalen der MHBT-S haben ihre Tauglichkeit bei Talentsuchen und in der Individualdiagnostik im Laufe von über 10 Jahren vielfach unter Beweis gestellt. Gegenüber anderen Intelligenztests lassen sich Deckeneffekte bei Hochbegabten weitgehend vermeiden. Für den Einsatz innerhalb von Talentsuchen, zur Konzeption von differenzierten individuellen sowie gruppenbezogenen Fördermaßnahmen bei Hochbegabten und in der Einzelfallberatung gibt es zurzeit kein vergleichbares Instrumentarium auf dem deutschsprachigen Markt.

Heller, K. A. & Perleth, C. (2007). MHBT-P Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (€ 458) und MHBT-S Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (€ 520). Göttingen: Hogrefe.

LITERATUR

- Conrad, W., Baumann, E. & Mohr, V. (1980). Mannheimer Test zur Erfassung des physikalisch-technischen Problemlösens (MTP). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (Hrsg., 2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2008). Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin: LIT-Verlag.
- Heller, K. A. (Hrsg., 2009). Das Hector-Seminar. Ein wissenschaftlich evaluiertes Modell der Begabtenförderung im MINT-Bereich. Berlin: LIT-Verlag.
- Heller, K. A. (Hrsg., 2010). Munich Studies of Giftedness. Berlin, London: LIT-Verlag.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 4.–12. Klassen (KFT 4-12R) (3. Aufl.). Göttingen: Beltz-Testgesellschaft.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007a). Münchner Hochbegabungs-Testbatterie für die Primarstufe (MHBT-P). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007b). Münchner Hochbegabungs-Testbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S). Göttingen: Hogrefe.
- Hermans, H. J. M. (1976). Leistungsmotivationstest für Jugendliche (LMT-J). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Jäger, A. O. & Althoff, K. (1983). Der Wilde-Intelligenz-Test (WIT). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (2006). Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB). Göttingen: Hogrefe.
- Joswig, H. (2008). Innere Differenzierung in der Begabtenförderung. In C. Fischer, F. J. Monks & U. Westphal (Hrsg.), Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln (S. 329-349). Berlin: LIT-Verlag.
- Joswig, H. (im Druck). Förderung hochbegabter Grundschulkinde in leistungsheterogenen Klassen – Untersuchungsergebnisse zu einem Schulversuch [Fostering of gifted primary school children in heterogeneous classes – results of a school comparison study]. In C. Fischer, C. Fischer-

- Ontrup, F. Käpnick & F. J. Mönks (Hrsg.), Individuelle Förderung multipler Begabungen. Berlin: LIT-Verlag.
- Krampen, G. (1977/1990). Fragebogen zur internalen und externalen Kontrollüberzeugung. Göttingen: Hogrefe.
 - Kuhl, J. (1985). Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle (HAKEMP). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
 - Lehwald, G. (1985). Zur Diagnostik des Erkenntnisstrebens bei Schülern. Berlin: Volk und Wissen.
 - Pekrun, R. (1986). Emotion, Motivation und Persönlichkeit. Allgemeine persönlichkeits-theoretische Überlegungen und eine Längsschnittuntersuchung zur Emotions- und Motivationsentwicklung bei Schülern. Habilitationsschrift. Universität München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik.
 - Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 163-173.
 - Rimm, S. B. (1980). Group Inventory for Finding Creative Talent GIFT. Watertown, WI: Educational Assessment Service, Inc.
 - Rimm, S. B. & Davis, G. A. (1980). Group Inventory for Finding Interests GIFFI I + II. Watertown, WI: Educational Assessment Service, Inc.
 - Schneewind, K. A., Beckman, M. & Hecht-Jackl, A. (1985). Familiendiagnostisches Testsystem (FDTs): Das FK-Testsystem. Testmanual. München: Forschungsbericht aus dem Institutsbereich Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik (Bericht 8.1/1985) der Universität München.
 - Schneider, W., Borkowski, J. G., Kurtz, B. E. & Kerwin, K. (1986). Metamemory and Motivation. A Comparison of Strategy Use and Performance in German and American Children. Journal of Cross-Cultural Psychology, 17 (3), 315-336.
 - Sen, M. A. (2011). Springerklassen – Akzeleration am Gymnasium. Evaluation eines Schulversuchs. Münster: LIT-Verlag.
 - Trudewind, C., Jennessen, H., Geppert, U. & Mendack, D. (1975). Entwicklung eines Gruppentests zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation bei Schulanfängern (LMTK) (Arbeitsbericht 1). Psychologisches Institut der Ruhr-Universität Bochum.
 - Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt.

DIPL.-PSYCH. DR. MITRA ANNE SEN
Universität Rostock
Institut für Pädagogische Psychologie
mitra.sen@uni-rostock.de

DIPL.-PSYCH CHRISTIAN BOLZ
Bundespolizeiakademie Lübeck
christian.bolz@polizei.bund.de

DIPL.-PSYCH JAN KWIETNIEWSKI
Beratungsstelle besondere Begabungen im Landesinstitut
für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg
Jan.Kwietniewski@li-hamburg.de

Geplanter BEGINN
Wintersemester 2012/13 (vorbehaltlich der Genehmigung durch das bmk/uk)

DAUER
3 Semester

ORT
Institut TIBI, Fortbildungszentrum der KPH Wien/Krems
Stephansplatz 3/III, 1010 Wien

ABSCHLUSS
Internationales ECHA-Diplom, eVOCATION-Zertifikat,
Lehrgangszugnis der KPH WIEN/KREMS (30 ECTS)

KOSTEN pro TeilnehmerIn
EUR 75,- pro Semester
EUR 70,- für ECHA-Diplom (Universität Münster)

KONTAKT | DETAILINFORMATION | ANMELDUNG

Mag. Elisabeth HALMER, Institut TIBI

M elisabeth.halmer@kphvie.at
T +43-1 515 52-3564

TIBI
Thomaseum
KPHVIE a.o. o. U.
BÜRO FÜR
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS

VIELHARMONIE
DER BEGABUNGEN
PERSON- UND WERTE-
ORIENTIERTE FÖRDERUNG
VIELFÄLTIGER POTENZIALE



DER ERFOLG GIBT UNS RECHT!

5 JAHRE TALENTEAKADEMIE OBERÖSTERREICH

Talente brauchen Förderung! Nicht ohne Grund wurde kürzlich das 5-jährige Bestehen der Talenteakademie OÖ im Schloss Traunsee in Altmünster gefeiert. „Der Erfolg gibt uns recht!“, meint Dipl.Päd. Jörg Kurzwehnhart, Leiter der Talenteakademie. Diese, nicht nur in Österreich, sondern europaweit einzigartige Institution des Landesschulrates für Oberösterreich, wurde am 1. Dezember 2006 eröffnet und bietet den jungen, kreativen Köpfen aus ganz OÖ aller Schultypen die Möglichkeit, an jährlich bis zu 45 verschiedenen Workshops teilzunehmen und die eigenen Interessen zu vertiefen. Während der Festlichkeit wurden Beiträge von sprachlichen, logischen und kreativen Workshops präsentiert und schufen damit die Grundlage für einen gemütlichen und familiären Ausklang mit offenem Ende.

Auch namhafte Persönlichkeiten, wie Landeshauptmann Dr. Josef Pühringer und der Amtsführende Präsident des LSR Fritz Enzenhofer sowie HR Mag. Gerhard Schäffer (Obmann des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung) nahmen an der bestens organisierten Veranstaltung teil.

„Wir müssen jede Begabung individuell fördern. Dazu gehört natürlich auch, Hochbegabten jene Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten, in denen sie sich bestmöglich entwickeln können“, so Josef Pühringer. Gerade weil diese Förderung so wichtig ist, erhält sie Unterstützungen der Industriellenvereinigung, der Wirtschaftskammer, der Arbeiterkammer und des Landes OÖ. In Zukunft wird sich die Talenteakademie weiterhin bemühen, ihr Bildungsangebot auszuweiten, um junge Talente mit fachlichem Know-How von kompetenten Kursreferentinnen und -referenten zu unterstützen.



Medienbericht erstellt durch Teilnehmer/innen des Workshops Journalismus mit Prof. Norbert Blaichinger
joerg.kurzwehnhart@lsr-ooe.gv.at

DIVERSITÄT ALS FÜHRUNGSAUFGABE

DIE POTENZIALE VON VIELFALT NUTZEN

Unsere Gesellschaft wird in Zeiten der Globalisierung immer vielfältiger, eine Entwicklung, die auch vor den Schulen nicht Halt macht. Daher sind Führungskräfte im Bildungssystem gefordert, Strategien zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Diversitätsorientierung zu entwickeln und umzusetzen.

Vor diesem Hintergrund organisiert die PH Oberösterreich in Kooperation mit dem BMUKK eine Konferenz, bei der folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Was ist eigentlich mit Diversität gemeint?
- Wo ist Diversität in meiner Organisation sichtbar?
- Was heißt Diversität für mich als Führungsperson?

Zielgruppen:

(Vize-)Rektorinnen/Rektoren, Institutsleiter/innen der PHs
Vertreter/innen des BMUKK, BMWF und der Landesregierungen
Landes- und Bezirksschulinspektorinnen/-inspektoren
Schulleiter/innen, SPZ-Leiter/innen, Kindergartenleiter/innen
Wissenschaftler/innen
Vertreter/innen von NGOs

Termin/Ort

Donnerstag, 14. Juni 2012, 14:00 Uhr bis Samstag, 16. Juni 2012, 13:00 Uhr
Toscana Congress Gmunden, Toscanapark 6, A-4810 Gmunden

Anmeldung und weitere Informationen: www.ph-ooe.at/symposien



TAGUNG

BEGABTENFÖRDERUNG DURCH ENRICHMENT-ANGEBOTE IN SCHLESWIG-HOLSTEIN

ZAHLEN, FAKTEN UND EINSCHÄTZUNGEN AUS DER BEGLEITSTUDIE

ABSTRACT

Das seit 2007 eingeführte Enrichment-Projekt in Schleswig-Holstein fördert inzwischen über 5000 besonders begabte Schüler/innen. Die von ihren Lehrerinnen und Lehrern nominierten Teilnehmer/innen der Klassen 2 bis 13 kommen Samstag vormittags schulübergreifend zusammen, um über außerschulische Themen zu lernen. Die begleitende Evaluation fand heraus, dass die Kurse auf Grund des hohen Anspruchsniveaus, der guten Arbeitsatmosphäre und des hohen Lerngewinns von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr geschätzt werden. Die Teilnehmer/innen sind motiviert und haben ein hohes Arbeitstempo. Sie fühlen sich sozial eingebunden. In manchen Fällen gewinnen sie neue Lernfreude.

EINLEITUNG

Wenn andere Kinder und Jugendliche Samstag vormittags noch schlafen, drücken fast 2000 schleswig-holsteinische Schüler/innen die Schulbank und lernen in zusätzlichen Unterrichtsstunden spannende Dinge. Als Kursleiterin habe ich die Samstag Vormittage genossen, denn die vor mir sitzenden Schüler/innen waren wissbegierig, schnell denkend und engagiert.

Enrichment zielt darauf ab, den regulären Schulunterricht für besonders Begabte durch zusätzliche inhaltliche Angebote zu ergänzen (Hany, 2007; Preckel, 2008; Rost, 2008; Ullrich & Strunck, 2008). Ich übernahm die Evaluation des Gesamt-Projekts. Die Ergebnisse, die ich hier vorstellen möchte, beruhen auf den Statistiken der Kursanmeldungen und auf den jährlich durchgeführten Online-Befragungen (siehe auch Wasmann-Frahm, 2009, 2010, 2011).

WIE SIND DIE ENRICHMENT-KURSE ORGANISIERT?

Schulen, die ihre besonders begabten Schüler/innen über den normalen Unterricht hinaus fördern wollen, schließen sich zu kooperierenden Verbänden zusammen. Diese setzen sich aus Stützpunktschulen, an denen die schulübergreifenden Enrichment-Kurse stattfinden, und den nominierenden Schulen, die Schüler/innen für die Kurse auswählen, zusammen. Zum Netzwerk gehört auch ein Landeskoordinator im Bildungsministerium, der die Lehrer/innenstunden verteilt und die gemeinsame Homepage sowie das Anmeldeverfahren pflegt. Darüber hinaus beteiligen sich Sponsoren an dem Gesamtprojekt, ohne die die zusätzlichen Kurse nicht finanzierbar wären. Etwa 60% der Kursleiter/innen sind Lehrer/innen und werden durch das Bildungsministerium bezahlt. 40% der Kursleiter/innen unterrichten auf Honorarbasis, finanziert durch Sponsoren.

WELCHE SCHÜLER/INNEN WERDEN IN DAS PROGRAMM AUFGENOMMEN?

Das Lehrer/innenkollegium entscheidet in einer Klassenkonferenz, ob ein/e Schüler/in für das Enrichment-Projekt vorgeschlagen wird. Das

nominierende Schulen	284
Stützpunktschulen	56
zu den Teilnehmenden	
nominierte Schüler/innen	5201
Kursanmeldungen	1987
tatsächlich Teilnehmende	1746
teilnehmende Jungen	942
teilnehmende Mädchen	804
zu den Kursen	
angebotene Kurse	205
tatsächlich gegebene Kurse	163
durchschnittliche Teilnehmer/innen-Zahl	10

Tabelle 1: Kursdaten von Schleswig-Holstein; 2009/2010

Projekt hat explizit festgeschrieben, besonders Begabte zu fördern, die sich durch Leistungsstärke, Motivation und Engagement auszeichnen (Frese, o.J.).

WELCHE KURSINHALTE WERDEN ANGEBOTEN?

Der großen Interessenvielfalt besonders Begabter wird durch ein reichhaltiges Themenangebot Rechnung getragen. Das Enrichment-Projekt entspricht insofern den Forderungen von Begabungsforscherinnen und -forschern (Heller & Hany, 1996; Vock, 2008), als außerschulische Themen und ein großes Themenspektrum angeboten werden, z.B. die chinesische Sprache und die Gesellschaft Chinas oder Geschichte, Geografie und Sprache Russlands. Beispiele aus dem gesellschaftlichen Profil sind: Wie funktioniert unsere Politik, Ägypten oder Philosophieren mit Kindern. Im Bereich der Naturwissenschaften kann zwischen mathematischen, physikalisch-technischen, experimentellen und fächerübergreifenden Kursen gewählt werden. Die Schüler/innen erhalten zu Beginn eines Schuljahres das Themenangebot ihres Verbundes und wählen einen Kurs ihres Interesses.

Innerhalb der fünfjährigen Laufzeit des Projekts haben sich Angebot und Nachfrage immer passgenauer aufeinander eingestellt. Aus Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass im Schuljahr 2009/10 von 205 angebotenen Kursen allerdings immer noch 42 nicht zustande kamen. Vor allem Sprachangebote mussten ausfallen.

Besonders beliebt sind naturwissenschaftliche Kurse bei den TN. Wie Abb. 1 zeigt, wählten über die Hälfte der nominierten Schüler/innen naturwissenschaftliche Kurse. Allerdings unterscheiden sich Jungen

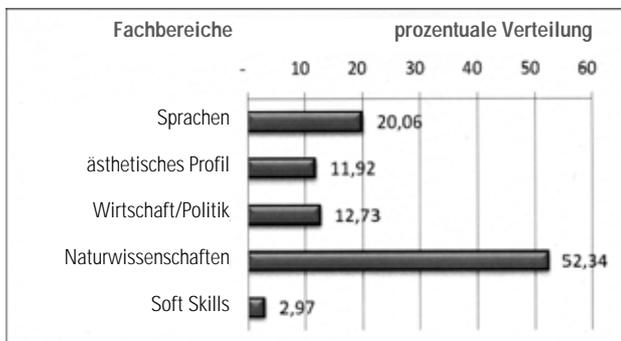


Abb. 1: Wahl der Kurse, nach Bereichen geordnet, alle Enrichment-Teilnehmer/innen, von 2007–2010

und Mädchen signifikant in ihrem Wahlverhalten. Während 64,1% der Jungen einen naturwissenschaftlichen Kurs wählten, taten dies nur 37,6% der Mädchen. Diese entschieden sich hingegen zu 28,9% für einen sprachlichen Kurs, wohingegen nur 13% der Jungen ein Thema aus dem sprachlichen Profil wählten. Eine so deutliche geschlechtstypische Verteilung bei freier Entscheidung deckt sich mit den Ergebnissen zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen, nach denen Mädchen sich etwas mehr für Literatur und Sprache, Kunst und Musik interessieren, während Jungen ein stärkeres Interesse für Mathematik, Technik, Naturwissenschaften, Politik und Wirtschaft zeigen (Alvarez, 2007, S. 77; Elster, 2007; Faulstich-Wieland, 2004; Holstermann & Bögeholz, 2007). Der wissenschaftliche Befund, nach dem hochbegabte Mädchen nicht so ausgeprägte geschlechtsspezifische Interessen zeigen wie andere Mädchen (vgl. Alvarez, 2007; Hoberg & Rost, 2000; Mähler & Hofmann, 2005), wird in dieser Studie nicht bestätigt.

WIE SETZT SICH DIE STICHPROBE ZUSAMMEN?

Für die Evaluation der Enrichment-Kurse wurden in vier Erhebungswellen Daten bei den TN erhoben. Die von mir entwickelten Fragebögen erfragen wichtige schulbezogene Fakten und die Einschätzung der TN mit einer vierstufigen Schätzsкала bezüglich sozialer, motivationaler und lernbezogener Faktoren. Von den 1746 angeschriebenen TN haben nur 35% geantwortet, sodass die Auswertung auf einer Stichprobe von 561 TN basiert. Zunächst sei die große Altersspanne erwähnt, da die TN von der zweiten Klassenstufe bis zum 13. Jahrgang vertreten sind. Von den 561 Stichproben-TN wurden 48 (8,6%) vorzeitig eingeschult. 58 TN (9,4%) haben eine Klasse übersprungen. Sechs Schüler/innen wurden vorzeitig eingeschult und haben eine Klasse übersprungen (1% der Stichprobe).

Die nominierten Schüler/innen haben überwiegend sehr gute bis gute Noten in der Schule. Da ein hoher Intelligenzquotient ein sehr guter Prädiktor für Schulleistungen ist (Rost, 2000; Ullrich & Strunck, 2008; Stern, 1997), ist es nicht unerwartet, dass über die Hälfte der TN ein Einserzeugnis hat und fast 40% ein gutes Zeugnis. Dass nur

4,3% mit einer Durchschnittsnote von 3,... aufgenommen wurden, deutet darauf hin, dass von der Möglichkeit, auch Underachiever vorzuschlagen, noch sehr wenig Gebrauch gemacht wird. Als Indikator für Underachievement wird hier der Notendurchschnitt mit einer 3 vor dem Komma gewählt. Dabei handelt es sich um hochintelligente Schüler/innen, die schulisch weit unter ihren Möglichkeiten bleiben (Mähler & Hofmann, 2005; Rost & Hanses, 2000, S. 118). Begabungsforscher/innen gehen von ca. 14% Underachievern unter Hochintelligenten aus (Alvarez, 2007, S. 64; Rost, 2000). In dieser Untersuchung fällt der Anteil der Underachiever mit 4,3% viel geringer aus als zu erwarten wäre.

AUF WELCHEM ANSPRUCHSNIVEAU WERDEN DIE KURSE UNTERRICHTET?

Für die Beurteilung des Anspruchsniveaus werden Items zur Stofffülle, zur schnellen Bearbeitung der Themen sowie zur ausreichenden Anforderung herangezogen. Die Datenlage zur Stofffülle spricht dafür, dass zum einen sehr viel Unterrichtsstoff geboten wird und zum anderen den TN die große Stoffmenge überwiegend angemessen erschien. 85% aller TN gefiel die Stofffülle gut und sehr gut. 75% der Kurs-TN äußerten, dass eine anspruchsvolle Wissensvermittlung mit einem ihnen angemessenen Lerntempo stattgefunden habe. Die Konzeption des Schleswig-Holsteinischen Enrichment-Projekts, eine kognitiv ausgerichtete Wissensvermittlung in den Vordergrund zu stellen, erhält somit eine positive Rückmeldung durch die TN. Die 4,5% der TN, denen die Stofffülle gar nicht gefiel, gehören überwiegend nicht zu den ‚Underachievern‘. Ganz besonders zufrieden mit der Stofffülle sind diejenigen, die sowohl vorzeitig eingeschult wurden als auch eine Klasse übersprangen.

Stichprobe	Anzahl	%
Gesamtstichprobe Kursteilnehmer/innen	561	100%
Jungen	309	55,0%
Mädchen	252	45,0%
Vorzeitig Eingeschulte	48	8,6%
Überspringer/innen	58	9,4%
Vorzeitig + Überspringen	6	1,0%
Underachiever	24	4,3%
Grundschüler/innen	152	27,7%
Schüler/innen Sekundarstufe I	349	63,6%
Schüler/innen Sekundarstufe II	48	8,7%

Tabelle 2: Daten der Stichprobe

ERZIELEN DIE SCHÜLER/INNEN EINEN LERN-GEWINN?

Über 90% der Stichprobe bekundeten 2009/10, in dem Enrichment-Kurs viel gelernt zu haben. In diesem Zusammenhang wurde kein Alters- oder Gendereffekt festgestellt.

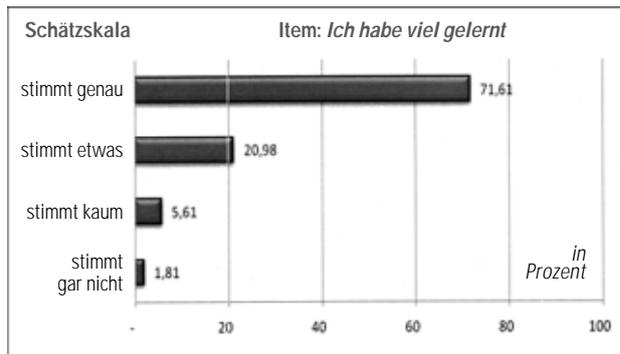


Abb. 2: Item „Ich habe viel gelernt“; Stichprobe: 561; 2009/2010; vierstufige Schätzskala

Auch wenn anzunehmen ist, dass Schüler/innen Enrichment-Maßnahmen positiv geschönt sehen (Heller & Hany, 1996), spricht aus dem Befund eine hohe Lernorientierung. In der Beurteilung der Lernwirksamkeit unterscheiden sich junge und ältere Schüler/innen sowie männliche und weibliche nicht voneinander.

SIND DIE TEILNEHMER/INNEN MOTIVIERT?

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/innen ist der Meinung, Lernen in den Enrichment-Kursen mache mehr Spaß als im Schulunterricht. 93% aller Befragten beantworteten die Frage nach ihrer Lernfreude positiv (Abb. 3). Insbesondere die Underachiever bekundeten mehr Lernfreude als in der Schule. Hier zeigt sich, dass das Ziel der Rückführung zur Lernfreude bei dem kleinen Kreis der Underachiever Wirkung zeigte. Zu der Motiviertheit führen die hohe Stofffülle, das Arbeitstempo, aber auch die Kursgestaltung, während die soziale Eingebundenheit keinen Einfluss auf die Motivation der besonders Begabten hatte. Daraus darf geschlossen werden, dass sich das Motivationsverhalten der besonders Begabten im Sinne einer hohen intrinsischen Motivation deutlich von dem normal Begabter unterscheidet.

WELCHE SOZIALEN FAKTOREN SPIELEN EINE ROLLE?

Das Enrichment-Programm verfolgt mit dem Zusammentreffen der besonders Begabten neben den kognitiven Ansprüchen auch soziale Ziele. Die Teilnehmer/innen sollen mit anderen besonders Begabten zusammentreffen, um in Austausch miteinander zu treten, was ihrer Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und damit ihrer Persönlichkeitsentwicklung zugute kommt (Rost & Hanses, 2000; Vock, 2008).

Die TN bekundeten eine angenehme Lernatmosphäre, bessere Gruppenarbeit als im Schulunterricht und ein gutes Verstehen unter den Kurs-TN, die sich in der Regel zu Beginn des Kurses ja nicht kennen. Entgegen den Erwartungen wurden nicht besonders viele Freundschaften geschlossen. Erstaunlich bleibt auch der Befund, dass die sozialen Faktoren nicht zur Lernfreude und auch nicht

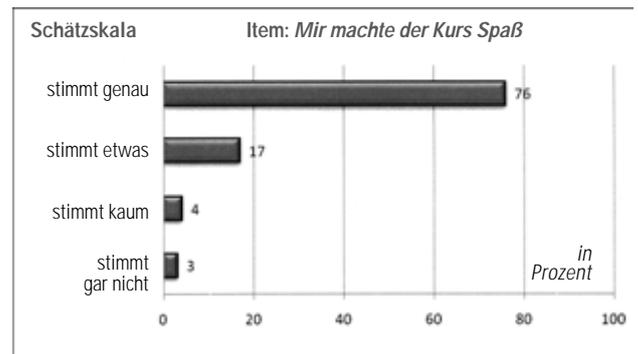


Abb. 3: Item „Mir machte der Kurs Spaß“; Stichprobe: 561; 2009/2010; vierstufige Schätzskala

zum subjektiv empfundenen Lerngewinn beitragen, wie aus Regressionsrechnungen hervorgeht (Wasmann-Frahm, 2011). Dieser Befund passt nicht zur allgemein anerkannten pädagogisch-psychologischen Annahme, nach der Schüler/innen nach sozialer Eingebundenheit sowie nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung streben (Deci & Ryan, 1993) und dadurch motiviert werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Die hier vorgestellte Fördermaßnahme ist im schleswig-holsteinischen Schulsystem langfristig verankert und bietet die Möglichkeit zusätzlich zu lernen, ohne ganz aus dem eigenen Sozialnetz aussteigen zu müssen. Die ein- bis zweistündige Förderung pro Woche bietet ein niedrigschwelliges Enrichment an, das aber kontinuierlich über die gesamte Schulzeit hinweg genutzt werden kann. Die ausgesprochen positive Einschätzung durch die Teilnehmer/innen ist in erster Linie auf das hohe Anspruchsniveau und die damit verbundenen Lerngelegenheiten zurückzuführen. Die Motivation der besonders Begabten lässt sich hauptsächlich auf das hohe Lernniveau, gekennzeichnet durch Stofffülle und Lerntempo, zurückführen, nicht aber auf die sozialen Faktoren.

Es bedarf weiterer vergleichender Studien mit besonders Begabten, die nicht am Enrichment teilnehmen, sowie mit normal Begabten anderer Schularbeitsgemeinschaften, um weitere Aussagen über die Begabtenförderung über Enrichment treffen zu können.

LITERATUR

- Alvarez, C. (2007). Hochbegabung: Tipps für den Umgang mit fast normalen Kindern (2. ed.). München: Deutscher Taschenbuchverlag.

- Deci, L. E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Elster, D. (2007). Student Interests – the German and Austrian ROSE survey. *Journal of Research of Biological Education*, 42(1), 5-11.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Hamburg: Uni Hamburg.
- Frese, J. (o.J.). Das Enrichment-Programm Schleswig-Holstein. In www.enrichment.schleswig-holstein.de/content/index.php (abgerufen am 15.2.2011).
- Hany, E. (2007). Hochbegabtenförderung auf dem Prüfstand: Evaluationsbefunde und Desiderata. In K. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 172-190). Münster: LIT Verlag.
- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung. *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie* (Vol. 2, S. 477-506). Göttingen: Hogrefe.
- Hoberg, K. & Rost, D. (2000). Interessen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 339-367). Münster: Waxmann.
- Holstermann, N. & Bögeholz, S. (2007). Interesse von Jungen und Mädchen an naturwissenschaftlichen Themen am Ende der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 13, 71-84.
- Mähler, B. & Hofmann, G. (2005). *Ist mein Kind hochbegabt? Besondere Fähigkeiten erkennen, akzeptieren und fördern*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Preckel, F. (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind die Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 16-26.
- Rost, D. (2000). Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In D. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 1-93). Münster: Waxmann.
- Rost, D. (2008). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 60-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rost, D. & Hanses, P. (2000). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 211-279). Münster: Waxmann.
- Stern, E. (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 157-171). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Ullrich, H. & Strunck, S. (2008). Begabtenförderung und Elitenbildung an Gymnasien: Einführung in den Themenbereich. In H. S. Ullrich (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 9-37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vock, M. (2008). Effekte schulischer Fördermaßnahmen für besonders begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. In H. S. Ullrich (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien* (S. 78-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wasmann-Frahm, A. (2009). Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2007/2008. In http://enrichment.lernnetz.de/content/auswertung_enrichment_2008.pdf (abgerufen am 30.10.2010).
- Wasmann-Frahm, A. (2010). Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im

Schuljahr 2008/2009. In http://enrichment.lernnetz.de/content/auswertung_enrichment_2009.pdf (abgerufen am 31.3.2011).

- Wasmann-Frahm, A. (2011). Evaluation des Enrichment-Programms für besonders begabte Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein im Schuljahr 2009/2010. In www.enrichment.schleswig-holstein.de/content/dateien/auswertung_enrichment_2010.pdf (abgerufen am 7.6.2011).

DR. ASTRID WASMANN-FRAHM
Elsensee-Gymnasium (Quickborn)
astrid.frahm@web.de



Foto: Christina Kläffinger

REGIONAL-AKADEMIE OWL

DARSTELLUNG UND BESCHREIBUNG EINES ENRICHMENTPROGRAMMS



Abb. 1: Modell des Rahmenkonzepts der RAOWL 2011; eingeteilt in die Voraussetzungen der Schüler/innen, die besonderen Begabungen und die Auswahlkriterien

Besonders begabte Schüler/innen benötigen eine ihren Bedürfnissen angepasste Förderung. Innerhalb des Klassenverbandes sind sie des Öfteren unterfordert und es bestehen unzureichende Angebote, ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten nachzugehen. Die meisten begabten Schüler/innen bringen Leistungsbereitschaft, Neugier, Basiskompetenzen in Bezug auf den Wissenserwerb und die Fähigkeit zur Automotivation mit.¹ Diese Komponenten können aber nur dann weiter ausgebildet werden, wenn die allgemein vorhandenen besonderen Begabungen adäquat entwickelt werden. Sie sind keine fixierte Größe und von Beginn an festgelegt, sondern abhängig von individuellen Entwicklungsprozessen.² Damit alle besonders begabten Kinder ihre besonderen Begabungen entfalten können, ist es daher notwendig, dass sie eine qualitativ angemessene Förderung und Erziehung genießen. Basierend auf dieser Grundlage ist die Förderung besonderer Begabungen und damit besonders begabter Kinder pädagogisch, psychologisch – und somit auch in einem demokratischen Sinne – effizient und gerechtfertigt.³

Aufgrund dieser Tatsache hat sich die Regional-Akademie OWL einer interessenbasierten Förderung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern verschrieben. Im Frühjahr 2011 wurden sechs unterschiedliche Workshops zu verschiedenen Themenbereichen angeboten. Im Herbst 2011 erfolgte aufgrund der positiven Resonanz ein weiterer Durchlauf der Workshops.

¹ Vgl. Trautmann 2005, S. 58.

² Vgl. Urban 1996, S. 21.

³ Vgl. Urban 2005, S. 181.

DAS PROJEKT

Bei dem Enrichmentprogramm „Regional-Akademie OWL“ handelt es sich um ein außerschulisches Angebot zur Förderung interessierter und besonders begabter Schüler/innen der Klassenstufen 7 bis 9 des Gymnasiums. Durchgeführt wird das durch die Familie-Osthushenrich-Stiftung geförderte Projekt federführend von der Bezirksregierung Detmold in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld. Weitere Kultur- und Bildungsinstitutionen der Region wie z.B. das Stadttheater Bielefeld und die Universität Paderborn waren ebenfalls mit Workshop-Angeboten vertreten. Die in diesem Zusammenhang initiierten zwei- bis dreitägigen Förderakademien haben das Ziel, fachliches Wissen sinngemäß weiterzugeben und so das Forschungsinteresse zu wecken, ohne dabei den Spaß am Lernen zu vernachlässigen. Die besonders begabten Schüler/innen, die im Frühjahr 2011 teilnahmen, hatten die Möglichkeit, Bereiche aus den Naturwissenschaften, der Technik, den Medien, den Gesellschaftswissenschaften und dem musischen Gebiet kennenzulernen und hier außerschulische Erfahrungen zu machen.

AUSWAHLPROCEDURE

Besonders Begabte zeichnen sich durch individuelle, kreative und außergewöhnliche Fähigkeiten im Vergleich mit ihren Altersgenossen und -genossen in einem oder mehreren Bereichen aus. Damit sich diese besonderen Fähigkeiten ausbilden und manifestieren können, sind eine Interaktion mit dem sozialen Umfeld und eine Förderung unumgänglich.

Gemäß dieser Definition wurde auch das Auswahlverfahren der Schüler/innen für eine Teilnahme an der Regional-Akademie OWL angepasst. Aufgrund der Tatsache, dass sich eine besondere Begabung nicht nur über die intellektuellen Fähigkeiten äußert, sondern auch durch Kreativität und Motivation, sollten alle diese Punkte in gleichem Maße berücksichtigt und herangezogen werden.

Zunächst wurden 21 Schulen über das Konzept und die einzelnen Workshops der Regional-Akademie OWL informiert und gebeten, geeignete Schüler/innen für das Projekt vorzuschlagen. Diese hatten daran anschließend die Möglichkeit, sich für einen oder mehrere Workshops zu bewerben. Das Verfahren wurde über ein eigenes verfasstes Motivationsschreiben eingeleitet. Den Bewerberinnen und Bewerbern waren dabei keine konkreten Vorgaben vorgegeben, sondern lediglich ein vorgefertigtes Textfeld, in das sie ihre Bewerbung einfügen sollten. Inwieweit die Schüler/innen ihr Schreiben gestalteten, war ihnen selbst überlassen. Bei der Auswahl der Bewerbungen wurden letztlich neben den Noten, Teilnahmen an Wettbewerben etc. auch die Kreativität und die Motivation berücksichtigt. Insgesamt wurden von über 150 Bewerbungen 110 Schüler/innen ausgewählt, um an einem oder zwei der folgenden sieben Workshops teilzunehmen:

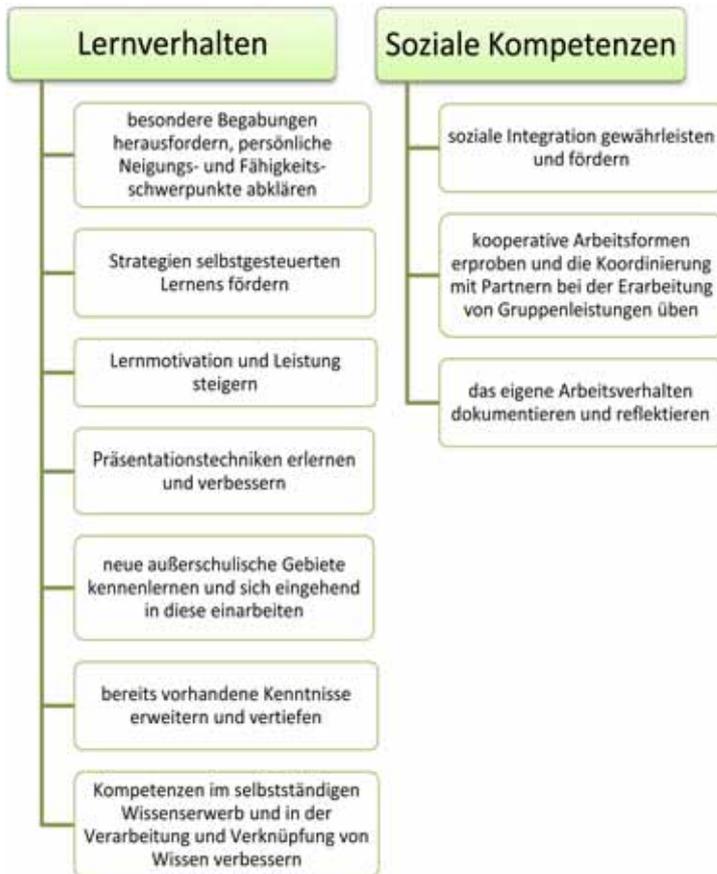


Abb. 2: Gesamtzielsetzung der Regional-Akademie OWL 2011, aufgeteilt in Lernverhalten und soziale Kompetenzen

- Theaterworkshop / Theaterseminar
- Autonome Energieversorgung einer Neubausiedlung
- Medienkompetenz
- Bionik / Meeresbiologie I
- Bionik / Meeresbiologie II
- Lineare Optimierung: „Wie verbessert man Produktionsprozesse?“
- Opernworkshop

Durch die Auswahl der verschiedenen Disziplinen und Themenbereiche, welche durch die sieben Workshops aufgegriffen wurden, wird eine vielseitige Ausrichtung entsprechend der unterschiedlichen Begabungsprofile ermöglicht. Die außerschulischen Veranstaltungsorte (Universität Bielefeld, Theater Bielefeld, Volkshochschule Herford) zeichneten sich dadurch aus, dass sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Gelegenheit boten, andere Lernorte kennenzulernen und dadurch einen Perspektivwechsel zu erleben. Die Kursgröße betrug im Schnitt 15 Personen und sollte diese Größe möglichst nicht überschreiten, damit eine eingehende Betreuung stattfinden konnte und ein intensives Arbeiten gewährleistet war. Abb. 1 verdeutlicht das Rahmenkonzept der Regional-Akademie OWL.

Um Aussagen über den Erfolg der Regional-Akademie OWL tätigen zu können und zusätzlich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Instrument darzubieten, mit dessen Hilfe sie ihre eigene Arbeitsweise dokumentieren und bewerten können, wurde ein „Workshoptagebuch“ konzipiert. Darin sind Fragen integriert, welche einem gängigen Lerntagebuch zugeordnet werden können, aber auch solche, welche Rückschlüsse über die Empfindungen der Teilnehmer/innen zulassen – dazu gehört auch eine teilweise veränderte PANAS (positive and negative Affect Schedule) und Fragestellungen, welche die Meinung der Teilnehmer/innen bezüglich der Akademie (Nutzen, Lernfortschritt, Wissenszuwachs, positive und negative Anmerkungen) verdeutlichen.

DIE ZIELE

Die Regional-Akademie OWL setzt sich zum einen das Ziel, das Lernverhalten der Teilnehmer/innen zu fördern und zum anderen, auch deren soziale Kompetenzen zu schulen. Die Lernmotivation und die Leistung sollten beispielsweise im Workshop Bionik/Meeresbiologie durch den direkten Kontakt zu Realobjekten (Katzenhaie, Hummer und Seesterne) aus der Meerwasseranlage der Universität Bielefeld gefördert werden.

Damit einhergehend wurden auch außerschulische Bereiche mit einbezogen, wie zum Beispiel die Meeresbiologie, der Umgang mit speziellen Computerprogrammen, welche im Bereich der Linearen Optimierung Verwendung finden oder aber das Gebiet der Radioproduktion.

Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung über mehrere Tage konnten sich die Schüler/innen in für sie neue Arbeitsfelder einarbeiten. Im Bereich der sozialen Kompetenz wurde die soziale Integration dadurch gefördert und gewährleistet, dass zum einen Schüler/innen mit gleichen Interessenlagen und ähnlichen besonderen Begabungen in Kontakt kamen und zum anderen durch die von den Workshops vorgegebenen Arbeitsformen. Alle Workshops setzen auf kooperatives Arbeiten (Gruppenarbeit, Partnerarbeit), um dadurch die handlungsorientiert gestalteten Inhalte zu bearbeiten und den Kontakt zu festigen. Der Theaterworkshop ist beispielsweise vollständig auf die Kooperation der Teilnehmer/innen ausgelegt, da alle Schüler/innen zusammen ein eigenes Theaterstück konzipieren und erproben. Dass der soziale Kontakt eine entscheidende Rolle für besonders Begabte spielt, verdeutlicht auch die Nennung dieses Punktes in der Definition.

DIE BEWERTUNG DER REGIONAL-AKADEMIE OWL

Zu Beginn der einzelnen Workshops schrieben die insgesamt 93 Teilnehmer/innen (ohne die TN des Opernworkshops) ihre Wün-



Abb. 3: Wünsche und Erwartungen an den Workshop, aufgeteilt in die Kategorien „Kontakt“, „Inhalte“ und „Spaß“.



Abb. 4: Antworten zur Aussage „Das hat mir heute gut gefallen“ in den Kategorien „Kontakt“, „Inhalte“ und „Aus den Wünschen“.

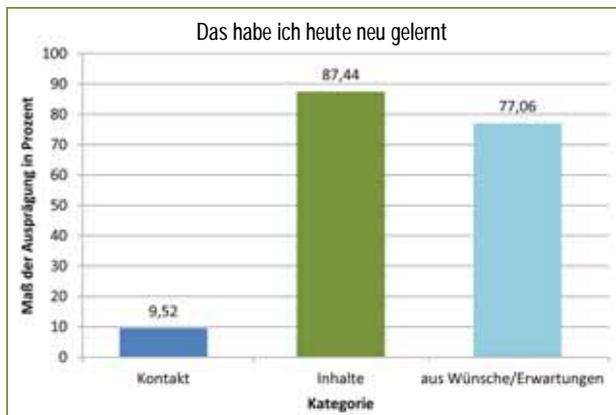


Abb. 5: Antworten zur Aussage „Das habe ich heute neu gelernt“ in den Kategorien „Kontakt“, „Inhalte“ und „Aus den Wünschen“.

sche und Erwartungen an den jeweiligen Workshop auf. Diese Angaben wurden für eine Auswertung in Kategorien („Kontakt“, „Inhalte“ und „Spaß“) eingeordnet (vgl. Abb. 3).

Anhand der Angaben wurde ersichtlich, dass inhaltliche Themen den größten Anteil der Erwartungen ausmachten. Jedoch äußerten auch fast 50% der Teilnehmer/innen den Wunsch, Spaß zu haben und fast ein Drittel wollte in Kontakt mit anderen TN kommen. Damit deckten sich die Erwartungen und Wünsche der Workshopteilnehmer/innen mit den in Abb. 2 deklarierten Zielen der Regional-Akademie OWL. Was den Schülerinnen und Schülern an den Workshopstagen gut gefiel und inwieweit diese Angaben sich mit den zuvor formulierten Wünschen und Erwartungen decken, verdeutlicht Abb. 4.

In den als positiv zu verzeichnenden Angaben gaben die meisten Teilnehmer/innen (über 90%), ähnlich wie bei den Erwartungen, die behandelten Themen (Inhalte) an. Ungefähr die Hälfte der TN empfand den Kontakt zu anderen Beteiligten als gelungen und erwähnenswert. Die behandelten Inhalte und der Kontakt wurden von fast 75% auch zuvor gewünscht. Damit konnten die Erwartungen der TN weitgehend erfüllt werden.

Inwieweit die Schüler/innen etwas Neues gelernt haben und inwiefern sie die behandelten Themen und das Gelernte als nützlich empfanden, geben die Abbildungen auf dieser Seite wieder.

Aus Abb. 5 wird ersichtlich, dass sich das neu Gelernte hauptsächlich auf das Fachliche/Inhaltliche bezieht, aber auch im Hinblick auf das soziale Verhalten konnten neue Erkenntnisse durch die Regional-Akademie OWL vermittelt werden.

Bei dem Nutzen des Gelernten für die Schule oder den Alltag nannten fast 75% der TN inhaltliche Neuerkenntnisse, welche zuvor von mehr als 65% als wünschenswert angegeben worden waren.

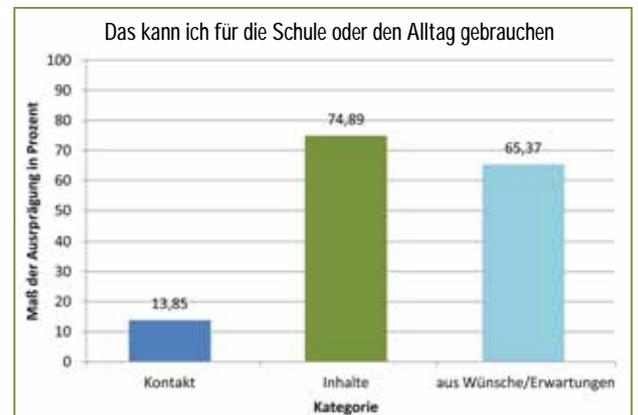


Abb. 6: Antworten zur Aussage „Das kann ich für die Schule oder den Alltag gebrauchen“ in den Kategorien „Kontakt“, „Inhalte“ und „Aus den Wünschen“.

Diese Ergebnisse spiegeln nur einen geringen Teil des Erfolgs der Regional-Akademie OWL wider. Im Folgenden einige Auszüge aus den Antworten zu den einzelnen Fragen aus den Workshoptagebüchern und die daraus ersichtliche Erfüllung der Zielsetzung der Regional-Akademie OWL:

Ziel	Schüler/innenäußerungen
1) besondere Begabungen herausfordern und Neigungs- und Fähigkeits-schwerpunkte abklären	„habe herausgefunden, dass mir Bionik mehr Spaß macht als Meeresbiologie“ „Tontechnik macht auch Spaß“ „endlich in spannenden Gebieten arbeiten“
2) Strategien für selbst-gesteuertes Lernen fördern	„im Gegensatz zum Schulunterricht viel Praktisches gemacht“ „eigene Rollen kreieren“ „selbst aktiv werden“
3) Lernmotivation und Leistung steigern	„viel Neues gelernt“ „Tiere anfassen“
4) Präsentationstechniken erlernen und verbessern	„die Präsentationen waren gut“ „wie man vorträgt“ „Umgang mit dem Computer/Power-Point“
5) neue außerschulische Gebiete kennenlernen und sich in diese einarbeiten	„Universität kennengelernt“ „Meerwasseranlage war super“ „Arbeiten mit AMPL“
6) bereits vorhandene Kenntnisse erweitern und vertiefen	„neues Detailwissen“ „Anwendungsbeispiele kennengelernt“
7) Kompetenzen im selbstständigen Wissenserwerb und in der Verarbeitung und Verknüpfung erwerben	„selber Versuche planen“ „experimentieren“ „selbst Rollen kreieren“ „Gruppenarbeit“
8) soziale Integration gewährleisten und fördern	„neue Leute kennengelernt“ „Freunde gefunden“ „die Gruppenarbeit“ „zusammen spielen“
9) Kooperative Arbeitsformen und die Koordination erproben	„besonders das Arbeiten in Gruppen“ „das Präsentieren“ „Partnerarbeit“ „Methoden des Workshops“

Tabelle 1: Zielsetzungen und die dazugehörige Erfüllung in Form von Äußerungen der Schüler/innen zu den entsprechenden Workshops.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Zielsetzung der Regional-Akademie (Abb. 2) weitgehend erfüllt worden ist. Die Vorstellungen seitens der Teilnehmer/innen, welche durch ihre formulierten Wünsche und Erwartungen repräsentiert werden können, decken sich mit der Konzeption und Gestaltung der einzelnen Workshops. Auch der Wissenszuwachs und die damit einhergehende Erweiterung der Kenntnisse gemäß dem Ziel Nr. 6 entsprechen den Erwartungen der Schüler/innen. Die Auflistung aus Tabelle 1 bildet nur einige der Schüler/innenäußerungen bezüglich des Erfolgs der Regional-Akademie OWL ab, liefert jedoch ein charakteristisches Bild der Meinungen der Schüler/innen bezüglich der Workshops. Aufgrund der positiven Resonanz wurde bereits im Herbst 2011 ein zweiter Durchlauf der sieben Workshops (in den Bezirkskreisen Höxter und Herford) angeboten. Dabei gilt es erneut, das Workshoptagebuch einzusetzen, um einerseits das Ziel der Regional-Akademie OWL zu erfüllen, das Arbeitsverhalten der Teilnehmer/innen zu dokumentieren und zu reflektieren und andererseits, um das Folgeprojekt zu evaluieren und ggf. neue und detaillierte Forschungsfragen (Spielt das Geschlecht/Alter eine Rolle bei der Einschätzung und Bewertung der Workshops? Gibt es Unterschiede zwischen den beiden Durchläufen?) zu untersuchen. Zusätzlich haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, in den Workshops mitzuarbeiten und dadurch viele Erfahrungen im Umgang mit besonders begabten Schülerinnen und Schülern zu sammeln und diese in ihrem späteren Berufsalltag zu nutzen.

Nähere Informationen über die Regional-Akademie OWL erteilen die Mitarbeiter/innen des Fachteams für Begabungsförderung bei der Bezirksregierung Detmold unter der Leitung von Gertrud Pannek und die Universität Bielefeld (Dr. Claas Wegner).

LITERATUR

- Holling, H. & Kanning, U. (1999). Hochbegabung – Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten. Göttingen/Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2005). Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer. 4. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Trautmann, T. (2005). Einführung in die Hochbegabtenpädagogik. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 53. 2. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Urban, K. K. (1996). Besondere Begabungen in der Schule. Beispiele (H1). 21-27.
- Urban, K. K. (2005). Förderung besonderer Begabungen im Schulalter. In K. Klement & F. Oswald (Hrsg.), Begabungen entdecken – Begabte fördern. Wien: LIT-Verlag.

DR. CLAAS WEGNER
MARESA DRIEDIGER
Universität Bielefeld
claas.wegner@uni-bielefeld.de

DA IST MAN GUT BERATEN!

BERATUNGSKOMPETENZEN IN DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG

Beratung zu Hochbegabungsfragen findet in unterschiedlichen Kontexten statt: Eltern suchen Rat bei spezialisierten begabungspsychologischen Beratungsstellen, wenden sich aber auch an erziehungs- und schulpyschologische Beratungsstellen, lerntherapeutische Praxen, Elterninitiativen, psychotherapeutische Praxen für Kinder und Jugendliche etc. Jedes dieser Angebote ist in bestimmte Strukturen eingebettet, die einerseits beeinflussen, mit welchen Anliegen sich Ratsuchende an die Berater/innen wenden und andererseits auch den Fokus der Beratung prägen. Dennoch gibt es aus Sicht der Autorin grundlegende Kenntnisse, über die alle (professionellen) Berater/innen im Themenfeld Hochbegabung verfügen sollten. Der Artikel unternimmt – in aller Kürze – eine Systematisierung der erforderlichen Beratungskompetenzen und möchte diese zur Diskussion stellen.

In der Vergangenheit gab es mehrere Versuche der systematischen Erfassung von Beratungsanlässen, mit denen sich Eltern an spezialisierte Beratungsstellen gewendet haben: Elbing & Heller (1996), Wittmann (2003), Pruiskien & Fridrici (2005) sowie Preckel & Eckelmann (2008) werteten jeweils aus, mit welchen Beratungsanliegen sich Eltern an ein begabungspsychologisches Beratungsangebot wandten. Da in den Studien unterschiedliche Kategorien gebildet wurden, ist ein Vergleich nur bedingt möglich, doch wurden auf den ersten Rangplätzen fast übereinstimmend folgende Anlässe benannt: die Suche nach Fördermöglichkeiten, die Feststellung einer Hochbegabung (Diagnostik), schulische Leistungsprobleme, Langeweile/Unterforderung, Probleme im Sozialverhalten. Dabei fanden gleich mehrere Studien Hinweise darauf, dass eine hohe Problembelastung nicht unbedingt in direktem Zusammenhang mit der (hohen) intellektuellen Begabung des Kindes steht. Vielmehr wurden sowohl bei Elbing & Heller als auch bei Pruiskien & Fridrici sowie bei Preckel & Eckelmann Hinweise darauf gefunden, dass sich im Rahmen der (im Zuge der Beratung durchgeführten) psychologischen Leistungsdiagnostik seltener eine Hochbegabung feststellen ließ, wenn als primärer Beratungsanlass Leistungsstörungen und -probleme bzw. Verhaltens- und Sozialprobleme (Elbing & Heller) sowie Erziehungsprobleme (Preckel & Eckelmann) angegeben wurden. Dies sind Aussagen, die sich auf die Gesamtgruppe der Inanspruchnahmepopulation einer Beratungsstelle beziehen. Sie schließen natürlich nicht aus, dass es dennoch Beratungsfälle gibt, in denen die genannten Probleme im Kontext einer Hochbegabung auftreten. Jedoch ergibt sich daraus ein besonderes Anforderungsprofil für Berater/innen im Themenfeld Hochbegabung: Sie sind mit Fragestellungen konfrontiert,

- 1) die „präventiv“ gelagert sind; dabei geht es um die Feststellung einer Hochbegabung und um die Formulierung von Förderstrategien.
- 2) die „interventiv“ gelagert sind; dabei ist eine Hochbegabung identifiziert und es gibt eine spezifische Problembelastung, die wieder-

rum sehr vielschichtig sein kann (Leistungsprobleme, Probleme im sozialen Umfeld, innerpsychische Probleme).

- 3) bei denen eine nicht erkannte Hochbegabung als Ursache für eine teils komplexe Problembelastung vermutet wird, diese Annahme sich jedoch nach der Begabungsdiagnostik nicht bestätigt, ergo andere Ursachen für die Problembelastung in Erwägung gezogen werden müssen.

In der Konsequenz resultiert daraus ein anspruchsvolles Anforderungsprofil für die Berater/innen. So bedarf es einerseits eines umfangreichen Fähigkeitsspektrums im Bereich der allgemeinen Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen, aber auch soliden fachspezifischen Wissens im Handlungsfeld der Hochbegabtenförderung sowie ferner mindestens Grundwissens zu pädagogisch-psychologischen, klinischen wie erziehungsberaterischen Aspekten.

Deutlich wird bei dieser Analyse der Anforderungen, dass selbst bei „präventiven“ Anliegen spezifische begabungsdiagnostische Kenntnisse hoch relevant sind. Sowohl ein fälschlicher Ausschluss einer Hochbegabung als auch eine falsche Identifikation als „hochbegabt“ kann weitreichende Folgen für die betreffenden Kinder haben. Daher sind hinreichende Kenntnisse grundlegender Konzepte der psychologischen Leistungsdiagnostik ebenso unentbehrlich wie die Sicherheit in der Auswahl adäquater Testverfahren, deren Anwendung und Auswertung sowie Interpretation. Zudem ist es mit der bloßen Feststellung einer Hochbegabung und allgemeinen, quasi prototypischen Förderhinweisen, wie sie in jedem Ratgeber nachzulesen sind, nicht getan: Eine professionelle Beratung reflektiert die konkret vor Ort vorhandenen Fördermöglichkeiten vor dem Hintergrund des individuellen Fähigkeits- und Interessensprofils der/des Hochbegabten und prüft deren Umsetzbarkeit im Sinne einer Passung von Person- und Umweltvariablen¹.

Breit angelegtes psychologisches Fachwissen ist im Bereich der „interventiv“ gelagerten Fragestellungen erforderlich. Die Bandbreite der Probleme, die sich aufgrund einer fehlenden Passung zwischen Begabungsprofil und Förderangeboten durch die Umwelt ergeben kann, ist groß. Doch ebenso relevant ist die Fähigkeit der Berater/innen, Probleme zu erkennen und zu benennen, die nicht im Zusammenhang mit der Hochbegabung stehen oder allenfalls durch sie beeinflusst sind. Hierfür ist es hilfreich, wenn Berater/innen nicht nur im Kontext der Hochbegabtenförderung tätig sind, sondern im Laufe ihres beruflichen Werdegangs vielfältige Erfahrungen in Beratungskontexten, wie z.B. der Erziehungs- und Familienberatung, der klinischen Psychologie oder der Schulpyschologie sammeln konnten. Weiterhin bestimmen im Zusammenhang mit „interventiv“ gelagerten Fragestellungen typische Konfliktfelder das Anforderungsprofil von

¹ Ein weiteres Tätigkeitsfeld stellt in diesem Zusammenhang auch das Lerncoaching dar, das wiederum einen stärkeren Fokus auf die Ermöglichung der Begabungsentfaltung legt. Dieser Aspekt wird zunehmend stärker auch in die hochbegabungsspezifische Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen eingebunden und soll hier nur am Rande erwähnt werden.



Beraterinnen und Beratern: Gemeint sind Differenzen zwischen Eltern und Institutionen (Kita, Schule) über die angemessene Förderung des Kindes, in deren Zusammenhang die/der Berater/in eine Mediatorenrolle einnehmen kann.

Schullaufbahnberatung erfordert daher nicht nur die Identifikation von möglichen Förderangeboten, sondern oft auch die gemeinsame Erarbeitung von deren Umsetzung mit den Beteiligten. In diesem Zusammenhang ist eine enge Kooperation von Psychologinnen/Psychologen und Pädagoginnen/Pädagogen erstrebenswert, wenn nicht sogar notwendig.

Schließlich müssen Berater/innen in ihren Kompetenzen hinreichend auf die Arbeit mit Familien vorbereitet sein, die zwar eine hohe Problembelastung empfinden, bei denen sich aber im Zuge der Diagnostik herausstellt, dass nicht Hochbegabung ursächlich hierfür ist. Berater/innen müssen dann mit den daraus bei Eltern resultierenden möglichen Enttäuschungen, aber auch mit Verunsicherungen umgehen: Die Hoffnung, dass für eine multiple und als sehr belastend erlebte Problemlage eine nicht erkannte Hochbegabung ursächlich sei, ist häufig mit dem tiefen Wunsch der Eltern verbunden, das Kind möge nicht nur auf seine Probleme und Schwächen reduziert werden. Das Auffangen der Enttäuschung, das Aufzeigen von alternativen Perspektiven und ggf. eine fachkompetente Weitervermittlung sollten vor dem Hintergrund einer berufsethischen Haltung selbstverständlich sein.

All dies spricht dafür, dass die Hochbegabungsthematik in professionelle Beratungskontexte eingebettet sein sollte. Im Idealfall vereint ein Beratungsangebot psychologische und pädagogische Kompetenzen oder bemüht sich zumindest durch eine entsprechende Vernetzung um eine multiprofessionelle Perspektive.

Gegenwärtig fehlen Konzepte sowohl in der Ausbildung von Psychologinnen/Psychologen als auch von Pädagoginnen/Pädagogen, die Fragen der Hochbegabung und daraus resultierende Frage- und Problemstellungen in Beratungskontexten hinreichend thematisieren. Dieser Artikel sei daher als Plädoyer auch dafür verstanden, dass die Bemühungen um eine Professionalisierung der Hochbegabtenförderung die Beratungsbedürfnisse der Zielgruppe nicht vergessen darf – und zwar die der Familien mit hochbegabten Kindern wie die der Fachkräfte, die mit Fragen der Hochbegabtenförderung betraut sind.

LITERATUR

- Elbing, E. & Heller, K. A. (1996). Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 57-69.
- Preckel, F. & Eckelmann, C. (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung: Was sind Anlässe und wie hängen sie mit Geschlecht, Ausbildungsstufe und Hochbegabung zusammen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 16-26.
- Pruisken, C. & Fridrici, M. (2005). Besondere Beratung bei besonderer Begabung? Beratungsanlässe in der Begabungspsychologischen Beratungsstelle BRAIN. In S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt & C. Pruisken (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung* (S. 111-128). Münster: Waxmann.
- Wittmann, A. J. (2003). *Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Göttingen: Hogrefe.

DIPL.PSYCH. CHRISTINE KOOP

Ressortleiterin Frühe Förderung und Beratung der Karg-Stiftung
christine.koop@karg-stiftung.de

EIN LOTSE DURCH DIE FÖRDERWELT

BILDUNG & BEGABUNG STARTET ONLINE-PORTAL ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG



Das rote Band wurde auf der didacta durchschnitten: Auf Europas größter Bildungsmesse hat Bildung & Begabung den Begabungslotse gestartet, das größte deutsche Online-Portal zur Begabungsförderung. Unter www.begabungslotse.de finden Eltern, Lehrende und Schüler/innen vielfältige Informationen rund um Talenterkennung, Talententwicklung und Talentförderung. „Wir müssen alle Talente, die wir haben, optimal in ihren Fähigkeiten fördern. Dazu brauchen wir qualitativ gesicherte Informationen“, sagte Heinz-Rüdiger Grunewald, Geschäftsführer von Bildung & Begabung. Grunewald stellte das Portal in einer Talk-Runde am Messe-Stand des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vor.

Knut Erbe als Vertreter des Ministeriums bekräftigte: „Wir wollen die zentrale Bedeutung der Talentförderung für Gesellschaft und Wirtschaft noch stärker im Bewusstsein der Öffentlichkeit verankern. Begabung ist überall – es gilt, sie zu entdecken.“ Nach der Eröffnung des Begabungslotse konnten die Zuschauer auf der didacta eine Entdeckungsreise durch die Welt der Talentförderung miterleben. In weiteren täglichen Livepräsentationen wurde der Begabungslotse in seinen Funktionen erläutert.

DER BEGABUNGSLITSE – WAS IST DAS?

Der Name ist beim Begabungslotse Programm: Er führt wie ein Lotse durch die Angebotsvielfalt der Talententwicklung. Eltern, Lehrende und Schüler/innen finden über verschiedene Zugänge allgemein

verständlich aufbereitete Informationen zur Begabungsförderung. Im Sinne eines Bürgerportals konzipiert, ermöglicht er allen am Thema Interessierten gleichermaßen Zugang. Er strukturiert in bisher nicht gekannter Weise Informationen zum Thema Begabung und macht sie allen Nutzerinnen und Nutzern leicht zugänglich. Eine Fachredaktion bei Bildung & Begabung stellt die Qualität der eingestellten Angebote sicher.

Zu den Partnern und Förderern des Begabungslotse gehören das Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, die Kultusministerkonferenz sowie die Deutsche Bank.

WELCHE ANGEROTE FINDET DER BEGABUNGSLITSE?

Der Begabungslotse bietet mit einführenden, redaktionellen Texten zunächst einen Einblick in das Thema Talentförderung. Er findet aber auch gezielt spezielle, lokal relevante Angebote: Dazu gehört die Förderschule in München ebenso wie das Frühstudium in Frankfurt oder der Schüler/innenwettbewerb in Berlin. Wo sind Beratungsstellen, die Testdiagnostik anbieten? Wo gibt es Kinderunis oder Akademien? Und wie können Auslandsaufenthalte finanziert werden? Bei solchen Fragen schafft der Begabungslotse Orientierung.

ZUM HINTERGRUND

Bildung & Begabung entwickelt sich zur zentralen Anlaufstelle im Bereich Begabungsförderung in Deutschland. Dazu gehört, Eltern, Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern gesicherte Informationen bereitzustellen. Das Zentrum für Begabungsförderung in Deutschland engagiert sich in vielfältigen Projekten für die Förderung von jungen Talenten. Die Förderformate reichen von den bundesweiten Mathematik-Wettbewerben, dem Bundeswettbewerb Fremdsprachen, der Deutschen SchülerAkademie und JuniorAkademie bis zur VorbilderAkademie für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Bildung & Begabung will künftig nicht nur verstärkt über Fragen der Begabungsförderung informieren, sondern auch vermehrt junge Menschen in den Blick nehmen, die bisher weniger im Fokus der Talentförderung standen.

DIE ZIELE DES BEGABUNGSLITSEN

In der Fülle der Angebote zur Talentförderung ist es oft schwer, das passende zu finden: Wo gibt es ein geeignetes Förderangebot für mein Kind? Welche Schule ist die richtige? An wen kann ich mich als Mutter oder Vater wenden, wenn ich Rat suche? Wie kann ich als LehrerIn oder Lehrer Talententwicklung in den Unterricht einbinden? Und wo kann ich mich im Bereich Begabungsförderung weiterbilden lassen? Über redaktionelle Texte und durch eine umfangreiche Datenbank gibt der Begabungslotse Antworten.

DER PRAXISTEST

Eltern, die sich allgemein über das Thema Begabung informieren möchten – oder Lehrer/innen, die ein ganz konkretes, regionales Angebot suchen: Der Begabungslotse bietet für jedes Anliegen einen passenden Zugang. Wie sieht das in der Praxis aus?

Mehrere zentrale Zugänge lotsen durch die Angebote und erleichtern die Suche:

- ▶ „Sie suchen Antworten“
Ein in die Startseite integriertes Suchfeld lädt dazu ein, eine spezielle Frage zu stellen. Ob nun das Suchwort „Stipendium“, „Mathematik-Olympiade“, „FairTalent“ oder ganz allgemein „Wettbewerb“ oder „Begabung“ eingegeben wird: Interessenten werden über diese Funktion zu allen verfügbaren Informationen geleitet.
- ▶ „Regionale Suche“
Der Lotse erkennt den Standort, von dem eine Nutzerin oder ein Nutzer auf das Portal zugreift. So können Angebote in der Nähe leicht recherchiert werden. Aber auch überregionale Wettbewerbe (z.B. der „Bundeswettbewerb Mathematik“) gehen durch die regionale Suche nicht verloren.
- ▶ „Schnellsuche“
Über die „Schnellsuche“ lassen sich Angebote je nach spezifischem Interesse am einfachsten finden – z.B. das Förderangebot für ein Grundschulkind im Bereich „Mathematik“.
- ▶ „Datenbanksuche“
Nutzer/innen, die sich zunächst einen Überblick über alle Bereiche im Begabungslosens verschaffen möchten, können über diese Funktion die gesamte Datenbank thematisch und geografisch durchsuchen. Wie bei allen Suchanfragen listet der Begabungslosens Beschreibungen und Adressen zu den jeweiligen Angeboten vom Stipendium bis zur Literatur auf.
- ▶ „Thematischer Zugang“
Was ist eigentlich Begabung? Welche Förderansätze oder Testverfahren gibt es? Das große „Begabungslosens“-Schild auf der Startseite des Online-Portals führt zu einleitenden Texten, mit denen sich Interessenten zunächst mit dem Thema Begabungsförderung vertraut machen können. Für Lehrende, Eltern und Schüler/innen gibt es jeweils eigens aufbereitete Textangebote.

UND IN DER ZUKUNFT?

Durch das Informationsportal möchte Bildung & Begabung die Öffentlichkeit für die Themen Begabung und Talentförderung sensibilisieren. Das Portal wendet sich den Zielgruppen zu, die beim Entdecken von Begabungen eine besondere Rolle spielen: Eltern, Lehrer/innen,



Schulleiter/innen und Erzieher/innen. Um neben der Informationsbeschaffung auch Dialog und Vernetzung unter allen Interessierten zu vertiefen, soll sich der Begabungslosens zu einer Plattform weiterentwickeln, die Lehrenden, Eltern wie auch Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Informations- und Erfahrungsaustausch bietet.

▶ www.begabungslosens.de

DR. PETRA FLOCKE
Bildung & Begabung
petra.flocke@bildung-und-begabung.de

BURGENLAND**8. Burgenländische Sommerakademie –
5. Dreisprachige Sommerakademie**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der
Grundstufe II aus dem
Burgenland und Ungarn

Wann: 2. – 6. Juli 2012
Wo: NMS Schattendorf

Veranstalter: Verein „begabt-o.k.“
Landesgruppe Burgenland,
LSR Burgenland

Kontakt: Dr. Karin Hütterer
VD Helga Ludwig
Tel.: +43 (0)2682/710-309
+43 (0)2686/2398
E-Mail: karin.huetterer@lslr-bglld.gv.at
vs.drassburg@bildungsserver.com

SALZBURG**16. Internationale Sommerakademie Ober-
trum (*Grenzenlos*) für hochbegabte und
besonders interessierte Schüler/innen**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 9.–11.
Schulstufe, schwerpunkt-
mäßig aus der EuRegio Salz-
burg – Berchtesgadener
Land – Traunstein

Wann: 1. – 4. Juli 2012
Wo: Landesberufsschule Obertrum

Veranstalter: PH Salzburg, LSR für Salz-
burg; Protalente – Verein
zur Förderung hochbegabter
Schüler/innen in Salzburg

Kontakt: Mag. Gabriela Pusch
Tel.: +43 (0)662/6388-3040
E-Mail: gabriela.pusch@phsalzburg.at

STEIERMARK**14. Steirische Ferienprojektwoche
„Pro Talent“ für Kinder mit besonderen
Begabungen**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen
von 7–17 Jahren

Wann: 8. – 14. Juli 2012
Wo: PH Steiermark
Camp: Augustinum, Graz

Veranstalter: „Pro Talent“-Verein zur
Förderung begabter und
hochbegabter Kinder und
Jugendlicher in der Stei-
ermark

Kontakt: Mag. Christa Bauer
Tel.: +43 (0)699/11340563
E-Mail: office@pro-talent-stmk.at
Website: www.pro-talent-stmk.at

OBERÖSTERREICH**Sommerakademie für Grundstufe II ohne
Nächtigung**

Wann: 9. – 13. Juli 2012
Wo: Volks- und Hauptschule der
Franziskanerinnen Linz

**Sommerakademie für Grundstufe II mit
Nächtigung**

Wann: 16. – 20. Juli 2012
Wo: HLFS St. Florian

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 9. – 13. Juli 2012
Wo: Höhere landwirtschaftliche
Bundeslehranstalt St. Flo-
rian

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 1. – 5. September 2012
Wo: Höhere landwirtschaftliche
Bundeslehranstalt St. Flo-
rian

Veranstalter und Kontakt für alle
vier Sommerakademien:

Verein „Stiftung Talente“
Tel.: +43 (0)732/7071-60
E-Mail: talente@lslr-ooe.gv.at
Website: www.talente-ooe.at

KÄRNTEN**13. Talentecamp 2012 – Sommerakade-
mie für begabte und besonders interes-
sierte Schüler/innen an AHS und BMHS**

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundar-
stufe II (Chemiecourse ab der
8. und Physikkurse ab der 7.
Schulstufe)

Wann: 10. – 14. September 2012
Wo: Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt und PH Kärnten

Veranstalter: Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt, LSR für Kärnten,
PH Kärnten

Kontakt: Mag. Gerlinde Duller
Mag. Peter Holub
Aurora Alonso
Tel.: +43 (0)463/5812-315
+43 (0)664/3672219
+43 (0)463/2700-9303
E-Mail: gerlinde.duller@lslr-ktn.gv.at
peter.holub@ph-kaernten.ac.at
aurora.alonso@uni-klu.ac.at

Website: [http://home.schule.at/
lernen/Download/
Talentecamp/talent.html](http://home.schule.at/lernen/Download/Talentecamp/talent.html)

VORARLBERG**7. Vorarlberger Sommerakademie**

Teiln.berechtigt: 8–18-jährige Schüler/innen
aus Vorarlberg, der Schweiz,
Liechtenstein und Deutsch-
land

Wann: 3. – 7. September 2012
Wo: BORG Schoren, Dornbirn und
laut Folder

Veranstalter: Verein INITIATIVE
BEGABUNG und LSR für
Vorarlberg

Kontakt: Mag. Verena Chlumetzky-
Schmid und
Katrin Oelgart-Hissbach
Tel.: +43 (0)664/8109353
+43 (0)5579/20272
E-Mail: verena.chlumetzky-schmid@
lslr.snv.at;
verein@initiative-begabung.eu

Kursangebot ab Juni unter:
www.initiative-begabung.eu

NIEDERÖSTERREICH

13. Sommerakademie für (hoch)begabte Volksschüler/innen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 4. Kl. VS
 Wann: 7. – 11. Juli 2012
 Wo: Semmering
 Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc

14. Internationale Sommerakademie für (hoch) begabte Schüler/innen der AHS und BHS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 5. bis 8. Kl. AHS und des 1.–V. Jg. BHS, auch aus den anderen Bundesländern bzw. aus den Nachbarstaaten
 Wann: 20. – 28. Juni 2012
 Wo: Semmering
 Leitung vor Ort: FI Mag. Alfred Nussbaumer

4. Sommerakademie für (hoch)begabte Schüler/innen der AHS und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1. und 2. Kl. HS, NÖMS und AHS
 Wann: 30. Juni – 5. Juli 2012
 Wo: Semmering
 Leitung vor Ort: Mag. Angelika Gausterer-Wöhler; Dipl.-Päd. Manuela Plank, MA

12. Sommerakademie für (hoch)begabte Schüler/innen der AHS und HS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Kl. HS, NÖMS und AHS
 Wann: 30. Juni – 5. Juli 2012
 Wo: Semmering
 Leitung vor Ort: Mag. Angelika Gausterer-Wöhler; Dipl.-Päd. Manuela Plank, MA

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

LSR für NÖ (Referat für Begabtenförderung) in Kooperation mit dem Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler in NÖ und der Begabtenakademie NÖ – einem Service der NÖ Landesakademie

Kontakt: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc
 FI Mag. Alfred Nussbaumer

Tel.: +43 (0)2742/280-4581
 bzw. Kl. 4550

E-Mail: petra.summer@lsr-noe.gv.at
alfred.nussbaumer@lsr-noe.gv.at

Website: <http://bbf.lsr-noe.gv.at>

SOMMERAKADEMIEN 2012 IN ÖSTERREICH EINE VORSCHAU

WIEN

9. Wiener Sommerakademie für die 3.–4. Klasse VS, Schwerpunkt: Naturwissenschaften

Wann: 20. – 24. August 2012
 Wo: Laaerberg Gymnasium, Wien
 Veranstalter: Stadtschulrat für Wien, Wiener Jugendrotkreuz
 Kontakt: Edeltraut Frank-Häusler
 Tel.: +43 (0)664/3038444;
 +43 (0)676/6375653

Lustig, listig, verweist

Teiln.berechtigt: 10–14-jährige Schüler/innen
 Wann: 2. – 6. Juli 2012
 Wo: Dschungel Wien
 MuseumsQuartier

High School Musical

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen
 Wann: 9. – 13. Juli 2012
 Wo: VHS Erlaa, Putzendorfergasse 4

Himmel, Erde, Feuer, Wasser

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen
 Wann: 16. – 20. Juli 2012
 Wo: Urania

Sport- und Entdeckerwoche

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen
 Wann: 23. – 27. Juli 2012
 Wo: ASKÖ Sportzentrum, Am Wasserpark 1–7

Walddetektive & Naturforscher

Teiln.berechtigt: 9–13-jährige Schüler/innen
 Wann: 30. Juli – 3. August 2012
 Wo: Erholungsgebiet „Steinhofgründe“

Abenteuer Kunst

Teiln.berechtigt: 6–10-jährige Schüler/innen
 Wann: 6. – 10. August 2012
 Wo: Unteres Belvedere

Werkstatt Wirtschaft

Teiln.berechtigt: 10–14-jährige Schüler/innen
 Wann: 6. – 10. August 2012
 Wo: Wiener Stadthalle

Robots for Kids

Teiln.berechtigt: 10–16-jährige Schüler/innen
 Wann: 27. – 31. August 2012
 Wo: FH Technikum Wien, Höchstädtplatz

Veranstalter für die acht Sommerakademien: SSR für Wien in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden (www.wien.kinderfreunde.at)
 Catherine Meyer
catherine.meyer@wien.kinderfreunde.at,
 +43 (0)1/40125-60

Website: www.sommerakademie-wien.at

Kinderunis richten sich v.a. an Kinder zwischen 7 und 12 Jahren. Sie leisten einen Beitrag zur Begabungsförderung in Österreich, indem sie versuchen, junge Menschen für Wissenschaft und Forschung zu begeistern. Sie wollen Berührungsängste von Schülerinnen und Schülern und Eltern gegenüber Hochschulen abbauen und die Lust am kritischen Denken und Hinterfragen fördern. Kinder erhalten so die Möglichkeit, ihre Neugier mit Forscherinnen und Forschern zu teilen.

VORARLBERG

Kinderuni der Fachhochschule Vorarlberg

Teiln.berechtigt: 8–12 Jahre
Wann: vier Mittwoche pro Semester, jeweils von 16–18 Uhr

Kontakt: Hannelore Nagel
Tel.: +43 (0)5572/792-2112
E-Mail: hannelore.nagel@fhv.at
Website: www.fhv.at/kinderuni

WIEN

KinderUniWien der Universität Wien

Teiln.berechtigt: 7–12 Jahre
Wann: 9. – 21. Juli 2012

Kontakt: Kinderbüro der Universität Wien GmbH
Tel.: +43 (0)800/664 540
E-Mail: info@kinderuni.at
Website: <http://kinderuni.at>

OBERÖSTERREICH

KinderUni der Katholisch-Theologischen Universität Linz

Teiln.berechtigt: 8–10 Jahre
Wann: an vier Freitagen, jeweils von 16–18 Uhr

Kontakt: Mag. Hermine Eder
Tel.: +43 (0)732/784293
E-Mail: hermine.eder@ktu-linz.ac.at
Website: www.ktu-linz.ac.at
> KinderUniLinz

KinderUniSteyr

Teiln.berechtigt: 5–15 Jahre
Wann: 27. – 30. August 2012

Kontakt: IFAU – Institut für Angewandte Umweltbildung
Tel.: +43 (0)7252/811990
E-Mail: kinderuni@schlauerfuchs.at
Website: www.kinderunisteyr.at

SchlauFuchsAkademie Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 9. – 11. Juli 2012

SchlauFuchsAkademie FH OÖ Wels + Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 11. – 13. Juli 2012

SchlauFuchsAkademie Kirchdorf

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 16. – 18. Juli 2012

SchlauFuchsAkademie Ennstal

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 18. – 20. Juli 2012

SchlauFuchsAkademie Linz

Teiln.berechtigt: 10–15 Jahre
Wann: 9. – 11. Juli 2012

Kontakt und Information für alle fünf SchlauFuchsAkademien:

IFAU – Institut für Angewandte Umweltbildung
Tel.: +43 (0)7252/811990
E-Mail: office@ifau.at
Website: www.schlauerfuchs.at

TIROL

Junge Uni Innsbruck – Kinderuni der Universität Innsbruck: Uni Camp 2012

Teiln.berechtigt: 16–19 Jahre
Wann: 5. – 11. August 2012, Unterbringung im Studentenheim

Kontakt: Dr. Silvia Prock
Tel.: +43 (0)676/8725-50026
E-Mail: jungeuni@uibk.ac.at
Website: <http://jungeuni.uibk.ac.at/unicamp>

Junge Uni Innsbruck – Kinderuni der Universität Innsbruck: Kinder-Sommer-Uni und TeenXpress 2012

Teiln.berechtigt: 8–17 Jahre
Wann: 9. Juli – 7. September 2012
Kontakt: Dr. Silvia Prock
Tel.: +43 (0)676/8725-50026
E-Mail: jungeuni@uibk.ac.at
Website: http://jungeuni.uibk.ac.at/ver_kindersommeruni

STEIERMARK

KinderUniGraz

Teiln.berechtigt: 8–19 Jahre
 Wann: Veranstaltungen über das ganze Jahr verteilt; SommerKinderUni: 9. – 27. Juli 2012
 HerbstSemesterWoche: 24. – 28. September 2012 (3.–4. Kl. VS)
 Veranstalter: Karl-Franzens-Universität Graz, Medizinische Universität Graz, Technische Universität Graz, Universität für Musik und darstellende Kunst, FH Joanneum, Ing. F. Schmiedl Stiftung
 Kontakt: KinderUniGraz
 Tel.: +43 (0)316/380 2163
 E-Mail: info@uni-graz.at
 Website: www.kinderunigraz.at

KINDERUNIS 2012 IN ÖSTERREICH EINE ÜBERSICHT

NIEDERÖSTERREICH

Junge Uni der IMC Fachhochschule Krems

Teiln.berechtigt: 11–14 Jahre
 Wann: 9. – 13. Juli 2012
 Kontakt: IMC Fachhochschule Krems, Marketingabteilung
 Tel.: +43 (0)2732/802-339
 E-Mail: marketing@fh-krems.ac.at
 Website: www.jungeuni.at

KÄRNTEN

UNI für Kinder der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Teiln.berechtigt: 8–12 Jahre
 Wann: Semester- und Osterferien
 Kontakt: Dr. Romy Müller
 Tel.: +43 (0)463/2700 9315
 E-Mail: romy.mueller@aau.at
 Website: <http://kinder.aau.at>

SALZBURG

SchülerUni der Paris-Lodron-Universität Salzburg

Teiln.berechtigt: 14–18 Jahre
 Wann: 8 Termine pro Jahr (nächste Termine: 23. Mai, 1. Juni, 21. Juni 2012); Anmeldung verpflichtend
 Kontakt: Mag. Robert Kleindienst
 schueleruni@sbg.ac.at
 Tel.: +43 (0)662/8044-2524
 E-Mail: schueleruni@sbg.ac.at
 Website: www.uni-salzburg.at
 > Service > Kinderbüro > SchülerUni

KinderUni der Paris-Lodron-Universität Salzburg und der Universität Mozarteum Salzburg

Teiln.berechtigt: 7–14 Jahre
 Wann: 9. – 13. Juli 2012
 Kontakt: Mag. Robert Kleindienst
 Dr. Rainer Buland
 Tel.: +43 (0)662/8044-2524
 +43 (0)664/2317950
 E-Mail: kinderbuero@sbg.ac.at
 rainer.buland@moz.ac.at
 Website: www.uni-salzburg.at/unikid
www.MozKi.at

YOUNG SCIENCE

NEUE INFORMATIONS- UND SERVICEPLATTFORM ZUR VERNETZUNG VON WISSENSCHAFT UND SCHULE



Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zählt zu den zentralen Anliegen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWf). Da Wissensdurst schon sehr früh geweckt wird und einer der grundlegenden Motoren für Forscher/innen von morgen ist, setzte das BMWf in den letzten Jahren zahlreiche Initiativen und Maßnahmen, die Kinder und Jugendliche bereits früh in die Welt der Wissenschaft und Forschung eintauchen lassen.

So nehmen an verschiedenen Kinder- und Junioruniversitäten in ganz Österreich seit mehr als zehn Jahren großteils in den Sommerferien tausende neugierige, aufgeweckte und wissbegierige junge Menschen teil.

Auf schulischer Ebene ist das Nachwuchsförderprogramm Sparkling Science verankert. Das vom BMWf initiierte und mit bisher insgesamt 12,9 Millionen Euro finanzierte Forschungsprogramm begeistert seit 2007 mehr als 30.000 Schüler/innen, die im Rahmen von 167 Projekten Seite an Seite mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern arbeiteten und arbeiten.

Als dritter Eckpunkt unterstützt ein umfangreiches Maßnahmenpaket zur Studienwahl Schüler/innen und gibt umfassende Informationen über die zahlreichen Studienmöglichkeiten an den österreichischen Hochschulen.

Mit der neuen Servicestelle „Young Science“ werden jetzt all diese Inhalte, die zur Vernetzung von Schule und Wissenschaft beitragen, gebündelt. Unter dem Motto „Forschung verbindet“ vereint die neue Plattform alle Informationen zur voruniversitären Nachwuchsförderung des BMWf. Ziel dieser neuen Serviceplattform ist es, gemeinsam mit den zahlreichen engagierten österreichischen Forschungs- und Bildungseinrichtungen die Schnittstelle Wissenschaft und Schule zu verbessern, Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und ein gutes Netzwerk von ForschungsBildungsPartner/innen aufzubauen, indem u.a. im Rahmen von Veranstaltungen Interessierte, v.a. aus Forschungs- und Bildungseinrichtungen, zum Erfahrungsaustausch eingeladen werden.

MIT NUR EINEM KLICK RUNDUM INFORMIERT

Zentrale Anlaufstelle von Young Science ist die Website www.young-science.at. Mit nur einem Klick können sich Forscher/innen, Schulen und Studieninteressierte zu allen Initiativen, Programmen und Aktionen des BMWf im Bereich Nachwuchsförderung informieren. Die neue Plattform informiert Schüler/innen und Schüler- und Bildungsberater/innen über die Angebote der Studienwahlberatung wie „Studienchecker“, „Studieren probieren“ oder die Maturant/innenberatung der Österreichischen Hochschüler/innenschaft. Studieninteressierte finden auf der Plattform darüber hinaus Informationen rund ums Studium und sämtliche Termine von Orientierungsveranstaltungen und „Tagen der offenen Tür“ von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Pädagoginnen/Pädagogen und Forscher/innen, die sich für Kooperationen zwischen Schulen und Forschungseinrichtungen interessieren, informiert Young Science über Förderprogramme wie z.B. Sparkling Science und mögliche Partner.

Als Netzwerk- und Servicestelle unterstützt, berät und informiert Young Science darüber hinaus persönlich, telefonisch und via E-Mail. Neu ist, dass Young Science jeden Dienstag von 14:00 bis 16:00 Uhr persönliche Beratung im OeAD-Infocenter, Ebendorferstraße 7, A-1010 Wien, anbietet.

Langfristiges Ziel von Young Science ist der Aufbau eines Young Science-Netzwerkes, das allen Beteiligten einen regelmäßigen Austausch ermöglicht.

GÜTESIEGEL FÜR ERFOLGREICHE FORSCHUNGSPARTNERSCHULEN

Im Rahmen der bisherigen Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schule zeigte sich, dass es zahlreiche österreichische Schulen gibt, die schon jetzt außergewöhnlich erfolgreich als Forschungspartner in wissenschaftlichen Projekten mitarbeiteten und mitarbeiten. Einige Schulen haben sich im Laufe der Jahre auf unterschiedlichste Weise spezialisiert, ja Forschungspartnerschaften haben sich teilweise sogar bereits auf Strukturen und Abläufe der Schulorganisation und des Unterrichtsangebotes niedergeschlagen. Diese Erfahrungen der Schulen stellen eine äußerst wertvolle Wissensbasis für die Entwicklung von wirksamen Strategien zum Abbau der bestehenden Übertrittsbarrieren vom sekundären in den tertiären Bildungsbereich dar. Daher möchte Bundesminister Univ.Prof. Dr. Karlheinz Töchterle (BMWf) diese Schulen einmal vor den Vorhang holen und vergibt 2012 erstmals ein neues Gütesiegel für besonders engagierte Forschungspartnerschulen.

Die Spezialisierung einer Schule kann sich auf unterschiedlichste Weise in den Strukturen und Abläufen der Schulorganisation und des Unterrichtsangebotes zeigen. Ein gemeinsamer Nenner aller Schulen, die sich durch besonders erfolgreiche Kooperationen mit wissenschaftlichen Einrichtungen auszeichnen, ist das außergewöhnliche Engage-

ment der beteiligten Schulleitungen und die hohe Professionalität, mit der sich Schüler/innen und Lehrer/innen in Forschungsprojekten engagieren. Durch die Ausschreibung des Gütesiegels wird ein gezielter Prozess der Sicherung und Verbreitung dieses Wissens sowie der Vernetzung von Innovatorinnen/Innovatoren und Multiplikatorinnen/Multiplikatoren in Gang gesetzt.

Die Vergabe erfolgt auf den Grundlagen der Empfehlungen eines Gutachter/innengremiums, das sich aus Expertinnen und Experten aus den Bereichen Schulentwicklung, Hochschulentwicklung, Lehrer/innenbildung und Bildungsforschung zusammensetzt. Die erste Ausschreibung des Young Science-Gütesiegels lief von 16. Jänner bis 30. April 2012. Verliehen wird das Siegel vorläufig für zwei Jahre. 2014 folgt die nächste Ausschreibung.

WISSENSCHAFTER/INNEN UND JUGENDLICHE ZIEHEN BILANZ ZUR NACHHALTIGKEITSFORSCHUNG

Eine weitere Aktion zur Vernetzung der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule wurde anlässlich des 20-jährigen Jubiläums der wegweisenden Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 initiiert. Das BMWF ermöglicht im Zuge der Initiative „Rio+20 – Wissenschaftler/innen und Jugendliche ziehen Bilanz“ diesen Sommer Jugendlichen, sich im Rahmen eines vierwöchigen Praktikums ein Bild von der österreichischen Nachhaltigkeitsforschung in einer Forschungseinrichtung zu machen.

In der ersten Woche lernen die Jugendlichen die Einrichtung kennen. Anschließend behandeln sie gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern erfolgreiche und spannende Forschungsergebnisse oder Produktentwicklungen der namhaften Forschungseinrichtungen, die den Zielen der Agenda 21 entsprechen. Ausgehend von den Forschungsergebnissen entwickeln die Schüler/innen dann unter Anleitung der Wissenschaftler/innen Visionen und Wünsche und erstellen einen Beitrag für eine Jubiläumsbroschüre. Die Beiträge werden auch auf der Webseite des BMWF veröffentlicht sowie in Printmedien und Hörfunkbeiträgen vorgestellt. Zusätzlich werden die 30 besten aller eingereichten Beiträge von einer Jury (aus Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Journalistinnen/Journalisten) ermittelt und in einer eigenen Jubiläumsbroschüre, in welcher die Schüler/innen als Erstautorinnen/-autoren genannt werden, herausgegeben. Präsentiert wird die Publikation von Bundesminister Karlheinz Töchterle im Rahmen einer Festveranstaltung in Zusammenarbeit mit Ö1 Ende 2012.

Nähere Informationen finden Sie unter www.youngscience.at.

MAG. PETRA SIEGELE
Young Science
youngscience@oead.at



EVOKING EXCELLENCE IN HIGHER EDUCATION AND BEYOND

Vom **4.–5. Oktober 2012** veranstaltet die Hanze Universität Groningen eine Tagung zu „Evoking Excellence in Higher Education and Beyond“.

The aim of the conference is to gain a better understanding of how to evoke excellence in higher education and beyond, and to address the gap between practice and research on education for gifted and highly motivated students.

The conference is initiated by: Professorship Talent Development in Higher Education and Society (Prof. drs M. V. C. Wolfensberger).

Weitere Informationen finden Sie unter: conferenceonexcellence@org.hanze.nl



TALENTIERTE JUNGFORSCHER/INNEN GESUCHT

PRAKTIKA IN TECHNIK UND NATURWISSENSCHAFTEN FÜR BEGABTE SCHÜLER/INNEN



Rosalie Lorenz

Seit 2008 finden jeden Sommer zwischen Juni und September vom Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie geförderte Praktika in Technik und Naturwissenschaft statt. Im Bereich Forschung, Entwicklung und Innovation haben von 2008 bis 2011 bereits rund 4.000 Schüler/innen ein bezahltes Praktikum absolviert. Die Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) wickelt die Förderung ab und berät interessierte Schüler/innen.

Ein besonders großes Anliegen ist es, junge Frauen für Technik und Naturwissenschaft zu begeistern, da begabte Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Berufen noch immer unterrepräsentiert sind. Dieses Jahr müssen Großunternehmen ein Drittel ihrer Plätze an Schülerinnen vergeben.

PRÄMIERUNGSFEIER

Letzten Sommer nutzten knapp 1.500 Praktikantinnen und Praktikanten aus ganz Österreich die Möglichkeit, in die Welt der Forschung und Entwicklung zu schnuppern und wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Am 13. März 2012 wurden die 20 besten Praktikantinnen und Praktikanten, die nach ihrem Praktikum im Sommer 2011 einen Report verfasst haben, ausgezeichnet.

Unter den 20 Prämierten waren u.a. Bernadette Auberger, Alexander Zehetner, Rosalie Lorenz und Bernhard Ungerer, die wertvolle Erfahrungen während ihres Praktikums gemacht haben.

Rosalie Lorenz befasste sich während ihres Praktikums am Wasser-Cluster Lunz mit Sorptions- und Desorptionseigenschaften von Phosphaten. Für die Messungen wurden Proben in der Lobau entnommen



Bernhard Ungerer

und im Labor mittels eines Photometers und eines CFAs (Color-Filter-Array) ausgewertet. Dafür war eine Reihe von Tests, wie z.B. die Bestimmung des natürlichen PH-Werts der Proben, notwendig.

Das Projekt, an dem Bernhard Ungerer im Rahmen seines Praktikums am Institut für Ökologie der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck mitarbeitete, beschäftigte sich mit der Frage, wie viel CO₂ eine gewisse Menge an Pflanzen aufnehmen kann. Die Messstationen und somit der Arbeitsplatz befanden sich auf bis zu 2.000 Meter Höhe im Stubaital. Den größten Teil seiner Zeit führte Bernhard selbst Messungen durch, entnahm außerdem Bodenproben und half beim Aufbau einer Versuchsreihe.

Alexander Zehetner hat ein Praktikum am Institut für Softwaretechnologie an der Technischen Universität Graz gemacht. Das Projekt beschäftigte sich mit dem Erstellen und Testen von Robotern, die für das Suchen und Retten von verunglückten Personen eingesetzt werden können. Alexander wurde in die Grundkonzepte der Robotik eingeführt. Zudem hat er selbst an Versuchsrobotern aus Lego mitgearbeitet (z.B. Löten oder Programmieren).

Bernadette Auberger absolvierte ihr Praktikum in der Abteilung Bio- und Umwelttechnik an der Fachhochschule Oberösterreich. Dort befasste sie sich mit der Aufgabenstellung der Maximierung des fermentierbaren Zuckergehalts zur Herstellung einer neuen Art von Bioethanol. Im Labor konnte sich Bernadette mit den dafür notwendigen Methoden vertraut machen, wie z.B. Hydrolyse, Fermentation und Rezyklierung. Über ihr Projekt verfasste sie sogar eine wissenschaftliche Arbeit für das Institut.



Alexander Zehetner

SO RICHTIG ABHEBEN!

Die neue Praktikabörse ist geöffnet. Dort finden interessierte Schüler/innen ab 15 Jahren, die eine österreichische Schule (allgemein bildende höhere Schule, berufsbildende höhere Schule oder berufsbildende mittlere Schule) besuchen, derzeit offene Stellen und können sich direkt über die Seite für interessante Jobs bewerben. Neben dem Motivationsschreiben wird der Lebenslauf und das letzte Zeugnis bzw. die letzte Schulnachricht hochgeladen und die Bewerbung geht direkt an die Anbieterin/den Anbieter. Zwei Mal die Woche wird diese Praktikabörse vom Team der FFG mit neuen Stellen aktualisiert.

ADELINA ZIZAK
 Programm-Management Talente
 Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft mbH (FFG)
 adelina.zizak@ffg.at

LINKS

Praktikastellen im Bereich Technik und Naturwissenschaft gibt es unter:

www.praktikaboerse.com

Weitere Informationen für interessierte Schüler/innen gibt es unter:

www.ffg.at/schuelerpraktika



WORKSHOP „FRÜHSTUDIUM 2012“

20. SEPTEMBER 2012 IN BRAUNSCHWEIG

Der Workshop „Frühstudium 2012“ im Rahmen der 42. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik in Braunschweig findet am 20. September 2012 statt. Es werden Früh- bzw. Schülerstudien bzw. deren Implikationen in wissenschaftlichen Beiträgen und Best-Practice-Beispielen thematisiert.

THEMEN

- aktuelle Ansätze und Angebote sowie Erfahrungen und Ergebnisse zur Lebenswelt zwischen Schule und Hochschule
- neue Szenarien, Konzepte und Entwicklungen zum Übergang Schule-Hochschule
- innovative didaktisch-pädagogische und organisatorische Konzepte für Frühstudium und Kinderuniversitäten
- intelligente Lehr-Lern-Werkzeuge für den Übergang Schule-Hochschule
- Organisation und Verwaltung der Teilnehmer/innen und langfristiges User/Identity-Management

Weitere Informationen unter:

www.ra.informatik.uni-rostock.de/fruehstudium2012 

HOCHBEGABTE KINDER KLUG BEGLEITEN

REZENSION



DIETRICH ARNOLD & FRANZIS PRECKEL (2011)
HOCHBEGABTE KINDER KLUG BEGLEITEN – EIN
HANDBUCH FÜR ELTERN

Julius Beltz Verlag Weinheim/Basel (2011)
Erschienen in der Reihe „Hochbegabung und Pädagogische Praxis“,
hrsg. von der Karg-Stiftung
[287 Seiten, ISBN 978-3-407-85928-0, € 18,95]

In Verbindung mit der Schlüsselfrage „Was ist Hochbegabung und wie ist sie zu erkennen?“ beantworten die beiden Autoren im ersten Teil des Werkes oft gestellte Fragen nach Klugheit, Intelligenz und Hochbegabung und regen nach jedem Abschnitt zur weiteren Reflexion an. Im Zentrum von Teil zwei und drei stehen die (hoch)begabten Kinder (v.a. im Grundschulalter) sowie die besonders wichtigen „praktischen Ideen für den Familien- und Schulalltag“. Die Themen dieser beiden Hauptteile sind: Underachievement (kluge Kinder – schlechte Schulleistungen), Leistungsmotivation und Stresserleben, Selbstkonzept und Selbsteinschätzung, der „KLIKK-Ansatz“ (Kommunikation- und Lösungsstrategien für die Interaktion mit klugen Kindern) in Verbin-

dung mit Kommunikation, Lösungsorientierung, Motivation, Stressabbau und Schulerfolg. Diese ausgewählten Themen vermitteln einen Einblick in die Mehrdimensionalität der Arbeit. Einen maßgeblichen Schwerpunkt bildet die Elternberatung. Durch die farbig unterlegten Kernsätze am Rand der jeweiligen Seite erreichen die Autoren das besondere Interesse der Leserschaft. Eine weitere Anregung zum vertiefenden Studium erfolgt durch die Hinweise zur „Reflexion“. Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur exemplarische Hinweise auf wenige markante Aussagen.

Für Eltern sind die in den Text eingestreuten Einzelfallbeispiele (aus der Beratungspraxis) besonders informativ. Die beiden Autoren heben hervor: „Grundlage unseres Buches ist eine optimistische Sichtweise von Hochbegabung: Wir denken, dass diese als Chance für ein positives Miteinander zu sehen ist, vor allem dann, wenn es gelingt, Ängste und Vorbehalte abzubauen“. Eltern sind allerdings auch immer skeptischer geworden. Nachdrücklich wird an mehreren Stellen des Buches betont, dass sich dieses auf „den Bereich der intellektuellen Hochbegabung“ konzentriert, die insbesondere mit Hilfe von Intelligenztests festgestellt wird. Allerdings wird einschränkend festgestellt, „dass es den typischen Hochbegabten oder die typische Hochbegabte nicht gibt“. Im Zentrum steht der jeweilige Mensch! An dieser Stelle ist auf die Bedeutung der Individualwerte für die Identitätsfindung und die Persönlichkeitsentwicklung hinzuweisen. Die Genese der Individualwerte und persönlichen Wertvorstellungen sowie die Auseinandersetzung mit eigenen und äußeren Leistungserwartungen haben sich in der Beratungspraxis hochbegabter Kinder und Jugendlicher als zentral erwiesen. Hochbegabung gehört aus dieser Sicht zum „normalen Spektrum menschlicher Möglichkeiten“. Der im Allgemeinen zuverlässigste und objektivste Weg, „intellektuelle Hochbegabung“ (kluge Kinder) festzustellen, ist der Einsatz von Intelligenztests.

„Kluge Kinder“ haben oft eine ungünstige oder leidvolle Schulkarriere. Diese Diskrepanz zwischen „intellektuellem Potenzial“ und tatsächlich erzielter Schulleistung wird als „Underachievement“ bezeichnet und spielt in der Elternberatung eine zentrale Rolle. Die an dieser Stelle erwähnte „Spirale der Enttäuschungen“ bezieht sich bei Hochbegabten v.a. auf die Erfahrung einer lang andauernden Unterforderung in Kindergarten und Schule. Ein weiterer Schlüsselbegriff ist die Motivation. Die zentrale Frage lautet: Welche Ansatzpunkte gibt es für Eltern, um die Motivation der Kinder positiv zu beeinflussen? In diesen Kontext gehört auch die Diskussion über das „Stresskonzept“, zumal man heute davon ausgeht, dass auch Kinder Stress stärker erleben, als die Erwachsenen vermuten. Hilfreich ist die Diskussion über „Methoden zur Stressbewältigung“. Das Aufzeigen von Grenzen durch die Eltern ist nicht nur notwendig, um bei Kindern Überforderung und Stress zu vermeiden, sondern gibt den Kindern zugleich Handlungssicherheit. Allerdings sollten solche Maßnahmen immer „wertschätzend“ sein. Darüber hinaus konnte empirisch festgestellt werden, dass familiärer Zusammenhalt, liebevolle elterliche Zuwendung und

intellektuelle Stimulation die aussagekräftigsten Vorhersagemerkmale für gute Schulleistungen der Kinder sind!

Weitere wichtige Merkposten, die ausführlich diskutiert werden, sind: Hochbegabung und Selbstkonzept, Hochbegabung und Selbstwirksamkeit, Hochbegabung und Feedback, Hochbegabung und phantasievolles, variationsreiches Üben und Vertiefen, Hochbega-

bung und Knobelaufgaben, Hochbegabung und wertschätzende Kommunikation usw.

PROF. GOTTFRIED KLEINSCHMIDT
Einsteinstr. 21
D-71229 Leonberg-Ramtel

SPRINGERKLASSEN – AKZELERATION AM GYMNASIUM

REZENSION

MITRA ANNE SEN (2011)
SPRINGERKLASSEN – AKZELERATION AM GYMNASIUM. EVALUATION EINES SCHULVERSUCHS

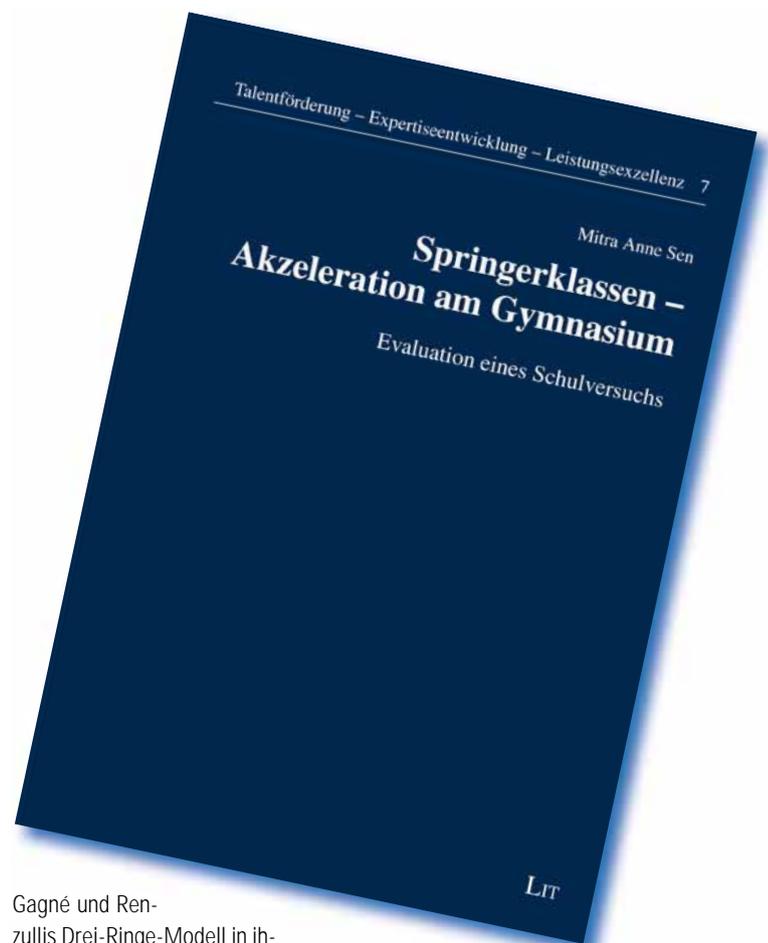
LIT-Verlag Berlin
[296 Seiten, ISBN 978-3-643-11102-9, € 29,90]

Der nunmehr 7. Band in der von Kurt A. Heller und Albert Ziegler herausgegebenen LIT-Schriftenreihe „Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz“ beschäftigt sich mit dem Thema der schulischen Begabtenförderung durch das Überspringen von Klassen. Ausgehend vom Hamburger Schulversuch (2000–2005) stellt Mitra Anne Sen in ihrem Werk verschiedene Modelle von Springerklassen vor. Zudem veranschaulicht sie anhand von Evaluationsbefunden die Wirksamkeit sowie Vor- und Nachteile dieser Akzelerationsmaßnahme.

Das Buch widmet sich der zentralen Frage, in welchem Maße die im Rahmen des Hamburger Schulversuchs erprobten Modelle von Springerklassen praktikabel sind und inwieweit diese Akzelerationsmaßnahme einen Beitrag zur Begabtenförderung in der Schule leisten kann. Das Buch ist in zwei Teile und 10 Kapitel untergliedert, wobei der erste Teil theoretische Modelle von Begabung und Leistung, deren Diagnostik und Identifikation, Maßnahmen der schulischen Begabtenförderung und Grundlagen von Evaluationsstudien aufgreift. Der zweite und etwas längere empirische Teil des Buches widmet sich nach einer Beschreibung des Springerklassenmodells im Hamburger Schulversuch der Evaluationsstudie und deren Konzept, Methoden und Ergebnisse sowie einer Diskussion der Ergebnisse mit abschließendem Fazit.

Im ersten Buchteil werden die theoretischen Grundlagen des Forschungsfelds vorgestellt. In Kapitel 1 bezieht sich die Autorin nach einer Erläuterung des Differenzierten Begabungs-Talent-Modells von

Gagné und Renzullis Drei-Ringe-Modell in ihren späteren Ausführungen vorrangig auf das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller, Hany & Perleth. Dieses Modell postuliert, dass die Entwicklung von (Hoch-)Begabung zu (sichtbarer) Leistung immer in Wechselwirkung mit nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und unter dem Einfluss von Umweltmerkmalen abläuft. Eine konkrete Anwendung dieses multidimensionalen Modells findet sich in Hellers Allgemeinem Bedingungsmodell für



Schulleistungen, welches Schulleistungen als Interaktionsprodukt von kognitiven Fähigkeiten und bisherigen Schulleistungen (= Prädiktorvariablen) einerseits und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie schulischer und familiärer Lernumwelt (= Moderatorvariablen) andererseits definiert. Auf Basis der beiden letztgenannten Modelle erläutert die Autorin im Folgenden verschiedene Einfluss- und Moderatorvariablen für die Begabungs- und Leistungsentwicklung. Hierzu zählen unter den kognitiven Merkmalen Intelligenz, Kreativität und soziale Kompetenz/emotionale Intelligenz, bei den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen Motivation, Emotion sowie Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit der Schüler/innen. Im Hinblick auf soziale Umweltmerkmale nennt die Autorin weitere schulische und familiäre Faktoren, deren Einfluss auf Schulleistungen in bisherigen Studien belegt werden konnte, wie beispielsweise das Familienklima und die Bezugsnormorientierung im schulischen Umfeld (Sozial-, Individual- und Sachnorm). In diesem Zusammenhang geht die Autorin auch auf die Problematik des Underachievement ein und zeigt sowohl potenzielle Bedingungsfaktoren als auch Interventionsmöglichkeiten für Underachiever auf.

Das folgende Kapitel 2 beschäftigt sich mit der Diagnostik und Identifikation von Begabungen und Begabten. Hier erläutert die Autorin leicht nachvollziehbar, was psychologische Begabungsdiagnostika leisten können und welche Diagnostikansätze existieren, zeigt jedoch auch Einschränkungen in der Feststellung von Begabungen und der Identifikation Begabter auf. So ist es problematisch, angemessene Diagnostika zur Feststellung hoher Begabungen zu entwickeln, da zum einen die Formulierung von entsprechenden konkreten Normen methodisch schwer zu realisieren ist und zum anderen je nach zugrunde liegender Theorie unterschiedliche Indikatoren und ggf. Moderatoren zu erheben sind. Als ein mögliches Diagnostikinstrument stellt die Autorin anschließend die Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT) von Heller & Perleth vor (siehe Artikel von Mitra Anne Sen in dieser Ausgabe auf S. 29–36), ein multidimensionales Testverfahren auf Basis des Münchner Hochbegabungsmodells, und erläutert Identifikationsstrategien wie beispielsweise das ENTER-Modell von Ziegler & Stöger, auch vor dem Hintergrund der Diagnostik von Underachievern. Im folgenden Kapitel 3 gibt die Autorin einen Überblick über Maßnahmen der schulischen Begabtenförderung und Modellversuchen zur Akzeleration und Fähigkeitengruppierung, bevor sie im Kapitel 4 auf die Grundlagen wissenschaftlicher Evaluationen und die besondere Bedeutung der Evaluation von begabungs- und Begabtenfördernden Maßnahmen eingeht.

Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Evaluation der Springerklassen im Hamburger Schulversuch. Wie in Kapitel 5 erläutert wird, zielen die Springerklassen im Hamburger Schulversuch darauf ab, leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die durch das herkömmliche Überspringen einer Klassenstufe überfordert wären, einen schnelleren Lernfortschritt durch gezielte Förderung in einer besonderen Lerngruppe zu ermöglichen. An diesem Schulversuch nah-

men sieben Hamburger Gymnasien teil, welche anhand vorgegebener Auswahlkriterien selbstständig Schüler/innen für die Aufnahme in die Springerklassen nominierten und auswählten. Der Schulversuch wurde von der Autorin im Rahmen einer Evaluationsstudie wissenschaftlich begleitet. Dabei interessierte v.a. die Frage, ob der praktizierte Schulversuch in der derzeitigen Form als Beitrag zur Begabtenförderung angesehen werden kann, und falls ja, welche Bestandteile dazu beitragen und welche Aspekte als entscheidend angesehen werden können (Kapitel 6).

Im Rahmen der Evaluationsstudie befragte die Autorin insgesamt 638 Schüler/innen beginnend ab der 7. und 8. Klassenstufe, von denen 124 Schüler/innen in Springerklassen und 514 Schüler/innen in Regelklassen unterrichtet wurden. Dabei wurden sowohl querschnittliche Parameter (kognitive Leistungsfähigkeit, nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und soziale Umweltmerkmale) zum Vergleich der Springer- und Regelklassen als auch längsschnittliche Daten zur Veranschaulichung von Leistungsentwicklungen (anhand von Schulleistungen mehrerer Schuljahre) erhoben (Kapitel 7). Für die Beurteilung dieser Parameter kamen zusätzlich zur Erfassung von Schulnoten standardisierte Testverfahren wie der Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) mit den Ergänzungstests „Wortschatz“ (WS) und „Zahlenfolgen“ (ZF) sowie ausgewählte Skalen der Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT-S) und des Fragebogens zur Erfassung von Einstellungen zum Modellversuch (FEES) zum Einsatz.

Die Auswertung der gewonnenen Daten (Kapitel 8) zeigte zum einen, dass die Auswahl der leistungsstärksten Schüler/innen für die Springerklassen anhand von Schulnoten (als Indikator für Leistung) durchaus zuverlässig durch die Schulen vorgenommen wurde. Jedoch fiel auch auf, dass nicht alle Schüler/innen, die in den Intelligenztests hohe IQ-Werte erreicht hatten, für die Springerklassen nominiert wurden, da sie nicht die dafür erforderlichen Leistungsvorgaben in Form von Schulnoten erfüllten. Obwohl die Schulen bei der Nominierung für die Springerklassen ebenso Wert darauf legten, Schüler/innen mit deutlich ausgeprägter Kreativität zu identifizieren, lässt sich das nicht zwangsläufig mit den Evaluationsbefunden bestätigen. Die Antworten der Schüler/innen im Kreativitätsfragebogen aus dem MHBT-S-Inventar zeigte eine generell höhere Selbstzuschreibung von Kreativität bei Schülerinnen und Schülern der Regelklassen. Als Einschränkung ist hier jedoch anzumerken, dass in dieser Studie Kreativität nur anhand von Selbsteinschätzungen und damit mit dem Risiko subjektiver Verfälschungen, nicht jedoch anhand standardisierter Testverfahren erhoben wurde, was einen Vergleich der aktuellen Befunde mit früheren Studien erschwert. Der Vergleich von Springer- und Regelklassen in Hinblick auf nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale ergab, dass die Schüler/innen der Springerklassen ein insgesamt leistungszuträgeres Verhalten aufwiesen, was sich in geringeren schulbezogenen Ängsten, besserem Stressmanagement, höherer Selbstwirksamkeit und einem besseren schulischen Selbstkonzept äußerte. Zusammenfassend interpretiert die Autorin diese Befunde als eine Bestätigung

dahingehend, dass die Auswahlkriterien für die Nominierung für Springerklassen von den Schulen angemessen umgesetzt wurden, da sich in den Springerklassen leistungsstärkere Schüler/innen finden. Somit bestätigt die Autorin die Springerklassen im Schulversuch als eine Maßnahme, besonders leistungsfähige Schüler/innen zu fördern, was durch die ebenfalls ausgewertete Entwicklung der Schulnoten in Springer- und Regelklassen bestätigt werden konnte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Autorin mit ihrem Werk einen wichtigen Beitrag zur Evaluierung schulischer Begabtenförderungsmaßnahmen liefert. Dabei muss jedoch auch beachtet werden, dass die Befunde der Studie aufgrund einiger methodischer Einschränkungen nicht unumwunden generalisiert werden können. Dies ist zum einen durch die an Gymnasien stark vorselektierte Stichprobe bedingt, zum anderen aber auch dadurch, dass vorrangig die Perspektive der Schüler/innen, nicht aber die der Lehrenden oder Eltern erhoben wurden. Weiterhin wäre es, auch nach Aussage der Autorin selbst (S. 229), wünschenswert gewesen, nicht nur Schulleistungen, sondern auch weitere Parameter der Untersuchung im Längsschnitt zu erheben. Die Schlussfolgerung der Autorin, die im Schulversuch realisierte Konzeption der Springerklassen sei als Begabtenförderung anzusehen, muss demnach eingeschränkt werden. So zeigte sich, dass trotz gegenteiligen Auswahlkriteriums ein Großteil der Schüler/innen mit hohen Intelligenztestwerten eines Jahrgangs nicht für die Springerklassen nominiert wurde. Zudem schätzten sich die Schüler/innen der Springerklassen als weniger kreativ ein als die der Regelklassen,

was den im Schulversuch formulierten Auswahlkriterium ebenso widerspricht. Somit ist es im Schulversuch gelungen, die nach Sichtung von Noten leistungsfähigsten Schüler/innen für Springerklassen zu nominieren und entsprechend zu fördern. In dem Sinne bemerkt die Autorin zu Recht (S. 224), dass Springerklassen einen Beitrag zur Begabtenförderung leisten, wenn man sich dabei bezieht auf diejenigen „Schülerinnen und Schüler, die leistungsstark und leistungswillig sind, die ein unkompliziertes und schulkonformes Verhalten zeigen und insofern leicht zu identifizieren sind“ (S. 224). Aufgrund der angeführten Einschränkungen kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Springerklassen im Hamburger Schulversuch für die Gesamtheit potenziell geeigneter Schüler/innen begabtenfördernd sind.

In diesem Sinne gibt das Buch einen guten Überblick über eine mögliche Umsetzung von Springerklassen als schulische Begabtenförderungsmaßnahme, liefert gleichzeitig aber auch wertvolle Hinweise zur optimalen Umsetzung derartiger Programme.

DR. JOHANNA STAHL
ÖZBF

johanna.stahl@begabtenzentrum.at

12th ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON GIFTEDNESS

NURTURING TALENT, GROWING POTENTIAL

Vom **14.–18. Juli 2012** findet die 12. Asia-Pacific Conference on Giftedness zum Thema „Nurturing Talent, Growing Potential“ in Dubai statt.

Themen

- Identifikation & Beurteilung
- Curriculum & Unterricht
- Kreativität und kreatives Denken
- Soziale und emotionale Bedürfnisse
- Lehrer/innen – Weiterentwicklung
- Lernumgebungen

Hauptreferentinnen und -referenten

- Albert Ziegler (Universität Nürnberg-Erlangen)
- David F. Lohman (University of Iowa)
- Joyce VanTassel-Baska (College of William and Mary, Virginia)
- June Maker (University of Virginia)
- Ali bin Abdul Khaliq Al-Qarni (Arab Bureau of Education for the Gulf States)
- Wu-Tien Wu (Taiwan Normal University)

Weitere Informationen unter: www.giftedness2012.com 



KONFERENZ

PERSON UND VERANTWORTUNG.

REZENSION

CORINNA MAULBETSCH (2010)
**PERSON UND VERANTWORTUNG. ZUR GRUND-
 LEGUNG EINER PÄDAGOGISCHEN HANDLUNG-
 THEORIE UNTER DEM ASPEKT DER ERZIEHUNG
 ZUR VERANTWORTUNG IM KONTEXT SCHULE**

Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
 [238 Seiten, ISBN 978-3-8309-2434-0, € 29,90]

Aktuelle Lehr- und Bildungspläne definieren „Verantwortung“ als Bildungsziel, das den Schülerinnen und Schülern – ob hoch oder weniger begabt – vermittelt werden soll. Doch dieser sozialen Dimension von Verantwortung steht die nicht minder populäre Forderung nach Selbstentfaltung und Individualität entgegen. Obwohl beides für die Heranwachsenden nötig erscheint, weiß in der Schulpraxis kaum jemand damit umzugehen. Corinna Maulbetsch – sowohl Lehrerin als auch Hochschulforscherin in Personalunion – versucht, dieser Orientierungslosigkeit Abhilfe zu schaffen. Ziel ist eine Praxisorientierung im Hinblick auf die Gestaltung einer schulischen Erziehung zur Verantwortung.

Anthropologisch orientiert sich die Autorin an der Konzeption der Begabungsforscherin Gabriele Weigand, die den Menschen als Person und Schule als einen Ort, an dem alle Akteure als Personen begriffen werden, bestimmt. Demnach dient das „Prinzip Person“ als fundamentaler Bezugsrahmen, als kritischer Beurteilungsgesichtspunkt für alle Schultheorie wie Schulpraxis.

Maulbetsch zeigt nun Wege und Möglichkeiten, wie Schule personal gestaltet und entwickelt werden kann. Verantwortung bildet dabei einen „ethischen Schlüsselbegriff“. Damit stellt er gerade in pädagogischer Hinsicht einen Maßstab dar, der es allen Akteuren ermöglicht, das Spannungsverhältnis von sozialer Gebundenheit und individueller Selbstentfaltung immer wieder aufs Neue auszuloten und so Relevanz für die Gestaltung von Schule im 21. Jahrhundert zu gewinnen.

In einem philosophischen Grundlagenteil werden die Begriffsgeschichte sowie die Implikationen der Verantwortung in vier ausgewählten Konzeptionen dargestellt und analysiert. Die Untersuchung der Verantwortung bei Wilhelm Schmid, Martin Buber, John Dewey und Hans Jonas vermag nicht nur die Vielschichtigkeit ihrer Bedeutung zu zeigen. Darüber hinaus wird Verantwortung so entfaltet, dass beim Lesen neben der Bedeutung gleichsam ihre Bedeutsamkeit für das menschliche Leben offenkundig wird, was weit über den Kontext des Unterrichts und der Erziehung hinausweist. So stehe der Mensch, nach Maulbetsch, immer schon sich selbst, dem und den anderen sowie der ökologischen Umwelt in geforderter Verantwortbarkeit gegenüber. Allerdings muss er lernen, wie er mit diesen Anforderungen umgehen soll und was es heißt, sich zu verantworten. Diese Anfor-



derungen gelten sowohl für normal als auch für hoch begabte Schüler/innen. Auch Hochbegabte können z.B. nicht aus der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft suspendiert werden und vice versa.

Im Anwendungsteil wird die Vielschichtigkeit der Verantwortung anhand schulbezogener, äußerst realitätsnaher Fallbeispiele illustriert und diskutiert. Systematisch unterscheidet Maulbetsch verschiedene Ebenen der Lehrer/innen-Verantwortung und der zu lernenden Verantwortung der Schüler/innen. Ziel der Diskussion ist nicht die Erstellung eines Rezeptkatalogs („Man nehme für die Erziehung zur Verantwortung...“), sondern die Reflexion grundsätzlich gegebener Momente von Verantwortung in der Institution Schule, die den Lehrerinnen und Lehrern neue Perspektiven auf ihre pädagogische Arbeit ermöglichen.

Fazit: Gerade der Anwendungsteil bietet Lehrkräften anschauliche Beispiele und Orientierungen, wie eine Erziehung zur Verantwortung in der Schule gestaltet werden kann, ohne den Lehrkräften die Verantwortung für ihr eigenes Tun zu entziehen. – Zweifellos ein Desiderat in der aktuellen wissenschaftlichen Publikationsflut.

DR. THOMAS MIKHAIL
 Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
 Institut für Allgemeine Pädagogik
 thomas.mikhail@kit.edu

IMPRESSUM

ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

ÖZBF

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

ZVR: 553896729

ANFRAGEN UND KONTAKT

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

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

E-mail: info@begabtenzentrum.atwww.begabtenzentrum.at

Gedruckt nach der Richtlinie des
Österreichischen Umweltzeichens
„Druckerzeugnisse“
Laber Druck, Nr. 908

REDAKTIONSTEAM

Mag. Dr. Waltraud Rosner MA, Mag. Dr. Walburga Weilguny

Mag. Andrea Hofer, Mag. Beate Landl

MMag. Dr. Claudia Resch, MMag. Elke Samhaber

Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl

GESAMTKOORDINATION

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

E-Mail: news&science@begabtenzentrum.at

LEKTORAT

Mag. Johanna Weber, MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Florian Schmid

GRAPHIK/LAYOUT: Mag. Christina Klaffinger

COVERFOTO: Mag. Anna Klaffinger

HINWEIS: Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 32: 15. Juni 2012,
das Heft erscheint im Oktober 2012

*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.*



bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

BM.W.F^a
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

news® science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@begabtenzentrum.at

tel: +43 662/ 43 95 81

www.begabtenzentrum.at

fax: +43 662/ 43 95 81-310