

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Begabtenförderung im tertiären Bereich:
Pursuit of Happiness: Statement von BM Dr. Beatrix Karl
Interview mit Prof. Dr. Cornelia Wustmann
Tutoring-Modelle als Strategien konkreter Begabtenförderung
an Unis und FHS

Aus dem ÖZBF

Langeweile und Minderleister
Wie begehrt sind hochbegabte Jungs bei Mädchen und umgekehrt?
Salzburger Modell von Modellierungstagen

Begabtenförderung in der Praxis

Tagungsbericht aus Wien

Rezensionen

INHALT

	Editorial	3
Schwerpunkt Begabtenförderung im tertiären Bereich	B. Karl: Pursuit of Happiness	4
	Ankündigung: Symposium mit Prof. George T. Betts	5
	C. Wustmann: Interview mit Prof. Dr. Cornelia Wustmann	6
	Ankündigung: Bundestagung „Wege zur (Selbst)Förderung von Begabungen in der Sekundarstufe I“	7
	J. Weissenböck: Tutoring-Modelle als Strategien konkreter Begabungsförderung an Unis und FHs	8
Aus dem ÖZBF	ÖZBF-Kongress 2010	13
	Auftaktveranstaltung zum Pilotprojekt „Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung“	14
	Handreichung Beiträge zur Motivationsdiagnostik bei Volksschulkindern	14
	F. Schmid: Pilotprojekt Mentoring	15
science	Professionelle Begabtenförderung	16
	M. Stamm/J. Kost: Langeweile und Minderleistung	17
	D. Basar/K. Berger/M. Fidelman/D. Friedrich/J. F. Gesell/P. Hübner/K. Meyr/M. Reutlinger/F. Seibold/ K. Wunderlich/A. Ziegler: Wie begehrt sind hochbegabte Jungs bei Mädchen und umgekehrt?	23
	H.-S. Siller/C. Vogel/G. Appesbacher: Das Salzburger Modell von Modellierungstagen	27
	A. Ziegler: International Research Association for Talent Development and Excellence	33
Organisationen	Ankündigung: Gehirnforschung und Begabungsförderung	34
	R. Klingner: Das Begabungszentrum Bayern	35
Begabtenförderung in der Praxis	A. Usunov: The IYPT Experience	36
	M. Perkhofer-Czapek/R. Potzmann: Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung an PHs (BKBB)	37
	P. Summer: Die neue ECHA-Präsidentin stellt sich vor	40
	G. Maresch/A. Asperl: Südafrika implementiert ELCAD	42
	K. Wittek: Ein Chemieprojekt in Salzburg	43
	G. Wagner: Evaluation der VS Pfeilgasse	44
	K. Haim: KLEx – Kreatives Lösungsorientiertes Experimentieren	47
	C. Wegner/F. Paulus/N. Grotjohann: Entwicklung von Interesse begabter Schüler/innen im Projekt „Kolumbus-Kids“	48
	D. Schwarzfurtner/M. Strasser: Lehrer/innen-Treffs	51
	Ankündigung: Tagung „Forschung zur Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung“	52
	P. Summer: English Olympics	53
	E. Halmer: Individualisieren in der schulischen Tagesbetreuung	54
	Tagung	A. Pinz: Begabungsförderung und soziale Verantwortung
Rezensionen	M. Rinck: Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher	59
	V. Müller-Oppliger: DVD „Begabtenförderung“	62
	Impressum	63

EDITORIAL



Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Wir freuen uns, Sie im neuen Schuljahr mit einer neuen Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ begrüßen zu dürfen. Im Blickpunkt steht dieses Mal die Rolle der Begabungs- und Begabtenförderung im tertiären Bereich.

In der letzten Zeit zeigt sich immer mehr, dass das Thema Begabungs- und Begabtenförderung in den Aus- und Weiterbildungsangeboten vieler Hochschulen bereits Eingang gefunden hat. So finden wir vielerorts spezifische Hochschullehrgänge zum Thema und das Interesse, neue Masterstudiengänge in „Gifted Education“ ins Leben zu rufen, ist groß. Diese Entwicklung ist umso erfreulicher, als wir dringend qualifizierte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren brauchen, die die Begabungs- und Begabtenförderung in den Bezirken und an den Schulen weiter vorantreiben. Zudem braucht es, wie Cornelia Wustmann in ihrem Beitrag hervorhebt, wissenschaftlichen Nachwuchs, der zum einen neues „Wissen schafft“ und zum anderen forschungsgestützte Lehre in der Lehreraus- fort- und -weiterbildung anbieten kann. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass es entsprechende Lehrstühle an Universitäten mit Professorinnen und Professoren gibt, die ihren Forschungsschwerpunkt im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung haben und Diplomandinnen/Diplomanden sowie Doktorandinnen/Doktoranden für das Thema begeistern können. Die Tatsache, dass es zunehmend schwieriger wird, im deutschsprachigen Raum Referentinnen und Referenten für die verschiedenen Masterstudiengänge zu finden, weist darauf hin, dass hier dringend Handlungsbedarf besteht.

Abgesehen vom wachsenden Fort- und Weiterbildungsangebot zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung an Hochschulen stellt sich aber die Frage, inwieweit Begabungs- und Begabtenförderung selbst an den einzelnen Standorten umgesetzt wird. Vielfach, ja fast automatisch, gehen wir von der Annahme aus, dass Universitäten und Fachhochschulen per se exzellenzfördernd seien. Dass die österreichische Massenuniversität aber oft keine förderliche Lernumgebung für besonders Begabte bietet, betont auch Josef Weissenböck in seinem Artikel.

Es braucht auch im tertiären Bereich gezielte Maßnahmen der Identifikation und Förderung von begabten und hoch motivierten Studierenden sowie eine Hochschuldidaktik, die deren Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt. In diesem Sinne erweisen sich etwa Modelle des Tutorings und Peer-teachings, wie sie in diesem Heft beschrieben werden, als viel versprechende Ansätze für die Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderung im tertiären Bildungsbereich. Laut wissenschaftlichen Studien gehört Mentoring zu den effektivsten Methoden der Exzellenzförderung, was einige österreichische Hochschulen bereits dazu veranlasst hat, Mentoring-Programme zu initiieren. Auch intensiviertere Möglichkeiten der Akzeleration und eine intensivere Betreuung wären als Fördermaßnahmen für begabte Studierende zu nennen.

Im Sinne des lebenslangen Lernens kann Begabungs- und Begabtenförderung nicht auf Schule beschränkt bleiben, sondern muss in unterschiedlichen Lebenswelten des Individuums realisiert werden, damit eine durchgängige Potenzialentwicklung gewährleistet werden kann.

In eigener Sache möchten wir noch auf unseren 7. internationalen ÖZBF-Kongress zum Thema „Begabung, Wissen, Werte. Wege zur Leistungsexzellenz“ hinweisen. Auch hier versuchen wir, Potenzial- und Leistungsentwicklung in verschiedenen Lebensbereichen, von der Frühförderung bis zur Potenzialentwicklung am Arbeitsplatz, zu beleuchten. Wir würden uns freuen, Sie bei unserem Kongress begrüßen zu dürfen!

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
Geschäftsführerin ÖZBF

PURSUIT OF HAPPINESS

EIN ÖSTERREICH DER BEGABUNGEN UND TALENTE FÜR HELLE KÖPFE



Foto: Christian Jungwirth

Wissen als Herausforderung des 21. Jahrhunderts, Bildung als Rohstoff aller Menschen und Forschung als „Treibhaus“ aller Innovationen: Dieses stimmige Dreieck – sozusagen als politisches Credo – ist für mich die Basis für Wettbewerbsfähigkeit, Wohlstand und Wachstum in Österreich. Denn künftige Kernfragen für einen attraktiven Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort lauten: Wo entstehen künftige Arbeitsplätze in Österreich? Welche Voraussetzungen schaffen wir für den Arbeitsmarkt? Wie können wir die vorhandenen Talente und Potenziale erkennen und optimal fördern?

QUALITÄT UND LEISTUNG ALS ZENTRALE ELEMENTE

Und da sage ich ganz klar und deutlich: Als Wissenschaftsministerin ist mir die Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems eine große Herausforderung. Denn unsere Hochschulen sind Abnehmerinnen der Absolventinnen und Absolventen unserer mittleren Schulen. Das heißt: Qualität und Leistung sind zentrale Elemente des gesamten Lebens.

Daher betrachte ich den Gesamtkomplex „Bildungsreform“ unter der Prämisse einer nachhaltigen Qualitätssicherung: beginnend vom Kindergarten als „Bildungsgarten“ über die Schule als Ort des Wissens und der Kreativität, die vielfältigen Hochschuleinrichtungen als gezielte „Innovationsantreiber“ bis hin zum persönlichen Mehrwert eines lebenslangen Lernens als Beitrag zur sozialen Lebensqualität.

Aktuelle Forschung und zukunftsfähige Bildungspolitik setzen deshalb sehr bewusst und verstärkt auf professionelle Begabungsforschung und Begabtenförderung. Denn speziell für Österreich als rohstoffarmes Land gilt: Unsere größte Ressource sind helle Köpfe!

Nur wenn wir einen Wissensvorsprung haben, werden wir auch unseren ökonomischen Standard halten können. Um einen „Brain Drain“ zu vermeiden und „Brain Gain“ sicherzustellen, müssen wir deshalb alles unternehmen, jegliches Humanpotenzial bzw. Sozialkapital noch mehr als bisher zu Leistungsexzellenz zu führen.

MEDIENTHEMA: BEGABUNGSFORSCHUNG UND BEGABTENFÖRDERUNG

Eine aktuelle Studie im Auftrag des Wissenschaftsministeriums belegt den in den letzten Jahren gestiegenen Stellenwert von Begabungsforschung und Begabtenförderung in gedruckten wie elektronischen Medien. Die mediale Berichterstattung über Möglichkeiten persönlicher Förderung bzw. Weiterbildung beschränkt sich dabei nicht nur auf den nationalen Bereich, sondern „beackert“ auch gezielt das lokale Umfeld und holt die Menschen dort ab, wo sie unmittelbar leben und arbeiten. Daraus wird ersichtlich, dass gerade in den letzten Jahren an Schulen und Hochschulen – dieser „rote Faden“ zwischen primärem, sekundärem und tertiärem Bildungsbereich ist mir wichtig hervorzuheben – im Zusammenwirken vieler Personen thematisch und strukturell Entscheidendes geschehen ist und einige Marksteine gesetzt werden konnten.

Konkret sichtbar wird dies etwa bei der in Kooperation mit der Industriellenvereinigung stattfindenden Initiative „Junior Alpbach“ im Rahmen der seitens des BMWF geförderten Technologiegespräche. Dabei begegnen einander alljährlich unter der Leitung von Spitzenforscherinnen und -forschern Kinder und Jugendliche verschiedener Altersstufen und Bildungsniveaus aus ganz Österreich und dem Dorf Alpbach selbst, um in einer spielerisch-ambitionierten Kooperation nicht nur die kognitive, sondern auch die soziale Begabung zu schulen. Lokale und regionale Bedeutung, ebenso regelmäßig medial begleitet, haben weiters die diversen in allen Bundesländern jeweils in den Sommerferien stattfindenden „Sommerakademien“ mit wissenschaftlichem Support oder, schon von nationalem Belang, die an vielen österreichischen Hochschulen angebotenen „Kinder-Universitäten“. Sie alle strahlen über die unmittelbar Beteiligten in deren Familien aus und geben nicht selten festere Orientierungen für eine spätere Studien-, ja Berufswahl.

PROFESSUREN FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND FRÜHKINDPÄDAGOGIK

Als einen „Etappensieg“ möchte ich etwa die Installierung einer Professur für Begabungsforschung und Hochbegabtenförderung an der Paris-Lodron-Universität Salzburg hervorheben, die im Verbund mit der Universität Mozarteum, der Pädagogischen Hochschule Salzburg und dem vom Wissenschafts- und Unterrichtsressort gemeinsam getragenen Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) eingerichtet werden konnte. Nach dem Berufungsverfahren wird der Lehrstuhl noch in diesem Jahr seinen wissenschaftlichen Betrieb aufnehmen können. Diese, sowie eine weitere vom Wissenschaftsministerium initiierte Professur – jene für Frühkindpädagogik an der Karl-Franzens-Universität in Graz –, garantieren den weiteren so notwendigen wissenschaftlichen Ausbau für Maßnahmen zur Begabungsforschung und Begabtenförderung. Wichtig dabei wird eine enge Kooperation der beiden Lehrstühle mit dem Wissenschafts- und Unterrichtsministerium und dem ÖZBF einerseits, sowie der „Task Force“ unter dem Vorsitz von Generalsekretär Friedrich Faulhammer und der Geschäftsführung von Thomas Köhler andererseits sein, die ein künftiges „Weißbuch für Begabungs- und Exzellenzförderung“ zu akkordieren hat.

DARUM GEHT ES: „PURSUIT OF HAPPINESS“

Was auch immer seitens der Bildungs- und Wissenschaftspolitik ermöglicht wird, wäre nichts ohne die Motivation, das Engagement und die Professionalität der an Schulen und Hochschulen Lehrenden und Lernenden. Diese Leistung, die an unseren österreichischen Bildungsstätten im primären, sekundären und tertiären Bereich tagtäglich vollbracht wird, kann in ihrer Bedeutung nicht hoch genug gewürdigt werden.

Deswegen ist es mir ein großes Anliegen, allen am Fortschritt und an der Entwicklung von Begabungsforschung und Begabtenförderung Mitwirkenden an dieser Stelle herzlich zu danken. Für Lehrende und Lernende gilt gleichermaßen: Ohne Tutoring und Mentoring würde der Begabtenförderung einiges an Tiefgang und Breitenwirkung – quasi an klassischer „universitas“ – fehlen und talentorientierte Programme wie „Schüler/innen an die Unis“ oder „Sparkling Science“ würden vielleicht nicht so erfolgreich sein.

Schließlich gehört es aber gerade in der Begabungsforschung wie Begabtenförderung zum größten Erfolg und zum schönsten Erlebnis, den Erfolg der Geförderten selbst mitzuerleben und einen Anteil daran haben zu dürfen, junge Menschen, die uns zeitweise überantwortet sind, erfolgreich und glücklich zu machen – und was wollen wir mehr als deren „Pursuit of happiness“?

DR. BEATRIX KARL

Bundesministerin für Wissenschaft und Forschung
beatrix.karl@bmwf.gv.at



SYM-
POSIUM

SYMPOSIUM MIT PROF. GEORGE T. BETTS FROM PASSION LEARNING TO OPTIMIZING ABILITIES AUTONOMOUS LEARNER MODEL

12. – 13. April 2011
Pädagogische Hochschule Salzburg
Akademiestr. 23, 5020 Salzburg
9:00 – 17:00 Uhr

Die Förderung von Begabungen beginnt mit einer Selbstbestimmung des Lernens.

George T. Betts hat zusammen mit Jolene Kercher ein Modell entwickelt, das er „Autonomous Learner Model“ nennt. Dieser 5-phasige Weg ermöglicht es Lernenden, ihre Fähigkeiten so weit zu entwickeln, dass sie schließlich ihre leidenschaftlichen Interessen auf der Basis ihrer Begabungen und Talente selbstbestimmt leben können.

Wie sich das in leistungsheterogenen Gruppen eines Regelunterrichts verwirklichen lässt, stellt Betts in einer Reihe von Vorträgen dar, die durch Workshops seiner „certified trainers“ praktisch ergänzt werden.

REFERENTINNEN UND REFERENTEN

Prof. Dr. George T. Betts (University of Northern Colorado)
Mag. Ulrike Kempter (PH OÖ, ÖZBF)
Mag. Walburga Rothschild (BG Zaunergasse, Universität Salzburg)

Die Vorträge von George Betts werden in englischer Sprache gehalten, die Workshops werden in deutscher Sprache angeboten.

ANMELDUNG

über PH-ONLINE: 801 0 E2 RS 05
1. bis 26. September 2010
bzw. persönliche E-Mail an Mag. Silke Rogl

PH-Verantwortliche: Mag. Silke Rogl (silke.rogl@phtsalzburg.at)
Bundesland- und AHS- Koordination für Begabungs- und Begabtenförderung am Landesschulrat

INTERVIEW MIT PROF. DR. CORNELIA WUSTMANN

PROFESSORIN FÜR FRÜHKINDPÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT GRAZ

Sie begannen im März 2010 Ihre Tätigkeit als Professorin für Frühkindpädagogik an der Universität Graz. Welche Themenbereiche umfasst Ihre Professur?

Die Themen sind recht vielfältig und ergeben sich fast wie von selbst, da die Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich außerordentlich dynamisch und vielfältig verläuft. Es sind etliche Themen und Aufgabenbereiche, die erkannt, angegangen und zum Teil auch recht kontrovers diskutiert werden. Neben meiner Lehr- und Forschungstätigkeit steht für mich als eine wesentliche Aufgabe die Mitarbeit in den verschiedensten Netzwerken, in denen sich wunderbare und engagierte Pädagoginnen und Pädagogen für die Ausgestaltung des elementarpädagogischen Arbeitsfeldes zusammen gefunden haben. In diese möchte ich gerne meine Erfahrungen aus den vielen Professionalisierungswegen einbringen, die ich mitgestalten durfte, aber ebenso meine Erfahrungen aus der Planung und Ausgestaltung elementarpädagogischer Studiengänge, aus den bildungspolitischen Diskussionen zur Neustrukturierung der Erzieher/innenausbildung oder auch meine didaktischen Forschungsergebnisse.

Sie waren vor Ihrem Ruf nach Graz an den Universitäten Chemnitz, Dresden und Lüneburg tätig? Was waren dort Ihre Schwerpunkte?

An allen drei Standorten habe ich Lehrer/innen für das höhere Lehramt Sozialpädagogik ausgebildet, die dann an Berufsschulen (in Österreich entspricht das den BAKIPs) Erzieher/innen ausbilden. Meine Forschungsschwerpunkte bezogen und beziehen sich deshalb unter anderem auf Geschichte, Theorien und Didaktik der Elementarpädagogik und auf die Professionalisierung der Elementarpädagogik.

An welchen Forschungsprojekten arbeiten Sie derzeit?

Aktuell befrage ich in einem Forschungsprojekt zusammen mit einem Mitarbeiter Leiter/innen von Kindertageseinrichtungen in Graz nach ihren Arbeitsbedingungen. Ziel ist es zu erheben, welche Auswirkungen die Lebenslagen von Mädchen und Buben auf die pädagogische Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in den einzelnen Bezirken von Graz haben. Damit soll ein differenzierter Einblick in die Organisation der Kinderbetreuungsstrukturen gewonnen werden, um Unterstützungsformen differenziert planen zu können.

Welche Schwerpunkte in der Forschung möchten Sie zukünftig in Graz setzen?

Das oben beschriebene Projekt ist ja eher ein Einfangen der Erwachsenen-sicht auf das Aufwachsen von Mädchen und Buben. Ab dem Wintersemester 2010/11 werde ich jedoch gemeinsam mit Studierenden und den Kindern deren Lebenssituation erforschen. Denn es ist ja oftmals so, dass über sie gesprochen, jedoch nicht ihre eigene Sichtweise und Lebenslage erfasst wird. Diese Studie soll in erster Linie einen Einblick in die aktuellen Lebens- und möglichen Problemlagen von Mädchen und Buben geben. Darauf aufbauend ist es das Ziel, den politisch Handelnden die Möglichkeit zu geben, aus den Forschungsergebnissen Handlungsstrategien abzuleiten. Zugleich sollen aus den Daten Erkenntnisse zur ökonomischen Ressourcenverteilung



und zu möglichen intervenierenden Variablen kindlicher Entwicklungschancen gewonnen werden.

Wie sollte, Ihrer Meinung nach, die Nahtstelle Kindergarten-Schule gestaltet sein, um den Kindern bestmöglich gerecht zu werden?

Es ist schön, dass Sie diese Frage so stellen und nicht, was das Kind können muss! Die Transitionsforschung zeigt ja deutlich, dass an einem Übergang nicht nur die Mädchen und Buben beteiligt sind, sondern deren Eltern ebenso wie die Pädagoginnen und Pädagogen der ab- und aufnehmenden Institution. Damit liegt die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen darin, Transparenz zu schaffen. Wenn so durch Kooperation individuell und flexibel auf die bereits im Kindergarten festgestellten ganz individuellen Kompetenzen auch nach der Einschulung kontinuierlich Bezug genommen wird, ist dies schon ein großer Gewinn für die Anschlussfähigkeit der Systeme und würde eine geringere Anpassungsleistung von den Kindern fordern.

Wie sehen Sie die Diskussion um eine Hochschulausbildung für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen?

Ich denke, es ist höchste Zeit, den so anspruchsvollen Beruf zu akademisieren. Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich haben einen unglaublich hohen Anspruch zu erfüllen. Wenn sie sich die bil-

dungspolitischen Statements ansehen, nicht mehr und nicht weniger als einen sozialpolitischen Auftrag, der unter dem Begriff der Chancengleichheit verhandelt wird. Eine Akademisierung würde zudem diesem als „typisch“ weiblichen Arbeitsfeld auch eine weitaus höhere Anerkennung geben. Was jedoch zu bedenken ist, auch angesichts der Diskussion um eine neue Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung in Österreich: Es braucht einen Diskurs zwischen allen Ausbildungsebenen, von den BAKIPs bis zu den Hochschulen und Universitäten. Und es braucht für eine solche Akademisierung wissenschaftlichen Nachwuchs, der selbstständig neue elementarpädagogische Wissensbestände hervor- und in die Ausbildung einbringt.

Wie beurteilen Sie den bundeslandübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Förderung von begabten Kindern?

Der BundesRahmenPlan ist als eine Orientierungshilfe zu verstehen, anhand dessen Pädagoginnen und Pädagogen den pädagogischen Alltag mit Mädchen und Buben gestalten können. In diesem wird sowohl die Individualität von Mädchen und Buben beschrieben als auch das Prinzip der Differenzierung als Maxime für die Gestaltung von elementarpädagogischen Bildungsprozessen. Beides eröffnet wunderbare Chancen für die Begleitung der Weltaneignung von begabten Kindern. Denn jedes Mädchen und jeder Junge konstruiert sich diese Welt individuell und benötigt bestimmte, individuelle Unterstützungsleistungen zur Entfaltung seiner Potenziale im Miteinander. Das setzt jedoch voraus, dass diese Potenziale erkannt, wertgeschätzt und nutzbar gemacht werden, eben auch von besonders begabten Mädchen oder Buben.

Was wären Ihre persönlichen Tipps hinsichtlich einer bestmöglichen Förderung von begabten Kindern im Elternhaus und Kindergarten?

Ich habe große Probleme damit, jemandem Tipps zu geben. Sicherlich kennen Sie den alten Spruch, Ratschläge sind auch Schläge. Deshalb eher nur eine kleine Überlegung dazu: Wenn die Individualität von Mädchen und Buben wirklich ernst genommen wird, dann sollte das eben auch für besonders begabte gelten. Dann hieße dies aber auch, Abschied zu nehmen von einer Altersfixierung und stattdessen ihre Bedürfnisse nach einem Mehr an Anregung ernst zu nehmen. Denn sie wollen verstehen, was um sie herum geschieht, sind begierig auf der Suche nach Neuem und anregenden Menschen und Medien. Diesen Bedürfnissen nachzukommen, ist sicherlich nicht immer ganz einfach, trägt aber wesentlich zum Wohlbefinden und zur Entwicklung dieser Kinder bei und das ist schließlich das Wichtigste für sie selbst und für die sie begleitenden Mütter und Väter sowie die Pädagoginnen/Pädagogen.

Wir danken für das Gespräch!

Das Interview führte Dr. Claudia Resch (ÖZBF).

PROF. DR. CORNELIA WUSTMANN
Karl-Franzens-Universität Graz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Professur für Frühkindpädagogik
cornelia.wustmann@uni-graz.at



TAGUNG

BUNDESTAGUNG

WEGE ZUR (SELBST)FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN IN DER SEKUNDARSTUFE I

11. – 12. November 2010, Pädagogische Hochschule Kärnten

IMPULSREFERATE

Günter Schmid (ehem. Sir-Karl-Popper-Schule)
Rudolf Beer (KPH Wien)
Dagmar Zöhrer (LSR Kärnten)

WORKSHOPS

- Begabungen im Stärkenportfolio sichtbar machen
- Das leere Blatt im Unterricht. Die „Blattformen“ als Möglichkeit, selbstständig und individuell zu arbeiten
- Begabungsförderung als integrativer Teil des Unterrichts

- Sprachenklettern mit KUGY. Die viersprachigen Julius-Kugy-Klassen am BG/BRG für Slowenen
- Begabungsförderung in den Naturwissenschaften

Anmeldung ab sofort über ph-online:

www.ph-online.ac.at/ph-ktn/webnav.ini 

Veranstaltungsnummer F2BWSPB213.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an Mag. Isabella Spenger
+43 (0)463/508508-206

isabella.spenger@ph-kaernten.ac.at

TUTORING-MODELLE ALS BEGABUNGS-FÖRDERUNG AN UNIS UND FHSs?

POTENZIAL UND PRAXIS PEER-TEACHING-ORIENTIERTER ANSÄTZE IN DER HOCHSCHULDIDAKTIK

THESE 1

Für die allermeisten notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Begabungs- und Begabtenförderung bietet die österreichische Massenuniversität keine förderliche Lernumgebung.

Auf den ersten Blick sind in der Tat die hinlänglich bekannten Symptome der Massenuniversität österreichischer oder deutscher Prägung kein günstiges Biotop für Begabungs- bzw. Begabtenförderung. Standardisiertes und kollektives Lernen nach dem Prinzip des „one size fits all“ scheint jegliche seriöse Form individualisierter und differenzierter Förderung besonderer Begabungen ad absurdum zu führen.

Wie so oft lohnt sich aber auch hier ein zweiter oder gar ein dritter Blick. Dann wird man durchaus fündig, was Potenziale und konkrete Umsetzungsprojekte von Begabungs- bzw. Begabtenförderung betrifft. Man findet so u. a. unterschiedliche Modelle von „Peer-Teaching“, die großes Potenzial für signifikanten Mehrwert innerhalb standardisierter curricularer Strukturen in sich bergen. Von ausgewählten Projekten dieser Art wird in der Folge die Rede sein.

THESE 2

Die Rollenerwartungen und Anforderungsprofile an Lehrende und Studierende an Hochschulen sind im Zuge des „Shift from Teaching to Learning“ im Umbruch. Der Bedarf an studentischen Tutorinnen/Tutoren ist in der Umsetzung dieses Wandels ein stark wachsender.

Nach Wildt (2005, S. 3) sind die didaktischen Merkmale des „Shift from Teaching to Learning“ folgende:

- Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbst organisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien

Der Großteil dieser Zieldimensionen ist im Kontext der Massenuniversität ohne unterschiedliche Va-

rianten von Peer-Teaching, Tutorien bzw. wechselseitigem Lernen (WELL) nicht realistisch umsetzbar.

Darüber hinaus werden die Einstiegsniveaus in tertiäre Studienprogramme zunehmend heterogener. Das ist ein häufiges Thema in Fortbildungsveranstaltungen, die der Autor dieses Beitrages in den letzten Jahren an zahlreichen österreichischen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt hat. Wie mit dieser Situation umgehen? Auch hier können Peer-Teaching-Modelle ausgleichend und für alle beteiligten Niveaus kompetenzentwickelnd wirken. Die „Schwächeren“ erhalten fachliches Coaching, die „Stärkeren“ erhalten durch ihre Tutorinnen-/Tutorenrolle eine zusätzliche Herausforderung innerhalb der aktuellen Lernsituation.

THESE 3

Das Prinzip „Teaching Others“ gilt zu Recht als eines der lerneffektivsten. Im Anforderungsprofil an eine Tutorin bzw. einen Tutor ist es quasi idealtypisch umgesetzt.

Die in didaktisch-methodischen Begründungszusammenhängen häufig zitierte „Learning Pyramid“ (s. Abb. 1) weist das didaktische Konzept des „Teaching Others“ als das Effektivste aus. Dieses Erkenntnis ist keineswegs neu. Didaktische Modelle, die dieses Potenzial nutzen, sind in Wahrheit seit der Antike bekannt (vgl. Weißenböck 1995, S. 9ff.).

The Learning Pyramid

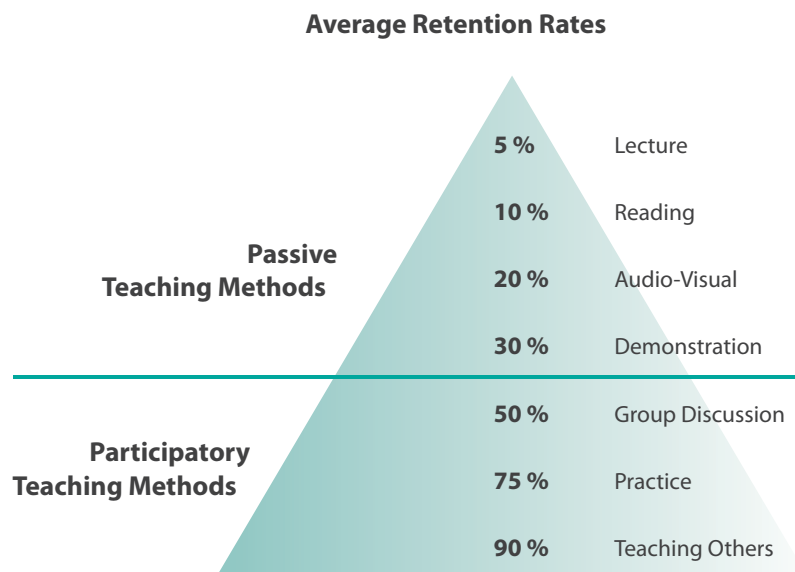


Abb. 1: „The Learning Pyramid“, adaptiert nach Bales 1996

- Der Begriff „Tutor“ war bereits bei den alten Römern gebräuchlich. Zu jener Zeit war der Tutor jedoch ein Bewahrer und Beschützer, ein Vormund oder jemand, der für andere zu sorgen hatte – nicht aber ein Lehrer oder Unterweisender wie in späterer Zeit.
- Der mittelalterliche Gelehrte hatte auf dem Weg zum Magister artium nach Absolvierung wesentlicher Teile seines Studiengangs als „Unterlehrer“ am Unterricht mitzuwirken. Er hatte also eine der heutigen Begriffsverwendung des Tutors ähnliche Aufgabe.
- Die alte pädagogische Erfahrung, dass die „Doppelrolle“ Lehrender und Lernender zusätzliche Lernebenen freisetzt, bewog schon Johann Amos Comenius vor gut 350 Jahren, ein didaktisches System zur Förderung der gleichzeitigen Entwicklung der Rolle des Vermittlers und des Schülers ins Leben zu rufen:

„Wenn der Lehrer einen Begabteren entdeckt, so soll er ihm zwei oder drei Langsamere zum Belehren anvertrauen. Wo er einen von recht-schaffener Art bemerkt, so möge er ihm andere, die von schlechterer Gesinnung sind, zur Beobachtung und Lenkung übergeben. Auf diese Weise wird für beide trefflich gesorgt, wenn der Lehrer noch darauf achtet, daß alles nach den Vorschriften und der Vernunft geschieht.“
(Comenius 1954, S. 74 zit. nach Weißenböck 1995, S. 10)

TUTORIEN IM KONTEXT DER MASSEUNIVERSITÄT

Weißenböck (2000, 1998, 1995) hat die hochschuldidaktischen Potenziale von Fachtutorien im Kontext der Massenuniversität anhand eines Vergleichs der Wahrnehmungen der drei an einem konkreten Tutoriumsprogramm beteiligten Statusgruppen (Professorinnen/Professoren, Tutorinnen/Tutoren, Studierende) untersucht. Die beforschten Tutorien hatten hier eine begleitende und vertiefende Funktion in Verbindung mit einführenden Massenvorlesungen.

Ein wesentlicher Befund der Evaluierung des damaligen Projekts lautete:

„Die Ziele, die sich das Tutoriumsprojekt am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft setzt, sind in wissenschaftlicher, politischer, sozialer, vor allem aber in didaktischer Hinsicht als äußerst anspruchsvoll zu bezeichnen. [...] Die Institutionalisierung eines Ausbildungsprogrammes, dessen Schwerpunktsetzung auf die Förderung von Kenntnissen und Fähigkeiten auf didaktischer, gruppendynamischer und sozial-kommunikativer Ebene zielt, ist für die Qualitätsentwicklung zentral. Sollen vom Fachtutoriumsprojekt wirklich Impulse in Richtung einer ‚neuen Lernkultur‘ am Institut bzw. eines ‚hochschuldidaktischen Qualifizierungsdrucks von unten‘ ausgehen, so ist hier die gewiß hohe Ausgangsmotivation der Tutor/inn/en und die autodidaktisch-individuelle Aneignung von diesbezüglichen Kompetenzen alleine zu wenig. Vorstellbar wäre hier ein ‚Train-the-trainer-Modell‘ im Multiplikatorensystem.“

(Weißenböck 1998, S. 41)

Der Autor dieser Zeilen entwickelte entsprechend diesem Befund ein Pilotprojekt¹ eines vorbereitenden didaktischen und gruppendynamischen Trainings für die Tutorinnen und Tutoren, das folgende Ziele verfolgte:

1. Kompetentere Tutorinnen und Tutoren
2. Beruflich verwertbare Zusatzqualifikation für Studierende, die als Tutorinnen und Tutoren arbeiten
3. Beitrag zur Verbesserung der Lehre in der Studieneingangsphase
4. Beitrag zum Ausbau persönlichkeitsbildender Angebote im Studium
5. Hohe Effizienz gemessen an den damit verbundenen Kosten

Das ursprüngliche Ausbildungsprogramm bestand aus

- einem Start-up-Termin, der alle wesentlichen Informationen zu Zielen, Inhalten und Ablauf der Ausbildung vermittelte und ein erstes Kennenlernen ermöglichte. Im Anschluss konnten die Interessentinnen und Interessenten eine informierte Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an diesem Ausbildungsprogramm treffen;
- einem dreitägigen „Intensiv-Workshop“, in dem an grundlegenden Kompetenzen einer Tutorin bzw. eines Tutors gearbeitet wurde;
- praxisbegleitenden Supervisionsterminen, in denen die konkrete Arbeit mit den Gruppen reflektiert werden konnte;
- vertiefenden Materialien zum Selbststudium – quasi ein didaktischer und methodischer „Erste-Hilfe-Koffer“ für die konkrete Tutoriumsarbeit und
- einem abschließenden Evaluations-Workshop, der dazu diente, dass die Tutorinnen und Tutoren ihren Lerngewinn und die Qualität des Lern- und Beratungsangebotes im Rahmen dieses Ausbildungssemesters abschließend reflektieren und evaluieren konnten.

Im Zuge der Institutionalisierung und curricularen Verankerung musste das Programm aus Ressourcengründen abgeschlankt werden, was vor allem auf Kosten der professionell begleiteten Praxisreflexion ging. Dennoch ist festzuhalten, dass am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien seit mittlerweile anderthalb Jahrzehnten ein – auch wenn es vermutlich nicht primär aus diesem Blickwinkel wahrgenommen wird – sehr effektives Instrument der Begabungsförderung existiert.

Die Qualität dieses Instruments und die Nachhaltigkeit des Outputs hängen allerdings auch hier sehr stark von der professionellen Anleitung und der engagierten begleitenden Betreuung der Tutorinnen und Tutoren ab. Lässt diese nach bzw. unterbleibt ganz, tritt

¹ Seit der Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur auch curricular verankert.

eine der Grundproblematiken der Massenuniversität wieder in Aktion: Zusätzlicher Lerngewinn im Sinne der Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“² passiert im Rahmen der anspruchsvollen Herausforderung der Tutoriumsarbeit in jedem Fall, bleibt aber unzureichend reflektiert und vernetzt.

TUTORIEN IM DISTANCE-LEARNING BZW. BLENDED LEARNING

Im letzten Jahrzehnt entstand mit dem „E-Tutor“ eine neue, aber zunehmend unverzichtbare Rolle an den Universitäten und Hochschulen. E-Learning bzw. genauer gesagt Blended-Learning-Szenarien haben Einzug gehalten. Die neue Herausforderung ist, ein didaktisch sinnvoll aufeinander abgestimmtes Wechselspiel von klassischer Präsenzlehre und internetgestützten Distance-Learning-Phasen.

Auch in diesem Kontext erweist sich das weiterhin dominante Paradigma der Belehrungsdidaktik mit dem Flaggschiff der Vorlesung als großes kulturelles Hindernis in der Entwicklung zeitgemäßer studienorientierter didaktischer Szenarien. Lernplattformen werden zwar an nahezu jeder Hochschule und Universität inzwischen eingesetzt, primär allerdings als reines Content-Depot für die Folien aus der Vorlesung. Der viel beschworene „didaktische Mehrwert“ von E-Learning-Szenarien kann auf diese Weise nicht einmal ansatzweise realisiert werden.

Csanyi & Weißenböck (2005) betonen in ihrer Konzeption einer Blended-Learning-Variante eines Lehrgangs zur Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung die Bedeutung eines entsprechenden Paradigmenwechsels, damit Blended Learning tatsächlich seine Potenziale in Richtung verbesserter Lerneffektivität entfalten kann:

- Der Content spielt selbstverständlich weiterhin eine Rolle: In der individuellen und/oder teambasierten Auseinandersetzung mit digital zur Verfügung gestellten Materialien werden die angestrebten Kompetenzen im Rahmen des jeweiligen Faches entwickelt.
- Entscheidend für das zielgruppenadäquate Gelingen des Lernprozesses sind allerdings die Qualität von „Drehbuch“ und „Regie“ und hier insbesondere der „aktive Lernsupport“. Das Spezifikum dieses Modells ist, dass der angebotene Lernsupport (in Präsenz genauso wie online) nicht wartet, bis die Lernenden Probleme melden, um darauf zu reagieren. Im Gegenteil, der aktive Lern-Support nimmt Probleme auf verschiedenen Ebenen vorweg und macht die Lernenden auf kommende Hürden und Gefahren aufmerksam – ohne sie jedoch zu gängeln oder in ihren konkreten Handlungsmöglichkeiten einzuschränken. Der aktive Lernsupport besteht im Wesentlichen aus:
 - Study-Guide: Dort finden die Teilnehmer/innen sehr ausführ-

lich beschriebene Arbeitsaufträge und ebenso detaillierte Vorschläge für den vorgesehenen Arbeitsprozess und ein sinnvolles Zeitmanagement innerhalb der virtuellen Lern-Triade (= fixes 3er-Team von Studierenden)

- Mentor/in: inhaltliche/r Expertin/Experte; leitet die Präsenzphasen
- E-Tutor/in: Online-Betreuung während der selbstständigen Lernphasen
- Zu viel Betreuung widerspricht dem Lernziel „Selbstständigkeit“. Zu wenig Betreuung wiederum würde angesichts der identifizierten Lernvoraussetzungen zu hohe Abbruchraten nach sich ziehen. Hier das richtige Maß an Anleitung und proaktiver Intervention sowie Vertrauen auf Problemlösungskompetenz der Teilnehmer/innen zu finden, ist erfahrungsgemäß sehr fordernd.

Fazit:

Was sich heute „Diversity Management“ nennt, ist im didaktischen Sinne nichts anderes als eine fundierte, differenzierte „Adressatenanalyse“: Je heterogener meine Zielgruppe in den zentralen lernrelevanten Dimensionen ist (im Fall dieses Projekts: beruflicher Hintergrund, Einstellung zum Lernen, Lerntempo, Medien- und insbesondere Internetkompetenz), desto differenzierter, individualisierter und variantenreicher muss meine didaktische Strategie sein!

THESE 4

Tutorinnen- und Tutorentätigkeit fördert in nahezu idealtypischer Weise den integrierten Aufbau beruflicher Handlungskompetenz.

Das Modell der Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“ löst das längst unzureichende Modell des Aufbaus von reinem „Fachwissen“ als Zieldimension universitärer Lehre ab. Meist wird berufliche Handlungskompetenz als die gleichwertige Integration von

- Fachkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Methodenkompetenz und
- Selbstkompetenz

definiert (siehe Abb. 2).

Hier ist nicht der Platz, um im Detail auf unterschiedliche Konzepte beruflicher Handlungskompetenz einzugehen. An dieser Stelle soll lediglich versucht werden, die einzelnen Kompetenzfelder exemplarisch auf die Tutoriumsarbeit umzulegen:

- Fachkompetenz: fachliche Zusammenhänge so weit verstanden haben, dass ich in der Lage bin, (potenziell) Kompliziertes meinen Studierenden in einfachen Worten nahe zu bringen.

² Vgl. dazu die Ausführungen im Anschluss an „These 4“ in diesem Beitrag.

- Methodenkompetenz: fortgeschrittenes Niveau in Präsentations-, Moderations-, Problemlösungs- und Entscheidungsfindungsmethoden
- Sozialkompetenz: ausgeprägte Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit – gerade auch mit Personen, die völlig anders „gestrickt“ sind als ich.
- Selbstkompetenz: sich mit der Differenz von Selbst- und Fremdbild auseinandergesetzt haben; sich der besonderen Rolle einer Tutorin/eines Tutors bewusst sein; die eigenen Stärken und Schwächen kennen.

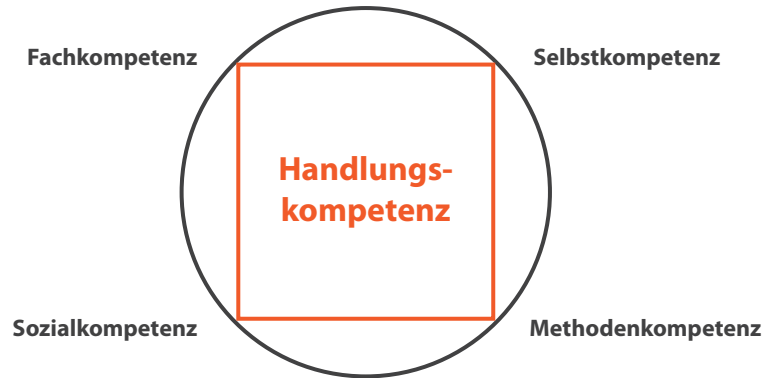


Abb. 2: Berufliche Handlungskompetenz.

THESE 5

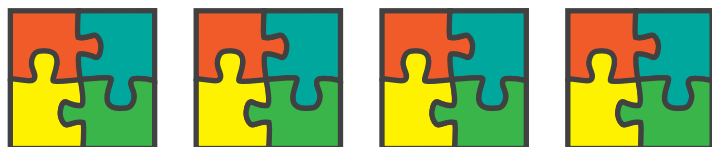
Die Lerneffektivität didaktischer Modelle wie etwa des Gruppenpuzzles (s. Abb. 3) oder des Lerntandems, die sich ebenfalls des Konzepts des „Teaching Others“ bzw. „Wechselseitigen Lernens“ bedienen, wurde inzwischen in zahlreichen Studien überzeugend nachgewiesen.

„Lernen wird heute als ein aktiver, kumulativer, konstruktiver und selbstorganisierter Prozess verstanden, bei dem der systematische Aufbau von Wissens- und Könnensstrukturen die zentrale Rolle spielt. Wegen der Einzigartigkeit der einzelnen Lernenden in Vorwissen, Intelligenz, Lernstrategien und Motivation ist kollektives Lernen nicht erfolgversprechend.“

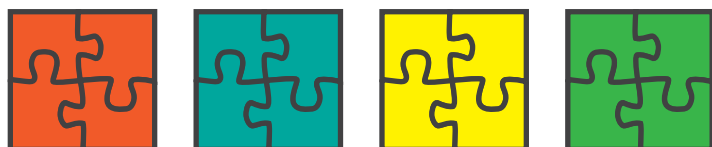
(Wahl 2006, S. 6)

Im Mittelpunkt sollen vielmehr möglichst aktive Formen des Lernens stehen, wie etwa das „Wechselseitige Lehren und Lernen“. Die dominierenden Phasen des aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven Lernens werden zwischen die von der Lehrperson gestalteten, Orientierung gebenden Phasen des kollektiven Lernens „geklemmt“. So entsteht Unterricht in einer sandwichartigen Form, in der einerseits das Fachwissen der Lehrperson wichtig ist, andererseits aber die Lernenden auch über längere Abschnitte im individuellen Lerntempo lernen können. Das Modell des Gruppenpuzzles (s. Abb. 3) bzw. Partnerpuzzles wird in innovativen Zirkeln der deutschsprachigen Hochschullandschaft immer häufiger als Alternative bzw. Ergänzung zur Frontaldidaktik eingesetzt.

1. Phase:
Stammgruppen
- Erstinformation
- Problemstellung



2. Phase:
Expertengruppen
- spezifische Themen



3. Phase:
Stammgruppen
- Gegenseitige Information
über Arbeitsergebnisse

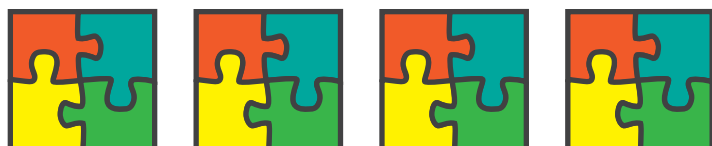


Abb. 3:
„Gruppenpuzzle“,
adaptiert nach Lehner
2006, S. 118

Wechselseitiges Lernen (WELL) ist inzwischen in seiner Lerneffektivität gut erforscht. Huber (2006) ermittelte beispielsweise in der Erprobung von WELL³ folgende Ergebnisse:

- Größerer Lernerfolg im Vergleich zum üblichen, lehrerzentrierten Unterricht
- Höhere intrinsische Motivation
- Höheres Kompetenzerleben
- Die Vorgabe von Lernstrategien ist wichtig: So ergeben sich positive Auswirkungen auf Lernleistung, intrinsische Motivation und Kompetenzerleben, d. h. in das wechselseitige Lernen müssen Lernstrategien „eingebaut“ sein, wie z. B. Lese- und Notiertechniken, kognitive Landkarten, gegenseitiges Fragenstellen usw.

CONCLUSIO

Die Erfolg versprechenden Modelle für Begabungs- bzw. Begabtenförderung an den Universitäten und Hochschulen existieren und sind vielfach auf ihre Lerneffektivität hin auch bereits gut erforscht. Die real existierende Lehr-/Lernkultur im tertiären Bildungsbereich ist allerdings nach wie vor vom hochschuldidaktischen Flaggschiff der Vorlesung dominiert. Der Prozess des dringend notwendigen Kulturwandels, der häufig mit „Shift from Teaching to Learning“ verschlagwortet wird, hält nur sehr stockend Einzug in die heiligen Hallen der Hochschulen und Universitäten. Kollektive Lernprozesse, die von einer homogenen Zielgruppe in Sachen Motivation, Vorwissen, Neigung, Tempo, Lernstil etc. ausgehen, werden zunehmend von individualisierten, selbstbestimmten, aktiven und wechselseitigen Lernprozessen ergänzt bzw. ersetzt werden müssen, um nicht Legionen von Begabungen und Motivationen junger Menschen zu frustrieren.

LITERATUR

- Bales, E. (1996). Corporate Universities vs Traditional Universities: Friends or Foes? Third Annual EDINEB (Educational Innovations in Economics and Business) International Conference, Orlando, Florida, USA.
- Blom, H. (2000). Der Dozent als Coach. Neuwied: Luchterhand.
- Csanyi, G. & Weißenböck, J. (2005). Studienberechtigungsprüfung online. Erfolg mit einem minimalistischen Multimedia-Konzept und aktivem Lern-Support. In: Jandl, M. & Pauschenwein, J. (Hrsg.). E-Learning an der FH Joanneum. Beiträge zum 3. E-Learning-Tag des Zentrums für Multimediales Lernen. Graz: Nausner & Nausner, S. 31 – 42.
- Herrmann, U. (2009). Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huber, A. A. (2006). Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form kooperativen Lernens. Weingarten. Habilitationsschrift.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen. Bern: hep.
- Lehner, M. (2006). Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern, Wien: Haupt.
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden. 1. Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation. Hamburg:rororo.
- Spitzer, M. (2003). Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Lehr- und Lernmethoden für Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weißenböck, J. (2000). Didaktisches und sozialkommunikatives Training für Tutor/inn/en – ein Ausweg aus der universitären Massenabfertigung?! In: Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Nr. 4/2000, C 1.6, S. 1 – 22.
- Weißenböck, J. (1998). Didaktische Qualifizierung von Tutor/inn/en - ein effektiver Beitrag zu einer neuen universitären Lernkultur? In: Csanyi, G. (Hrsg.). Innenansichten aus der universitären Lehre. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. 1/1998, S. 33-51.
- Weißenböck, J. (1995). Fachtutorien – Wege zu einer neuen universitären Lernkultur? Theoretische Dimensionen und Evaluation des Fachtutoriumsprojekts am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft im Wintersemester 1994/95. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Wildt, J. (2005). Vom Lehren zum Lernen. Hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005.

MAG. DR. JOSEF WEISSENBOECK

Fachhochschule St. Pölten

Leiter Service- und Kompetenzzentrum
für Innovatives Lehren und Lernen (SKILL)
josef.weissenboeck@fhstp.ac.at

³ An ca. 300 Schülerinnen und Schülern der Realschule (Sekundarstufe I, Klassen 7 und 8, Fach Biologie, Erprobung Partnerpuzzle über 12 Wochen).

ÖZBF-KONGRESS 2010

BEGABUNG – WISSEN – WERTE. WEGE ZUR LEISTUNGSEXZELLENZ

Es sind nur noch wenige Wochen bis zum 7. Internationalen ÖZBF-Kongress zu Fragen der Begabtenförderung. Von 4.–6. November 2010 beschäftigt sich der Kongress mit den verschiedenen Wegen, die zu Leistungsexzellenz führen können.

Zahlreiche Interessierte haben sich bereits angemeldet. Neben österreichischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern dürfen wir auch Kongressteilnehmer/innen aus Deutschland, der Schweiz, Tschechien, Italien und Slowenien begrüßen. Das Angebot ist an Lehrer/innen, Schuldirektorinnen/-direktoren, Psychologinnen/Psychologen, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Hochschulprofessorinnen und -professoren und Vertreter/innen der Schulaufsicht gerichtet. Auch die fast vierzig Referentinnen und Referenten spiegeln die Internationalität des Kongresses wider. Es sind Expertinnen und Experten aus Österreich, Deutschland, der Schweiz und den USA vertreten.

Eine besondere Freude ist es uns, die Kongressteilnehmer/innen wiederum im Ambiente des Salzburg Congress (www.salzburgcongress.com) begrüßen zu dürfen. Im größten Saal des Kongresshauses, dem Europa-Saal, wird Prof. Joyce VanTassel-Baska (College of William and Mary in Williamsburg, Virginia) am Samstag Vormittag den Hauptvortrag halten. Eine Simultanübersetzung vom Englischen ins Deutsche (Kopfhörer gegen Unkostenbeitrag) wird zur Verfügung stehen.

Alle Abstracts zu den Präsentationen können unter www.begabtenzentrum.at eingesehen werden.

Wir freuen uns, Sie bald in Salzburg begrüßen zu dürfen!

ANKÜNDIGUNG HAUPTVORTRAG

Robert J. Sternberg musste leider aus familiären Gründen seinen ursprünglich am Samstag Vormittag vorgesehenen Hauptvortrag am ÖZBF-Kongress absagen.

Wir freuen uns, dass wir dafür die renommierte Begabungsforscherin Joyce VanTassel-Baska als Hauptreferentin gewinnen konnten.

Dr. VanTassel-Baska ist Präsidentin der National Association for Gifted Children sowie Direktorin des Centers for Gifted Education am College of William and Mary. Sie forscht vorwiegend im Bereich des Talententwicklungsprozesses sowie zu effektiven curricularen Maßnahmen für begabte Schüler/innen.



Foto: Christina Klaffinger

HAND-
REICHUNG

„BEITRÄGE ZUR MOTIVATIONS- DIAGNOSTIK BEI VOLKSSCHULKINDERN“

Die dritte Handreichung der 4-teiligen Reihe zum Thema „Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivierungsprozessen“ von Gerhard Lehwald ist nun erhältlich. Sie können die Handreichung kostenlos auf unserer Website unter Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF downloaden oder die gedruckte Version der Handreichung um 10 € erwerben (E-Mail an info@begabtenzentrum.at).

Die Handreichung mit dem Schwerpunkt der tätigkeitszentrierten Motivation richtet sich an Lehrer/innen und Schüler/innen der Volksschulen. Es werden zwei Verfahren vorgestellt: die Skala „Schöpferische Tätigkeiten – Primarstufe (SST-P)“ und das Handlungsverfahren „Schöpferische Tätigkeiten – Primarstufe (HST-P)“. Die beiden Analyseverfahren sind eine Hilfe für Lehrer/innen, Interessen und intrinsische Motive von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich schöpferischer Tätigkeit zu erkennen und unterstützend zu fördern.



AUFTAKTVERANSTALTUNG ZUM PILOTPROJEKT „SCHULENTWICKLUNG DURCH BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG“

Am 21. September 2010 fand die Auftaktveranstaltung zum Projekt „Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung“ am BRG Wels Wallererstraße statt. Die Auftaktveranstaltung stand unter dem Motto „10 Jahre Begabtenförderung am BRG Wallererstraße“. Im Rahmen von Posterpräsentationen stellten die Lehrer/innen ihre begabungsfördernden Projekte der letzten 10 Jahre dar.

Um die Begabungs- und Begabtenförderung weiter zu entwickeln, wird die Schule in Kooperation mit dem ÖZBF in einem dreijährigen Projekt Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung optimieren.

PILOT-
PROJEKT

Das Ziel des ÖZBF-Projekts ist es, innerhalb eines vorgegebenen Zeithorizonts an einer „normalen“ Schule mit einer typischen, durchmischten Schüler/innenpopulation Begabungs- und Begabtenförderung zu implementieren. Die vom ÖZBF ausgearbeiteten „Qualitätskriterien für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung“ dienen dabei als Richtlinien. Für die Organisation und Umsetzung der Prozesse wurde am BRG Wels Wallererstraße eine Steuergruppe innerhalb des Kollegiums gebildet. Das ÖZBF bietet der Schule laufend Unterstützung und Begleitung, schulinterne Fortbildungen, Materialien und Know-How.

PILOTPROJEKT MENTORING

BEGLEITUNG FÜR „SCHÜLER/INNEN AN DIE UNIS“

Das ÖZBF begleitet bereits seit Jahren das Programm „Schüler/innen an die Unis“, bei dem Schüler/innen bereits während der Schulzeit Vorlesungen an mittlerweile 16 österreichischen Hochschulstandorten besuchen können und nach abgeschlossener Reifeprüfung die abgelegten Lehrveranstaltungsprüfungen voll angerechnet bekommen. Das Projekt hat sich bewährt und wurde in den vergangenen acht Jahren sehr gut angenommen. Die Erfahrung hat uns aber auch gezeigt, dass eine kompetente Begleitung am Hochschulstandort eine gute Ergänzung des Programms darstellen würde.

Ein Mentoring der Schüler/innen durch bereits erfahrene Studierende soll nun das Projekt „Schüler/innen an die Unis“ ergänzen und abrunden. Dazu sind wir mit dem Studienförderungswerk Pro Scientia in Kontakt getreten, das engagierte, fachlich überdurchschnittlich interessierte und auch sozial verantwortliche Studierende unterstützt und in ihrem Studium begleitet. Da Pro Scientia von der Idee spontan begeistert war, haben wir nun gemeinsam ein kleines Pilotprojekt initiiert. Mentoringtandems, bestehend aus jeweils einer Geförderten/einem Geförderten von Pro Scientia und einer Schülerin/einem Schüler, die/der am Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilnimmt, nehmen in einer ersten Erprobungsphase an dem Pilotprojekt teil.

Langfristiges Ziel soll es sein, dass die Begleitung von Studienanfängern sich zu einem wesentlichen Bestandteil universitärer Begabungs- und Begabtenförderung entwickelt und vielleicht auch irgendwann, von den Universitäten ausgehend, breite Anwendung an den österreichischen Universitäten findet.

WARUM MENTORING?

Mentor war der Vertraute Odysseus, dem er seinen Sohn Telemach während seiner Abwesenheit anvertraute und ihn bat, ihn zu unterrichten und zu erziehen. Der Name Mentor wurde so zu einem Synonym für Begleitung und Beratung in beruflichem sowie privatem Kontext. Die Begleitung eines meist jüngeren, engagierten Menschen (Mentee) durch eine erfahrene Person, die die/den Mentee in seiner Entwicklung unterstützt, zählt vermutlich zu den effektivsten und wohl auch ältesten Formen der Begabungs- und Begabtenförderung. Viele erfolgreiche Mentoringpartnerschaften ließen sich hier nennen. Aristoteles und Alexander der Große, John Henslow und Charles Darwin oder auch Johann Christian Bach und Wolfgang Amadeus Mozart (vgl. Spoun, 2005, S. 2f.; Ziegler, 2009, S. 11f.).

Es liegen leider nur wenige breite und systematisch angelegte Mentoringstudien vor, doch diese wenigen belegen eindeutig die durchwegs positive Wirkung von Mentoring auf Leistung, Gehälter, Beförderung und Motivation der Mentees. Meist wird die Effektivität von Mentoring mit Fallstudien belegt. Ein herausragendes Beispiel an gelungenem Mentoring stellt Ernest Rutherford, einer der bedeutendsten Experimentalphysiker, Schöpfer des nach ihm benannten Rutherford-schen Atommodells und Entdecker des Protons dar. Er war wohl einer

der erfolgreichsten Mentoren, die es je gegeben hat. Unter seiner Anleitung und Begleitung wurden elf seiner Schüler mit dem Nobelpreis ausgezeichnet. Er hat es offensichtlich geschafft, individuell geeignete Förderbedingungen zu schaffen und ein hervorragendes Rollenmodell darzustellen (Ziegler, 2009, S. 11f.; Ziegler, 2008, S. 70f.). Auch wenn es vielleicht nicht so schnell gelingen wird, mit dem Mentoringpilotprojekt den Nobelpreis nach Österreich zu holen, gibt es ausreichend gute Gründe, diese Form der universitären Begabungs- und Begabtenförderung anzuwenden und zu erproben.

ZIELE DES PILOTPROJEKTES

Die Schüler/innen, die an dem Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilnehmen, sollen von sozial und fachlich kompetenten Studierenden bei ihren ersten Schritten an der Universität logistisch und fachlich begleitet werden. Zudem sollen die Mentees die Möglichkeit finden, im Austausch mit ihren Mentorinnen und Mentoren ihre persönlichen Ziele zu reflektieren. In diesem Prozess wurden die Mentees von ihren Mentorinnen/Mentoren dabei unterstützt, festgefahrene Muster und Einstellungen zu hinterfragen und neue Ideen und Erkenntnisse zu entwickeln.

Dazu wurden die zukünftigen Mentorinnen/Mentoren in einem Workshop auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie wurden dabei in die lösungs- und ressourcenorientierte Gesprächsführung eingeführt und hatten die Möglichkeit, diese ausführlich zu erproben. Wir hoffen, dass wir die Mentorinnen/Mentoren damit optimal auf lösungsorientierte Gespräche mit ihren Mentees vorbereitet haben, damit sie deren universitäre und persönliche Entwicklung bestmöglich begleiten können.

Die Pilotphase wird wissenschaftlich begleitet, um die Bedürfnisse der Mentorinnen/Mentoren und der Mentees zu erheben und mit Hilfe der gewonnenen Informationen das Programm und dabei insbesondere die Ausbildung der Mentorinnen/Mentoren weiter zu optimieren. Langfristiges Ziel ist es, dass sich die Begleitung von Schülerinnen und Schülern, die am Programm „Schüler/innen an die Unis“ teilnehmen, zu einem wesentlichen Bestandteil universitärer Begabungs- und Begabtenförderung entwickelt und breite Anwendung an den österreichischen Universitäten findet.

LITERATUR

- Spoun, S. (2005). Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation – Ziele – Gestaltung. www.spoun.org (Zugriff am 27.2.2009).
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, H., Ziegler, A. & Schimke, D. (2009). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst.
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: Ernst Reinhardt.

MAG. FLORIAN SCHMID
florian.schmid@begabtenzentrum.at

iPEGE

PROFESSIONELLE BEGABTENFÖRDERUNG EINE DOKUMENTATION VON LEHR- UND STUDIENGÄNGEN


Das ÖZBF freut sich, Ihnen die zweite Publikation des International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) vorstellen zu dürfen. iPEGE ist eine Gruppe von Expertinnen und Experten, die eine langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und der Begabungsforschung verbindet. Vorrangiges Ziel der Gruppe war es zunächst, Standards für die Ausbildung und Qualifizierung pädagogischen Personals zu entwickeln und Anregungen für wirksame und nachhaltige Maßnahmen zur Qualifizierung in der Begabungs- und Begabtenförderung zu geben.

Zu diesem Zweck wurden bereits Standards für die Qualifizierung entwickelt (siehe die Broschüre „Professionelle Begabtenförderung“). Ergänzend hat die Gruppe nun Informationen über laufende Studien- und Ausbildungsprogramme für die Qualifizierung zur (Hoch)Begabtenförderung zusammengetragen. Es werden die bereits in Anwendung befindlichen Programme und Lehrgänge von Konzeption und Umsetzung her dargestellt und die Erfahrungen mit der Zielgruppe und mit der beruflichen Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen beschrieben.

Die Broschüre richtet sich daher an:

- Verantwortliche in Hochschulen und Bildungsverwaltungen
- Initiatorinnen/Initiatoren und Träger/innen von Masterprogrammen
- Personen, die beabsichtigen, sich im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung weiterzubilden

iPEGE hofft mit der Verbreitung dieser Publikation, zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung beizutragen. Investitionen in die Qualifizierung des pädagogischen Personals kommen unmittelbar der Qualität der Bildungsarbeit an Schulen zugute.

Sie können die Broschüre ab Dezember kostenlos auf unserer Website unter Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF downloaden oder eine gedruckte Version der Broschüre unter info@begabtenzentrum.at bestellen. 



LANGeweILE UND MINDERLEISTUNG

EINE SCHWEIZER LÄNGSSCHNITTSTUDIE

If you don't succumb to its negative effects, boredom is a great motivational force.

Stephen J. Vodanovich

ABSTRACT

Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Phänomen der Langeweile aus der Sicht überdurchschnittlich begabter Jugendlicher, die im Rahmen einer Schweizer Längsschnittstudie als Minderleister/innen identifiziert worden waren und eine große Schul- und Lerndistanz gezeigt hatten. Ihre Aussagen ließen sich zu drei schulischen Merkmalen und einem lehrer/innenbezogenen Merkmal verdichten, deren Absenz bzw. minimale Ausprägung sie mit Langeweile attribuierten. In schulischer Hinsicht waren es selbstgesteuertes Lernen, eine herausfordernde Lernumgebung und ein komplexer Unterricht, bezogen auf die Lehrpersonen war es deren Fürsorglichkeit. Basierend auf diesen Ergebnissen diskutiert der Aufsatz abschließend mögliche Interventionen, die auf die Veränderung der Situation sowie auf Veränderungen bei der/beim Jugendlichen ausgerichtet sind.

Langeweile ist kein genuines Merkmal von Begabung. Allzu oft wird sie jedoch unbesehen jeglicher Forschungserkenntnisse als solches bezeichnet (vgl. dazu differenziert Stednitz, 2008). Richtig ist, dass sich überdurchschnittlich begabte Schüler/innen weniger durch Langeweile als durch Engagement, Motivation und Leistungsverpflichtung auszeichnen (Rost, 2000; Freeman, 2001). Anders sieht es jedoch aus, wenn man die Forschungsbefunde zu begabten Unerachievern berücksichtigt (Freund-Braier, 2001; Stamm, 2007). Sie geben zu Annahmen Anlass, wonach Langeweile, gepaart mit mangelndem Interesse an schulischen Herausforderungen und schulischem Ehrgeiz oder Spaß an schulischem Lernen, ein Hauptunterscheidungsmerkmal zu überdurchschnittlich begabten Jugendlichen darstellt, welche gute Schulleistungen erbringen. Diese Erkenntnisse ließen sich auch in der soeben abgeschlossenen Längsschnittstudie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?“ bestätigen, die den schulischen Ausbildungsweg von insgesamt fast 400 Kindern von der Einschulung bis zum 20. Altersjahr verfolgte. Im Verlauf der Studie kristallisierte sich dabei eine Subgruppe Unerachiever heraus, die wiederholt von schulischer Langeweile berichtete.

1. ÜBER LANGeweILE: DER FORSCHUNGSSTAND

In der Fachliteratur gilt Langeweile als Emotion. Dabei handelt es sich um ein globales Phänomen, das sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule auftaucht. Jeder Mensch ist irgendetmal gelangweilt. Gemäß den vorliegenden Forschungserkenntnissen sind gewisse Menschen dafür prädestinierter als andere. So tendieren Männer eher zu Langeweile als Frauen, Jugendliche und Erwachsene eher als Kinder und Extravertierte mehr als Introvertierte (Larson & Richards, 1991; Mikulas & Vodanovich, 1993). Solche Befunde lassen vermuten, dass Langeweile in erster Linie dispositional, d. h. durch die Natur des Indi-



viduums bestimmt, ist. Es liegen jedoch ebenfalls Forschungsbefunde vor, welche Langeweile auf das Setting, also den Unterricht, zurückführen und deshalb als kontextbezogen bedingt beschreiben (Farmer & Sundberg, 1986). Auf dieser Basis hat Freeman (1993) Strategien zur Bekämpfung von Langeweile in Regelklassen vorgeschlagen. Gemäß neuesten Forschungserkenntnissen ist es allerdings am wahrscheinlichsten, dass solche Strategien auch die interdependenten Charakteristika von Individuum und Kontext bei der Herausbildung von Langeweile berücksichtigen müssten (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Kanevsky & Keighley, 2003).

Im Allgemeinen wird Langeweile mit negativen Gefühlen assoziiert. Dazu gehören beispielsweise Ärger, Entfremdung oder Eintönigkeit. Unterstützung finden solche Assoziationen durch – teilweise allerdings ältere – klinische Forschungsbefunde. So eruierten Samuels & Samuels (1974) Langeweile und Neugier als die beiden wichtigsten Gründe für Drogenkonsum, während für Abramson & Stinson (1977)



Foto: Christina Klafinger

Langeweile mit Essstörungen übergewichtiger Jugendlicher einhergehend. Larson & Richards (1991) wiederum kennzeichneten Langeweile als einen der am häufigsten identifizierten Gründe für Schulschwänzen. Auch eine Studie zu Schulschwänzerinnen und -schwänzern in der Schweiz konnte solche Befunde bei fast der Hälfte der befragten vierzehnjährigen Schulschwänzer/innen replizieren (Stamm, Ruckdäschel, Templar & Niederhauser, 2009). Langeweile ging dabei fast durchgehend einher mit schlechten Schulleistungen und verminderter Aufmerksamkeit. Beinahe 50 % der befragten Achtklässler gaben an, fast während der Hälfte der Schulzeit gelangweilt zu sein. Gemäß dem DJI-Kinderpanel (Schneider, 2005) oder der IGLU-Studie (Valtin, Wagner & Schwippert, 2005) langweilt sich jede/r vierte Grundschüler/in (zur Zusammenfassung des Forschungsstands zu schulischer Langeweile vgl. Lohrmann, 2007). Schulische Langeweile scheint demnach ein Phänomen zu sein, das mit der schulischen Sozialisation heutiger Kinder und Jugendlicher einhergeht.

Im Hinblick auf den in diesem Aufsatz untersuchten Zusammenhang von überdurchschnittlicher Begabung und Langeweile sind die Befunde ausgesprochen inkonsistent. So findet man Ergebnisse mit positiven (Drory, 1982), negativen (Robinson, 1975) oder kurvenlinearen Beziehungen (Fogelman, 1976) oder solche ohne Zusammenhang (Hill, 1975). Dass die Befunde derart divers sind, dürfte jedoch in erster Linie das Ergebnis methodologischer Unterschiede sowie der unterschiedlichen operationalen Definitionen von Langeweile und Intelligenz sein, die den Untersuchungen zugrunde lagen.

2. LANGEWEILE IN DER BEGABUNGSFORSCHUNG

Auch wenn Langeweile keinesfalls in erster Linie ein Merkmal überdurchschnittlich begabter Schüler/innen ist, scheinen diese im Unterricht der Regelklasse dann damit verstärkt konfrontiert zu sein, wenn ihre Leistungen erwartungswidrig tief sind. Dass solche Minderleister/innen häufig deutlich geringer ausgeprägte Interessen an schulischen Herausforderungen als gleich begabte Normal- oder Hochleister/innen haben, belegen verschiedene empirische Studien. Freund-Braier (2001) eruierte beispielsweise im Rahmen der Marburger Längsschnittstudie einen deutlich geringer ausgeprägten schulischen Ehrgeiz, weniger Spaß am schulischen Lernen und eine insgesamt geringer ausgeprägte schulische Motivation. Auch Lupart & Pyryt (1996) vermuteten, dass sich Underachiever von Gleichaltrigen vor allem in ihrem Verhältnis zur Schule, insbesondere in ihrer niedrigen schulischen Motivation und ihren ungünstigen Einstellungen, unterscheiden. Auch in der Terman-Studie fand Oden (1968) ein niedriges Schulinteresse, verbunden mit ausgeprägter Langeweile. In der bereits erwähnten Früheserstudie (Stamm, 2005; Stamm & Stutz, 2009) war Langeweile eine von den Probandinnen und Probanden häufig erwähnte Problematik. Früheser/innen beispielsweise unterschieden sich schon früh von den Nicht-Früheserinnen und -lesern durch intensiv betriebene Freizeitbeschäftigungen, die sie unter anderem als Reaktion auf schulische Langeweile erklärten. Dass ein Mangel an Herausforderung besonders häufig mit schulischer Langeweile einhergeht, steht auch im Einklang mit den Erfahrungen

vieler Lehrkräfte in bestimmten Unterrichtssituationen: Werden gelangweilte Schüler/innen unerwartet aufgerufen, so verblüffen sie häufig dadurch, dass sie korrekt und scheinbar mühelos die gestellten Fragen beantworten können, obwohl sie zuvor als unaufmerksam erschienen waren. Häufig sind sie es aber auch, die sowohl durch abstrakte Fragen einen Beitrag zu einem interessanten, anspruchsvollen Unterrichtsgespräch liefern können als auch während des Unterrichts schlafen oder fachfremde Magazine lesen. Lehrkräfte interpretieren solches Verhalten mehrheitlich als unterrichtstörendes, querdenkrisches oder besserwisserisches Verhalten und seltener als Verhalten, das nach Herausforderung und Stimulation sucht.

Was wissen wir zur Natur von Langeweile bei überdurchschnittlich Begabten? Dazu liegen Daten aus zwei so genannten „beeper“-Studien vor. Larson & Richards (1991) untersuchten die Langeweile von 392 begabten Fünft- bis Neuntklässlern inner- und außerhalb der Schule im Vergleich zu einer gleich großen Gruppe durchschnittlich Begabter. Die Teilnehmenden mussten ihre Aktivitäten und die dabei empfundenen Gefühle dann, wenn der Piepser ertönte, in ein Journal eintragen. Dies war immer zu einer Randzeit der Fall. Die Ergebnisse waren uneinheitlich: Zum einen konnten die Autoren belegen, dass Langeweile eher mit dem Individuum zu tun hat als mit dem Setting, d. h., dass sich gewisse Schüler/innen – sowohl überdurchschnittlich als auch durchschnittlich begabte – schneller gelangweilt fühlten als andere. Zum anderen zeigten sich aber auch Unterschiede zwischen den beiden Begabungsgruppen: So manifestierte sich Langeweile bei überdurchschnittlich Begabten häufiger während der Hausaufgaben, doch waren sie nicht gelangweilter außerhalb der Schule als durchschnittlich Begabte. Kontextbezogene, d. h. mit einem Mangel an Stimulation und Herausforderung einhergehende Einflüsse waren somit größer als dispositionale Einflüsse. Ähnliche Befunde liefert die umfassende und reichhaltige „beeper“-Studie von Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen (1993). Mittels der Befragung von 208 talentierten Teenies, ihrer Eltern und ihrer Lehrkräfte untersuchten sie die motivationalen und emotionalen Faktoren, welche bei der Entwicklung von Talent eine Rolle spielen. Ihre Ergebnisse unterstützen in erster Linie die kontextbezogene Natur von Langeweile, wobei sich die Lehrperson und ihre Erwartungshaltung als zentrale Variable herauskristallisierten. Dabei stellte sich offenbar ein *Circulus vitiosus* ein: Die Underachiever leisteten weniger, als sie aufgrund ihrer Fähigkeiten imstande gewesen wären – die Lehrpersonen unterschätzten ihre Fähigkeiten und machten ihnen diese Einschätzung auch auf vielfältige Weise deutlich – Die Underachiever wiederum interpretierten diese Rückmeldungen als Bestätigung, dass sich Anstrengung und Interesse nicht lohnen.

Noch stärker auf Unterrichtsvariablen ausgerichtet waren die Untersuchungen von Gallagher et al. (1997) sowie Kanevsky & Keighley (2003). Während die Forschergruppe um Gallagher 871 überdurchschnittlich begabte Schüler/innen unterschiedlichen Alters zu ihren Schulerfahrungen befragte, konzentrierten sich Kanevsky & Keighley

auf drei intensive Fallstudien. Gemeinsamer Hauptbefund beider Studien war die enorme Bedeutung, welche der Unterricht im Zusammenhang mit der Ausprägung von Langeweile spielte. Im Wesentlichen waren es vier Elemente: mangelnde curriculare Herausforderungen, zu langsame Stoffvermittlung inklusive zu vieler Wiederholungen von bereits beherrschtem Stoff, ein auf Fakten statt auf die Nutzung von Denkfähigkeiten ausgerichteter Unterricht sowie fehlende Möglichkeiten, eigenen Interessen nachgehen zu können.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Richtung der Effekte von Langeweile zwar nach wie vor unklar ist – sie kann sowohl Ursache als auch Ergebnis schlechter Leistungsergebnisse oder inadäquaten Verhaltens sein – doch ist sie mit Sicherheit komplexer und dynamischer als bisher angenommen. Simplizistische Definitionen und Zuschreibungen von Langeweile, welche sie beispielsweise lediglich als Ergebnis schlechten Unterrichts etikettieren oder sie als genuin charakteristisches Merkmal Begabter deklarieren, sind deshalb abzulehnen.

3. SCHULISCHE LANGEWEILE AUS DER SICHT VON UNDERACHIEVERN

Wie Langeweile von Underachievern erlebt, beurteilt und bearbeitet wird, wissen wir bislang lediglich aus anekdotischen Erzählungen, biografischen Berichten oder aus wenigen Fallstudien. Im deutschsprachigen Raum existieren dazu kaum Untersuchungen. Dies war der Grund, weshalb diese Frage im Rahmen der bereits erwähnten Frühleiserstudie genauer untersucht wurde. An dieser Längsschnittstudie nahmen insgesamt 383 Probandinnen und Probanden des Jahrgangs 1988 zwischen ihrem Schuleintritt im Jahr 1995 und dem Abschluss des Projektes im Februar 2009 teil. 15 % der Stichprobe (n=58) wiesen überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten auf und 65 % (n=37) von ihnen zeigten während ihrer Schullaufbahn ein oder mehrere Male Underachievementverhalten. Aus dieser Subpopulation wurden im Jahr 2006 im Rahmen einer Lizentiatsarbeit (Hurschler, 2007) diejenigen Jugendlichen ausgewählt, welche solches Verhalten am ausgeprägtesten gezeigt hatten. Es handelte sich dabei um zehn Jungen und zehn Mädchen. Im Mittelpunkt stand zwar die Frage nach ihren Schulbiografien. Da jedoch Langeweile auch ein erfragtes Thema war, wurden die entsprechenden Aussagen von insgesamt zehn Probandinnen und Probanden während eines Seminars in einem unserer Master-Studiengänge zur Thematik „Zwischen Exzellenz und Versagen“ detailliert ausgewertet. Befragungsinhalte waren: In welchen Situationen und wann warst du jeweils gelangweilt? Wie fühltest du dich, wenn du gelangweilt warst? Was hast du jeweils gegen Langeweile getan? Was ist für dich das Gegenteil von Langeweile? Die Antworten wurden transkribiert und dann einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) unterzogen. Nachfolgend werden die wesentlichsten Ergebnisse berichtet.

Gemeinsam war diesen zehn Jugendlichen, dass sie Schule vorwiegend mit Langeweile gleichsetzten und diese wiederum mit lehrer-

zentriert, lehrbuchfixiert und im Wesentlichen auf bereits hinlänglich bekannte Inhalte ausgerichtet gleichsetzten. Im Detail ließen sich vier Komponenten herauschälen: Selbstgesteuertes Lernen, herausfordernde Lernumgebungen, komplexer Unterricht und fürsorgliche Lehrkräfte. Das Ausmaß, in dem diese Komponenten im Unterricht fehlten, bestimmte auch das Ausmaß ihrer selbstberichteten Langeweile.

- Selbstgesteuertes Lernen: Für die Befragten bedeutete selbstgesteuertes Lernen – seine Planung, Kontrolle und Steuerung – eine zwingende Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen ohne Langeweile. Sie erachteten es dabei als stark von der gewählten Unterrichtsform und der Konkretheit und Detailliertheit der Aufgabenstellung abhängig. Lernerfahrungen sollten ihrer Ansicht nach auf der Basis von selbstverantworteten Auswahlmöglichkeiten erfolgen, ohne Wiederholungen oder passives Zuhören. Dabei sollten Schüler/innen bei der Auswahl der Stoffinhalte (was gelernt werden soll), der Bestimmung der Prozesse (wie zu lernen ist) und des Kontextes (wann gelernt werden soll) viel mehr Mitspracherecht eingeräumt bekommen.
- Herausfordernde Lernumgebungen: Obwohl die interviewten Jugendlichen – in Übereinstimmung mit den vorangehend berichteten empirischen Befunden – den Mangel an Herausforderungen einhellig als Herzstück eines langweiligen Unterrichts bezeichneten, verbanden sie diesen Mangel allerdings mit unterschiedlichen Bedeutungen: Einmal war es das langsame Unterrichtstempo, dann wieder die Betonung des linearen Denkens und des Faktenwissens, aber schließlich auch die einseitig auf das Lehrbuch ausgerichtete Stoffvermittlung. Einig waren sich die Befragten jedoch darin, dass sich eine herausfordernde Lernumgebung dadurch auszeichnet, dass das Unterrichtstempo hoch ist, wenige Wiederholungen eingebaut werden und Schüler/innen kaum warten müssen.
- Komplexer Unterricht: Was einen problemorientierten, vielschichtigen – eben komplexen – Unterricht ausmacht, variierte in den Einschätzungen der Befragten. Gemeinsamer Nenner war jedoch der Wunsch nach Lernprozessen, die ihren Ausgangspunkt in authentischen Problemen nehmen, die aufgrund ihres Realitätsgehalts und ihrer Relevanz dazu motivieren, neues Wissen in verschiedenen Kontexten zu erwerben. Einen solchen Unterricht sahen sie als positiven Gegenpol zu einem simplizistischen, lediglich auf bekannten Inhalten und Problemen basierenden Unterricht, die nur aus einem Blickwinkel beleuchtet werden. Auf diese Weise würde Scheuklappendenken gefördert. Ein auf Komplexität ausgerichteter Unterricht erfordert jedoch mehr Zeit und Flexibilität, als dies der Stundenplan zulässt. Die befragten Jugendlichen wünschten deshalb zwar einerseits ein schnelleres Unterrichtstempo, andererseits aber auch selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten, die auch eine – möglicherweise längere als üblich – Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik zuließen.
- Fürsorgliche Lehrkräfte: Das im Urteil der befragten Jugendlichen bedeutsamste Merkmal eines Langeweile vermeidenden Unterrichts war die Lehrperson selbst. Gemeinsamer Tenor war die Ansicht, dass sich eine Lehrkraft deshalb bemühen sollte, nicht nur den Schülerinnen und Schülern im Unterricht so weit wie möglich Selbstbestimmung zu gewähren, sondern ihn auch gut vorzubereiten und ihn herausfordernd und komplex zu gestalten. Bei solchen Lehrpersonen würde man spüren, dass sie den Beruf lieben und sich für die Schüler/innen engagieren.

Eine weitere Gemeinsamkeit war die, dass der Sinn für Gerechtigkeit bei fast allen Befragten verletzt zu sein schien. Dies wurde während der Interviews aus zwei wiederkehrenden Fragen ersichtlich: Erstens wurde immer wieder die Frage formuliert, weshalb es nicht gleich viele Lernmöglichkeiten für alle gäbe, d. h. für die langsam lernenden und die schnell lernenden Schüler/innen. Zweitens, weshalb sie so viel Zeit mit Warten auf andere hätten aufwenden müssen, damit diese das lernen konnten, was sie bereits wussten oder die Arbeit beenden konnten, welche sie schon lange fertig hatten. Mehrheitlich vertraten sie denn auch die Meinung, dass Schulpräsenz optional sein sollte, wenn die Kenntnis des Stoffes bereits vorhanden sei und die Anforderungen erfüllt seien.

4. DISKUSSION UND PÄDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

In diesem Aufsatz ist das Phänomen Langeweile bei Minderleistern untersucht worden. Ausgehend von der Diskussion der vorliegenden Forschungsbefunde wurde festgehalten, dass Langeweile kein genuines Merkmal Begabter ist, sondern bei Individuen aller Begabungsegmente vorkommen kann, insbesondere jedoch auch bei Unerachievern ein empirisch nachgewiesenes Faktum darstellt. Allerdings liegen ausgesprochen diverse Befunde vor, so dass nicht klar ist, ob Langeweile eher dispositionale oder kontextbezogen bedingt sowie eher Ursache oder Ergebnis eines Verhaltens oder einer Leistung ist. Diese vielfältigen Befunde bildeten die Grundlage für die qualitative Befragung von n=10 Unerachievern zu (a) ihren Erfahrungen mit Langeweile und (b) zu ihren idealtypischen Vorstellungen, wie Unterricht aussehen könnte, damit er das Aufkommen von Langeweile hemmt oder verunmöglicht. Ihre Aussagen ließen sich zu drei schulischen Merkmalen und einem lehrerbezogenen Merkmal fokussieren, deren Absenz bzw. minimale Ausprägung sie mit Langeweile attribuierten. In schulischer Hinsicht waren es selbstgesteuertes Lernen, eine herausfordernde Lernumgebung und ein komplexer Unterricht, bezogen auf die Lehrpersonen war es deren Fürsorglichkeit und Engagement („caring“).

Abschließend soll nun nach der Relevanz dieser Ergebnisse gefragt und einige pädagogische Konsequenzen formuliert werden, welche erlauben, die Problematik der schulischen Langeweile systematisch anzugehen.



Foto: Julia Schick/www.marquefille.com

Zunächst ist festzuhalten, dass sich in unserer Untersuchung die mangelnde schulische Herausforderung als bedeutsamster Faktor in der Erklärung schulischer Langeweile erwies. Dieser Befund ist zum einen theoretisch auf der Basis der soziokulturellen Theorie Wygotskys (1978) zu reflektieren, zum anderen bedarf er aber auch einer bildungspolitischen Reflexion:

- Gemäß Wygotsky suchen solche gelangweilten Schüler/innen nach Erfahrungen, die sie in der Zone der proximalen Entwicklung machen könnten. Diese Zone ist dann erreicht, wenn eine Schülerin/ein Schüler versucht, ein Problem zu lösen, für das sie/er keine direkte Lösung zur Hand hat, es aber mit Unterstützung der Lehrperson angehen kann. Die Qualität dieser Zone der proximalen Entwicklung speist sich aus der dynamischen Interaktion zwischen Aufgaben, Lehrperson und Schüler/innen. Lehrpersonen, welche einen komplexen Unterricht in einer herausfordernden Umgebung gestalten und dabei auch selbstverantwortetes Lernen fördern, maximieren diese Entwicklungszone und damit auch den Lernnutzen ihrer Schüler/innen.
- Aus bildungspolitischer Sicht sind jedoch einige Einschränkungen zu formulieren: Der Mangel an schulischer Herausforderung ist sicher nichts durch die Lehrkräfte Gewolltes. Eher ist er eine nicht intendierte Konsequenz ihrer Versuche, den

Unterricht den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer heterogenen Schülerschaft anzupassen. Sie antworten damit auf die Reformanstrengungen, die in den meisten deutschsprachigen Ländern Europas die Heterogenität der Schulklasse als erwünschte Orientierungsgröße herausstreichen und mit der Forderung koppeln, der Unterricht sei auf Schüler/innen aller Begabungsniveaus auszurichten. Die Problematik hat sich deshalb möglicherweise verschärft, denn verständlicherweise zielen die meisten Versuche darauf ab, die Mehrheit adäquat zu unterrichten, so dass die Bedürfnisse überdurchschnittlich Begabter häufig auf der Strecke bleiben.

Welche pädagogischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Erkenntnissen ableiten, im Bewusstsein allerdings, dass die qualitative Natur der hier vorgelegten Studie eigentlich gar keine Generalisierung zulässt? Es bieten sich zwei Bereiche an: Veränderung der Situation in Schule und Unterricht sowie Veränderungen bei der Schülerin/beim Schüler selbst. Im ersten Fall stehen folgende Möglichkeiten im Vordergrund:

- andere Lehr- und Lernformen
- herausfordernde und komplexe Stoffearbeitung (mindfulness teaching, Brown & Ryan, 2003)
- komplexes Material
- curriculare Differenzierungen
- unstrukturierte Zeit
- Unterrichtszeit mit ähnlich schnell lernenden Peers

Im zweiten Fall steht die Schülerin/der Schüler selbst im Mittelpunkt. Als mögliche Interventionen kommen in Frage:

- selbstformulierte Ziele
- gemeinsame Entscheidungsfindungen
- Anweisungen zu selbststimulierendem Lernen
- Techniken zur Selbstkontrolle und Selbstbestimmung

Das Schlüsselement aller Bemühungen um die Minimierung von schulischer Langeweile bleibt die Lehrperson. Da jedoch nur ein kleiner Teil von ihnen in der Unterrichtung überdurchschnittlich begabter Schüler/innen trainiert ist, stehen den meisten kaum Strategien zur Verfügung, wie intellektuelle Stimulation durch problemorientiertes Lernen im Unterricht gefördert und so Schüler/innen selbst herausgefordert werden können. Erwünscht wäre deshalb, dass mehr Lehrpersonen über solche strategischen Kompetenzen verfügen würden, weil sie dann eher in der Lage wären, die Lernbedürfnisse ihrer Schüler/innen wahrzunehmen, sie anzuerkennen und ihnen gerecht zu werden. Eine gute Schule weist sich nicht nur durch ein geeignetes Schulklima oder engagierte Lehrkräfte, aktive Elternarbeit sowie hohe Präsenz- bzw. niedrige Schwänzerraten ihrer Schüler/innen aus, sondern auch dadurch, inwiefern sie Schüler/innen mit hohem Potenzial intellektuell herausfordert. Eine solche Herausforderung stellt sich nicht von allein ein. Sie muss sorgfältig geplant und ihre Umsetzung ebenso sorgfältig evaluiert werden.

LITERATUR

- Abramson, E. E. & Stinson, S. G. (1977). Boredom and eating in obese and non-obese individuals. *Addictive Behaviors*, 2 (4), 181-185.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. New York: Cambridge University Press.
- Drory, A. (1982). Individual differences in boredom proneness and task effectiveness at work. *Personnel Psychology*, 35, 141-151.
- Farmer, R. & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness – the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 1, 4-17.
- Fogelman, K. (1976). Bored eleven-year-old. *British Journal of Social Work*, 6, 201-211.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (1993). Boredom, high ability and achievement. In Ved Vrama (ed.). *How and why children fail*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann.
- Gallagher, J., Harradine, C. & Coleman, M. R. (1997). Gifted students in the classroom: Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19, 3, 132-136.
- Hill, A. B. (1975). Work variety and individual differences in occupational boredom. *Journal of Applied Psychology*, 60, 128-131.
- Hurschler, C. (2007). *Begabte Minderleister – Eine qualitative Untersuchung über die Schulbiografien begabter (ehemals) minderleistender Auszubildender*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Fribourg, Schweiz.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper review*, 26, 1, 20-28.
- Larson, R. W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.
- Lohrmann, K. (2007). *Langeweile im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Lupart, J. L. & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students: underachiever prevalence and profile. *Journal for the education of the gifted*, 20, 1, 36-53.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mikulas, W. L. & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Report*, 43, 3-12.
- Oden, R. H. (1968). The fulfilment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77, 1, 3-93.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 141-152.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. München: Waxmann.
- Samuels, D. J. & Samuels, M. (1974). Low self-concept as a cause of drug abuse. *Journal of Drug Education*, 4, 421-438.
- Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst: Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In C. Alt (Hrsg.). *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (S. 199-230). Bd. 2, *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden.
- Stamm, M. & Stutz, M. (2009). Die Wirkung von vorschulischen Kompetenzen auf die Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zu den Schul- und Bildungslaufbahnen von Jugendlichen, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten. Abschlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT. Fribourg: Universität, Departement Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M. (2007). *Unterfordert, unerkannt oder genial. Überdurchschnittlich begabte Randgruppen in unserer Gesellschaft*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F. & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stedtnitz, U. (2008). *Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg*. Bern: Huber.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walthert (Hrsg.), *IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187-238). Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PROF. DR. MARGRIT STAMM
 JAKOB KOST, CAND. MA
 Departement Erziehungswissenschaften
 Universität Fribourg
 margrit.stamm@unifr.ch
 jakob.kost@unifr.ch

WIE BEGEHRT SIND HOCHBEGABTE JUNGS BEI MÄDCHEN UND UMGEKEHRT?

EINE STUDIE IN CHATRÄUMEN

1. EINLEITUNG

Viele Begabungsforscher warnen eindringlich vor den negativen Auswirkungen, die bei der Aufklärung Hochbegabter über ihre Begabung entstehen können. Heller (2000, 2004) bezeichnete dieses „Label“ Hochbegabter sogar als eines der ernsthaftesten Probleme der Begabtenförderung. Unter anderem weist er auf die Risiken sozialer Isolierung, Ausbildung egoistischer Einstellungen und Verhaltenstendenzen sowie verschiedener Störungen der Persönlichkeitsentwicklung hin. Konsequenterweise empfahl er daher, die Mitteilung einer Hochbegabung obligatorisch im Rahmen einer professionellen Beratung vorzunehmen (Heller, Reimann & Senfter, 2005).

Die genauen Ursachen der negativen Effekte des Labels Hochbegabter sind noch keineswegs verstanden (z. B. Brettingham, 2007; Freeman, 2006a, 2006b; Ziegler, 2010). Allerdings ist bekannt, dass viele der Begabten selbst lieber nicht als begabt oder talentiert gelten würden (z. B. Hershey & Oliver, 1988). Einer der Hauptgründe ist ihre Befürchtung, einem zu hohen Erwartungsdruck ausgesetzt zu werden (Kaplan & Geoffrey, 1993). Eine weitere Sorge sind mögliche soziale Probleme, die sich einstellen könnten. Beispielsweise fand Sternberg (1996), dass Begabte bei potenziellen Interaktionspartnern eine Reihe negativer Emotionen wie Misstrauen, Neid und Ängste auslösen können. Tatsächlich haben viele gelabelte Begabte das Bewusstsein des „Andersseins“ (Wright & Leroux, 1997). Dies hat durchaus Konsequenzen. Beispielsweise spielten in der Studie von Cross, Coleman & Stewart (1993) mehr als die Hälfte der 1500 Begabten ihre schulischen Erfolge herunter, weil sie Probleme mit ihren Peers befürchteten.

2. HINTERGRUND DER FORSCHUNGSSTUDIE

Leider fehlen systematische Studien, die Aufschluss darüber geben, ob sich Jugendliche gegenüber begabten Schülerinnen und Schülern genauso verhalten wie gegenüber anderen Schüler/innengruppen. Solche Forschung stößt auch in der Tat auf verschiedene Probleme. Angenommen, es soll untersucht werden, ob hochbegabte Schüler/innen begehrtere Sozialpartner sind als Schüler/innen, die drei andere, von vielen in unserer Gesellschaft angestrebte Ideale verkörpern: Reichtum, gutes Aussehen und Sportlichkeit. Wer soll nun miteinander verglichen werden? Etwa folgende vier Gruppen?

1. Reiche (aber wenig intelligente, hässliche, unsportliche) Schüler/innen
2. Gut aussehende (aber wenig intelligente, arme, unsportliche) Schüler/innen
3. Sportliche (aber wenig intelligente, hässliche, arme) Schüler/innen
4. Hochbegabte (aber arme, hässliche, unsportliche) Schüler/innen

Persönlichkeitseigenschaften sind jedoch miteinander verschränkt. Sie in Reinkultur zu präsentieren ist real unmöglich. Einen Ausweg bilden hier virtuelle Interaktionen im Internet. In Foren oder Chat-



Foto: Christina Klaffinger

rooms interagieren Menschen häufig als User, die mit einem angenommenen Nick (Benutzernamen) einen Teil ihrer Persönlichkeit betonen möchten. Typische Beispiele für solche selbstexpressiven Namen sind FunnyGertrud, KlugerHans, DarkSteve etc. Als weiterer günstiger Umstand für eine Untersuchung virtueller Kommunikation kann betrachtet werden, dass Stereotypen (z. B. Vorurteile gegenüber Randgruppen) auch bei virtueller Kommunikation zum Tragen kommen (Döring, 2003).

Virtuelle Kommunikation als Untersuchungsgegenstand ist übrigens keineswegs ein lebensfremder Bereich. Das Internet spielt eine zunehmend bedeutsame Rolle im Leben Jugendlicher. In der vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführten repräsentativen Studienreihe JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media)¹ wird die tägliche Nutzungsdauer des Fernsehens der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland mit 137 Minuten angegeben. Die Internetnutzungsdauer liegt mit 134 Minuten sehr knapp dahinter. Bezüglich einiger Domänen, z. B. Musik, ist es heute schon die bevorzugte Informationsquelle. Informationen zu Ausbildung und Beruf oder zum Umgang mit persönlichen Problemen werden ebenfalls bevorzugt gesucht. Vor allem ist das Internet jedoch Kommunikationsmedium. Fast die Hälfte der Online-Zeit verbringen Jugendliche in sozialen Netzwerken, schicken E-Mails oder chatten. Hierbei spielen vor allem Online-Communities eine sehr wichtige Rolle.

3. METHODE DER FORSCHUNGSSTUDIE

Die Studie wurde auf der Internetseite Knuddels (www.knuddels.de) realisiert. Diese Online-Community hat derzeit mehr als 4 Millionen Mitglieder und verzeichnet monatlich über 100 Millionen Aufrufe. Die zahlenmäßig klar dominierende Usergruppe stellen Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren dar. Die Geschlechtsanteile bei Knuddels sind ungefähr ausgeglichen.

Die Untersuchung wurde in den regionalen Chatrooms durchgeführt. Flirträume oder eigens für die Zielgruppe der Erwachsenen eingerichtete Räume blieben unberücksichtigt. Jeweils 50 weibliche und 50 männliche User wurden mit folgenden Nicks angesprochen:

- HochbegabterSchüler / HochbegabteSchülerin
- ReicherSchüler / ReicheSchülerin
- HübscherSchüler / HübscheSchülerin
- SportlicherSchüler / SportlicheSchülerin

Insgesamt wurden somit 800 User/innen angesprochen, wobei 400 einen eindeutig weiblichen und 400 einen eindeutig männlichen Benutzernamen trugen.

Die Unterhaltung wurde nach einem festen Schema gestaltet (siehe Tabelle 1). Die User/innen wurden mit Satz (1) angesprochen. Nur falls eine Antwort kam, wurde mit Satz (2) fortgesetzt. Nach einer erfolgreichen Äußerung wurde mit (3) weitergemacht etc.

Vermerkt wurde erstens, auf wie viele Gesprächsangebote eingegangen wurde (d. h. ob auf die Kontaktannahme (1) positiv reagiert wurde. Beispielsweise wurde ein „hallo“ als Akzeptanz des Kontaktangebotes gewertet, ausbleibende Reaktionen oder ein „hau ab“ wurden

als Ablehnungen kodiert. Zweitens wurde festgehalten, ob das Gesprächsende erreicht wurde, was im Folgenden als hohes Kommunikationsinteresse bezeichnet wird.

Äußerung	Handlung
(1) hi du!	Bei beliebiger Antwort weiter zu Satz (2)
(2) mir ist heute was tolles passiert	Bei beliebiger Antwort weiter zu Satz (3)
(3) ich habe auf dem weg zum einkaufen einen 50-euro-schein gefunden, jetzt überlege ich mir, was ich davon kaufen kann. ideen?	Bei beliebiger Antwort weiter zu Satz (4)
(4) würdest du dir das auch kaufen?	Bei beliebiger Antwort weiter zu Satz (5)
(5) cool danke	Beendigung des Gesprächs

Tabelle 1: Ablaufschema der Unterhaltungen.

4. RESULTATE DER FORSCHUNGSSTUDIE

Vorab möchten wir zwei Befunde nennen, die nicht in direktem Zusammenhang mit unserem Untersuchungsanliegen stehen, aber wichtig für die Einordnung der Resultate sind:

- Es werden – unabhängig vom Benutzernamen – Gesprächsangebote, die Frauen machen, häufiger akzeptiert und die Gespräche häufiger zu Ende geführt.
- Männer nehmen – wiederum unabhängig vom Benutzernamen – mehr Gesprächsangebote an und führen die Gespräche auch häufiger zu Ende.

Neben diesen beiden allgemeinen Tendenzen sind aber auch hoch interessante Effekte der Benutzernamen feststellbar. In Abbildung 1 ist das Kommunikationsinteresse der weiblichen Chatteilnehmerinnen an einem Chatgespräch mit verschiedenen weiblichen Nutzerinnen festgehalten. Während das höchste Kommunikationsinteresse mit der sportlichen Schülerin besteht, ist die hochbegabte Schülerin – wenn auch mit großem Abstand – immerhin die zweitattraktivste Gesprächspartnerin.

Männliche Chatteilnehmer weisen dagegen ein davon deutlich verschiedenes Muster an Kommunikationsinteressen mit weiblichen Userinnen auf (siehe Abb. 2). Von ihnen beginnen 42 % erst gar kein Gespräch mit der hochbegabten Schülerin. Die entsprechenden Prozentsätze bei der reichen, sportlichen bzw. hübschen Schülerin be-

¹ Die Studienergebnisse von 2009 können unter der Adresse <http://www.mpfs.de/?id=161> kostenlos heruntergeladen werden.

tragen 24 %, 14 % bzw. 8 %. Die Differenzen beim hohen Kommunikationsinteresse sind weniger stark ausgeprägt und bewegen sich noch auf statistischem Zufallsniveau.

Interessanterweise lehnen weibliche Chatteilnehmerinnen den hochbegabten Schüler am seltensten als Gesprächspartner ab und zeigen ihm gegenüber das höchste Kommunikationsinteresse (siehe Abb. 3). Dagegen wird der reiche Schüler am stärksten von ihnen abgelehnt

bei einem gleichzeitig niedrigen Prozentsatz an Chatteilnehmerinnen mit hohem Kommunikationsinteresse.

Bei den männlichen Chatteilnehmern zeigt sich hingegen ein ganz anderes Kommunikationsinteressenprofil (siehe Abb. 4). Tatsächlich ist der hochbegabte Schüler bei ihnen etwa gleich unbeliebt wie der reiche Schüler und es besteht gegenüber beiden ein gleichermaßen niedriges Kommunikationsinteresse.

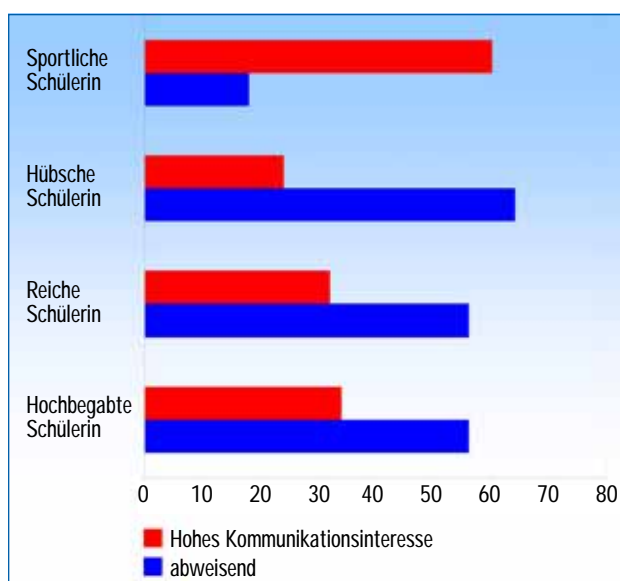


Abb. 1: Interesse von Chatteilnehmerinnen an einem Chatgespräch mit verschiedenen weiblichen Nutzerinnen.

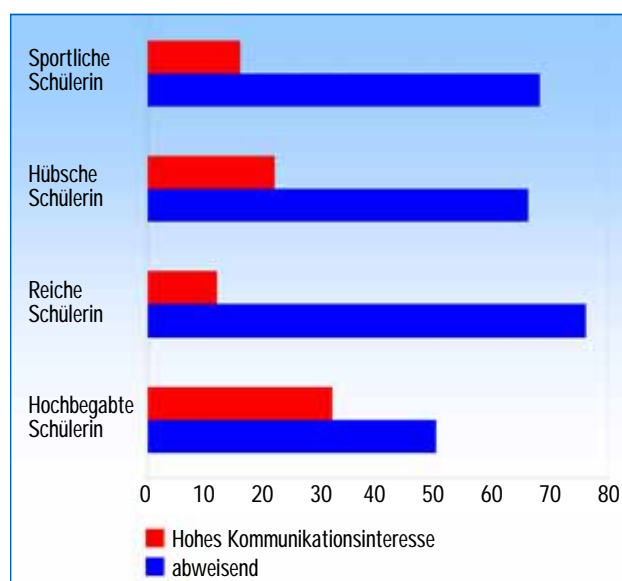


Abb. 3: Interesse von Chatteilnehmerinnen an einem Chatgespräch mit verschiedenen männlichen Nutzern.

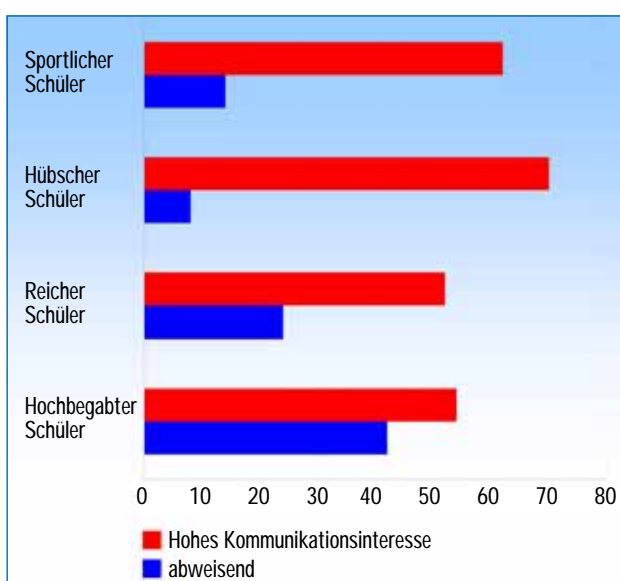


Abb. 2: Interesse von männlichen Chatteilnehmern an einem Chatgespräch mit verschiedenen weiblichen Nutzerinnen.

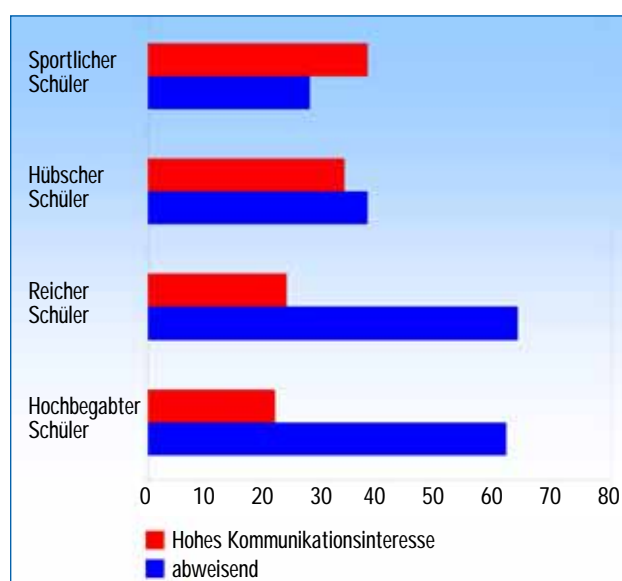


Abb. 4: Interesse von männlichen Chatteilnehmern an einem Chatgespräch mit verschiedenen männlichen Nutzern.

5. ZUSAMMENFASSUNG

Während viele Autoren (z. B. Rost, 2002; Schilling, 2000) keine besonderen (sozialen) Probleme bei hochbegabten Jugendlichen feststellen konnten, ist die Sachlage bei Begabten, die um ihre Begabung wissen, anders. Als hochbegabt gelabelt zu werden, muss als ernsthafter Risikofaktor einer normalen Entwicklung gewertet werden (z. B. Brettingham, 2007; Freeman, 2006a, 2006b). Soziale Schwierigkeiten könnten hierbei eine wichtige Rolle spielen.

Im Einklang mit unserer Vermutung zeigte unsere in Chaträumen durchgeführte Untersuchung, dass ein Nutzer mit dem Nick HochbegabterSchüler von männlichen Chatteilnehmern ähnlich abgelehnt wird wie ein Nutzer, der sich ReicherSchüler nennt. Zwar wird der hochbegabte Schüler bei weiblichen Nutzerinnen am meisten geschätzt, doch da die Kommunikation bei Jugendlichen überwiegend innerhalb der Geschlechter verläuft, ist die starke Ablehnung der Hochbegabten bei den Jungen als durchaus problematisch zu werten.

Die Situation der hochbegabten Schülerin stellt sich ebenfalls bedenklich dar. Sie wird von weiblichen Nutzerinnen und männlichen Nutzern gleichermaßen stark abgelehnt.

Mit Ausnahme der hochbegabten Schüler, denen gegenüber die weiblichen Userinnen bemerkenswerterweise das höchste Kommunikationsinteresse entgegen brachten, waren hochbegabte Schüler/innen somit keine gesuchten Gesprächspartner. Im Gegenteil, männliche User lehnten sowohl die hochbegabte Schülerin als auch den hochbegabten Schüler am stärksten ab.

Insgesamt waren also die sportlichen Schüler/innen die begehrtesten Gesprächspartner. Dies spiegelt einen weltweit beobachtbaren gesell-

schaftlichen Trend wider. Beispielsweise werden ungleich mehr Gelder in die Sportförderung als in die Hochbegabtenförderung gesteckt.

6. LITERATUR

- Brettingham, M. (2007). 'I knew I was clever, but even I was astounded by how clever I was'. *The Times Educational Supplement* (29. Februar), S. 22.
- Cross, T., Coleman, L., & Stewart, R. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), S. 37-40.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet*. Göttingen: Hogrefe.
- Freeman, J. (2006a). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, S. 481-485.
- Freeman, J. (2006b). 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, S. 384-403.
- Heller, K. A., Reimann, R. & Senfter, A. (2005). *Hochbegabung im Grundschulalter: Erkennen und Fördern*. Münster: LIT.
- Heller, K. A. (2000). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46, S. 302-323.
- Hershey, M. & Oliver, E. (1988). The effects of the label 'gifted' on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11, S. 33-34.
- Kaplan, L. & Geoffrey, K. (1993). Copout or burnout? Counseling strategies to reduce stress in gifted students. *School Counselor*, 40, S. 247-252.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2002). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Schilling, S. R. (2002). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde?* Münster: Waxmann.
- Sternberg, R. J. (1996). The sounds of silence: A Nation responds to its gifted. *Roeper Review*, 18, S. 168-172.
- Wright, P. & Leroux, J. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, S. 83-94.
- Ziegler, A. (2010). Research on a modified framework of implicit personality theories. *Learning and Individual Differences*, in press.

DURDU BASAR
 KATHARINA BERGER
 MARINA FIDELMAN
 FLORIAN FINKENZELLER
 DANIEL FRIEDRICH
 JOHANNES FABIAN GESELL
 PAUL HÜBNER
 KATHARINA MEYR
 MAROLD REUTLINGER
 FRANZISKA SEIBOLD
 KATHRIN WUNDERLICH
 UNIV.-PROF. DR. ALBERT ZIEGLER
 Alle: Universität Ulm
 albert.ziegler@uni-ulm.de



DAS SALZBURGER MODELL VON MODELLIERUNGSTAGEN

MÖGLICHKEIT(EN) ZUR FÖRDERUNG MATHEMATISCHER INTERESSEN UND BEGABUNGEN

(Mathematisches) Modellieren stellt eine Möglichkeit dar, die Motivation für das Unterrichtsfach Mathematik zu fördern und die Bedeutung der Mathematik im rechten Licht darzustellen. Um diese Tätigkeit im Unterricht umzusetzen und damit kognitive Fähigkeiten der Schüler/innen anzusprechen, ist der Einbezug von Modellierungsaktivitäten im Mathematikunterricht wünschenswert. In diesem Artikel wird eine entsprechende Umsetzung vorgestellt.

EINLEITUNG

In der derzeitigen Unterrichtspraxis des (österreichischen) Mathematikunterrichts kommt dem kalkülhaften Operieren ein (ungerechtfertigt) hoher Stellenwert zu. Die so entstehenden Defizite, die die Ausbildung von mathematischen Kompetenzen seitens der Schüler/innen betreffen, wurden durch Studien wie TIMSS oder PISA, die in den letzten Jahren in regelmäßigen Abständen durchgeführt wurden, aufgedeckt, in den Medien verbreitet und in den verschiedensten Gremien und Gruppierungen diskutiert. Mithilfe dieser Studien lässt sich belegen, dass durch die Betonung des operativen Charakters die Mathematik in der Schule „verzerrt“ dargestellt wird, d. h. zentrale Anliegen der Mathematik und Bildungsziele des Mathematikunterrichts (vgl. BMUKK, 2004) werden kaum behandelt. Auch die Förderung begabter Schüler/innen kann so nicht erfolgen (vgl. BMUKK, 2009).

Infolgedessen geht auch die Bedeutung von Mathematik für die Gesellschaft verloren. Diesbezüglich werden beispielhaft drei Aspekte von Siller (2009, S. 155) angeführt, welche die beschriebene Problematik zum Ausdruck bringen:

- Schüler/innen sehen keinen Sinn in der Mathematik.
- Die Frage „Wozu Mathematik?“ taucht immer wieder auf.
- Mathematik wird im Alltagsleben kaum (mehr) verwendet.
- Man kann beispielsweise beobachten, dass einfache Prozentrechnungen bereits Schwierigkeiten bereiten.
- Basiskompetenzen in der Mathematik sind nicht ausgeprägt. Notwendige (Grund-)Kompetenzen (vgl. Bruder, Leuders & Büchter, 2008) sind nicht oder nur unzureichend vorhanden.

Der (kurze) Problemaufriss macht deutlich, dass man sich in einem modernen (Mathematik-)Unterricht den Herausforderungen der modernen Wissensgesellschaft stellen muss und den Unterricht gegenüber herkömmlich klassischen Konzeptionen Änderungen unterwerfen soll (vgl. Dangl et al., 2009). Eine Rechtfertigung aus bildungstheoretischer Sicht kann vor allem durch die Berücksichtigung des Individuums und dessen Rolle in der Gesellschaft (vgl. Fischer, 2001; Fischer, 2003) erfolgen. Das erfordert neben dem Erlernen mathematischer Kenntnisse und Fertigkeiten insbesondere auch die Ausbildung von interpretierenden und reflektierenden (mathematischen) Kompetenzen. Durch den Einbezug (mathematischer) Modellbildung in unterrichtliche Aktivitäten kann dies gelingen (vgl. Vogl, 2010). Die geforderten Kompetenzen werden im Zusammenspiel von Wirklichkeit (Realität) und Mathematik erlernt, um (im Sinne der „Problemlösung“) valide Er-

gebnisse zu erzielen. Zahlreiche Publikationen zu diesem Thema stützen diese Argumentation und die damit verbundenen Zielsetzungen – beispielsweise jene von Borromeo Ferri (2010), Kaiser & Schwarz (2010), Leiss et al. (2010) oder Siller (2010). Zu erwähnen sind auch die Bemühungen der ISTRON-Gruppe oder der MUED.

Auch im österreichischen Lehrplan findet man für diese Unterrichtsform genügend Belege, exemplarisch seien einige angeführt (BMUKK, 2004):

„Der Mathematikunterricht soll beitragen, dass Schülerinnen und Schüler ihrer Verantwortung für lebensbegleitendes Lernen besser nachkommen können. Dies geschieht vor allem durch die Erziehung zu analytisch-folgerichtigem Denken und durch die Vermittlung von mathematischen Kompetenzen, die für viele Lebensbereiche grundlegende Bedeutung haben. Beim Erwerben dieser Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler die vielfältigen Aspekte der Mathematik und die Beiträge des Gegenstandes zu verschiedenen Bildungsbereichen erkennen. [...] Die mathematische Beschreibung von Strukturen und Prozessen der uns umgebenden Welt, die daraus resultierende vertiefte Einsicht in Zusammenhänge und das Lösen von Problemen durch mathematische Verfahren und Techniken sind zentrale Anliegen des Mathematikunterrichts. [...] Anwendungsorientierte Kontexte verdeutlichen die Nützlichkeit der Mathematik in verschiedenen Lebensbereichen und motivieren so dazu, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu erwerben. [...] Die minimale Realisierung besteht in der Thematisierung mathematischer Anwendungen bei ausgewählten Inhalten, die maximale Realisierung in der ständigen Einbeziehung anwendungsorientierter Aufgaben- und Problemstellungen zusammen mit einer Reflexion des jeweiligen Modellbildungsprozesses hinsichtlich seiner Vorteile und seiner Grenzen.“

Durch die Berücksichtigung von (mathematischen) Modellierungsaktivitäten kann ein qualitativvoller und nachhaltiger Unterricht gelingen, in dem

- Schüler/innen die Alltagsrelevanz von Mathematik erfahren, indem sie erworbenes mathematisches Wissen in realen Problemen (Alltagsproblemen) anwenden.
- Schüler/innen vernetzend, sowohl innerhalb der Mathematik selbst als auch fächerübergreifend, denken.
- aktive mathematische Denkprozesse seitens der Schüler/innen stattfinden, verbunden mit dem Einsatz unterschiedlicher mathematischer Kompetenzen.
- die mathematische Problemlösekompetenz der Schüler/innen maßgeblich gesteigert und ein erweitertes Problemlöseverständnis entwickelt wird.

Neben mathematischen Kompetenzen werden durch selbstständige Team- und Gruppenarbeit bei Schülerinnen und Schülern auch sozial-kommunikative Kompetenzen (vgl. Heymann, 1996) ausgebildet, die insbesondere bei der Berücksichtigung des Individuums und dessen Rolle in der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung sind.

MODELLIERUNGSTAGE

Die beschriebenen Formen dieser prozesshaften mathematischen Tätigkeiten sollen insbesondere in der mathematischen Begabtenförderung verstärkt betont werden. Eine „kompakte“ Umsetzung ist erwünscht. In der Praxis erfolgt sie beispielsweise durch die Auflösung des Regelunterrichts.

Dies stellt das Grund-Design der Modellierungstage dar (vgl. Siller, 2009), die im Bundesland Salzburg konkret wie folgt gestaltet wurden und voraussichtlich so weitergeführt werden.

Die Bearbeitung der Problemstellungen wurde innerhalb von zwei ganzen Arbeitstagen (à acht Stunden) durchgeführt. Um eine optimale Unterstützung der Schüler/innen – auch durch die Klassenlehrer/innen – zu ermöglichen, fand im Vorfeld ein halbtägiger Workshop im Rahmen einer Lehrer/innen-Fortbildung statt. So konnte eine konkrete Vorstellung über den Ablauf sowie die zur Auswahl stehenden Themen gewonnen werden. Die Lehrer/innen hatten anschließend die Möglichkeit, ihre Klassen bei allfälligem Interesse zu einem solchen Workshop anzumelden. War dies der Fall, kam das Betreuungsteam (Leitung: Siller, H.-St.) an die jeweilige Schule. Zu Beginn wurde den Schülerinnen und Schülern das Konzept erklärt. Danach wurde der erste Tag für Recherchetätigkeiten sowie für die Bearbeitung der ausgewählten Problemstellungen verwendet, der zweite Tag stand für die Erstellung der Präsentationen zur Verfügung. Am Ende des Workshops präsentierten die jeweiligen Gruppen die Ergebnisse ihrer Projektarbeit vor den anderen beteiligten Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie dem Betreuer/innen-Team. Ein detaillierter (modifizierbarer) Ablauf für Lehrer/innen sieht wie folgt aus:

- ½ Tag: Interessierte Lehrer/innen erhalten, im Rahmen einer Lehrer/innen-Fortbildungsveranstaltung (an der PH Salzburg), eine Einführung in das Konzept der Modellierungstage. Dort werden die (möglichen) Problemstellungen vorgestellt und von den anwesenden Lehrerinnen und Lehrern selbstständig bearbeitet, um sich in die vorliegenden Thematiken einzuarbeiten. Bei Interesse erfolgt eine Anmeldung für die Modellierungstage.
- 1½ Tage: Das Projektteam besucht die Schule. Nach einer etwa halbstündigen Einführung, um das Konzept und die Idee des Modellbildens – auch den Schülerinnen und Schülern – zu erläutern, finden sich die Schüler/innen in Gruppen (zu maximal vier Personen) zusammen. In dieser Formation findet in weiterer Folge ein Entscheidungsprozess über die zu wählende Problemstellung statt. Im Anschluss daran erfolgt innerhalb der Gruppen die Bearbeitung der realitätsbezogenen Problemstellungen entsprechend ihrem mathematischen Wissen und Können.
- ½ Tag: Am letzten Halbtag der Modellierungstage müssen alle Teams ihre Ergebnisse vor den Kolleginnen und Kollegen präsentieren und sich eventuell auftretende kritische Fragen seitens der Zuhörer/innen (i. d. R. jene von Mitschülerinnen und



-schülern, Betreuerinnen/Betreuern und/oder Lehrerinnen/Lehrern) stellen.

Durch diese Auseinandersetzung mit einer (mathematischen) Problemstellung werden Schüler/innen auch im Mathematikunterricht zu kreativen Tätigkeiten (vgl. Hadamard, 1949 oder Guilford, 1950) angehalten. Der Vorteil dieser Theorien ist (für uns) darin zu sehen, dass sie auf den Modellierungsprozess anwendbar sind. Die (nachfolgend dargestellten) Phasen, welche Schüler/innen in einem kreativ-mathematischen Prozess durchlaufen (vgl. Guilford, 1950), können explizit beobachtet werden.

- Ideen-Flüssigkeit: Schüler/innen erzeugen möglichst viele Assoziationen und Ideen zu ein- und demselben Problem.
- Flexibilität: Betrachtung eines (vorliegenden) Problems aus unterschiedlichen Perspektiven.
- Originalität: Schüler/innen können (so) beweisen, dass sie imstande sind, ungewöhnliche und überraschende Ideen in die Praxis umzusetzen.
- Elaboration: Schüler/innen sollen auch in der Lage sein, sich in ein Problem zu „verbeißen“ und sich in dieses zu vertiefen.
- Problemsensitivität: Die Fähigkeit zum kritischen Bewusstsein und Umgang mit Mathematik in alltäglichen Situationen bzw. mit alltäglichen Phänomenen wird gefördert.

Durch diese Form der Problemstellung müssen logische Alternativen aus (bereits) vorhandener Information entwickelt werden. Zudem wird das Abschätzen der Bedeutung der Ergebnisse aus einer gegebenen Quelle gefordert. In weiterer Folge muss die Fähigkeit zum Transfer entwickelt werden.



Foto: Christina Kieflinger

ERGEBNISSE DER MODELLIERUNGSTAGE

Die an den Modellierungstagen teilnehmenden Schüler/innen wurden mittels eines Prä- und Postfragebogens zu den Modellierungstagen befragt. Im Bundesland Salzburg waren dies 66 Schüler/innen, 38 davon waren weiblich; die Altersgruppe der Schüler/innen erstreckte sich von der 7. bis zur 11. Schulstufe. 19 der befragten Schüler/innen besuchten die 7. Schulstufe, alle anderen waren Schüler/innen der Sekundarstufe II (ab 9. Schulstufe). Weitere Ergebnisse in anderen Bundesländern können in Siller (2009) nachgelesen werden.

Zusätzlich wurden bei ausgewählten – (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern – Leitfrageninterviews sowie Videoaufnahmen durchgeführt. So wurden qualitative Aussagen in Bezug auf Schüler/innenaktivitäten ermöglicht. Aufgrund der gegebenen Teilnehmer/innenzahl liegt aus wissenschaftlicher Sicht keine repräsentative Stichprobe vor. Ein erstes Meinungsbild bzw. eine bestimmte Tendenz konnte jedoch auch durch diese Befragung ermittelt werden – insbesondere im Vergleich mit ähnlichen Aktivitäten (vgl. Kendi, 2008 oder Kaiser & Schwarz, 2010).

Alle befragten Schüler/innen, insbesondere die Begabten, waren der Meinung, dass solche Tage wiederholt werden sollten. Sie waren über den eigenen Arbeitseifer und ihren Ehrgeiz – insbesondere im Unterrichtsfach Mathematik – überrascht, vor allem weil dieser sich während der intensiven Projektarbeit (selbstständig) (weiter-)entwickelte. Die Tatsache, dass es für die vorliegenden Probleme keine eindeutige Lösung gab, dass sie als Gruppe so gut zusammenarbeiteten und das Problem fast ohne Hilfe von Lehrpersonen lösten, machte für die teilnehmenden Schüler/innen die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Mathematik im (all-)täglichen Leben offensichtlich (vgl. Siller & Maaß, 2009). Auch der Aspekt der freien Zeiteinteilung im Rahmen der Modellierungs-

arbeit wurde positiv hervorgehoben. Dass Mathematik Spaß machen kann und auch „lustig“ ist, obwohl viel und intensiv gearbeitet werden muss, wurde von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern als neue Erfahrung beschrieben.

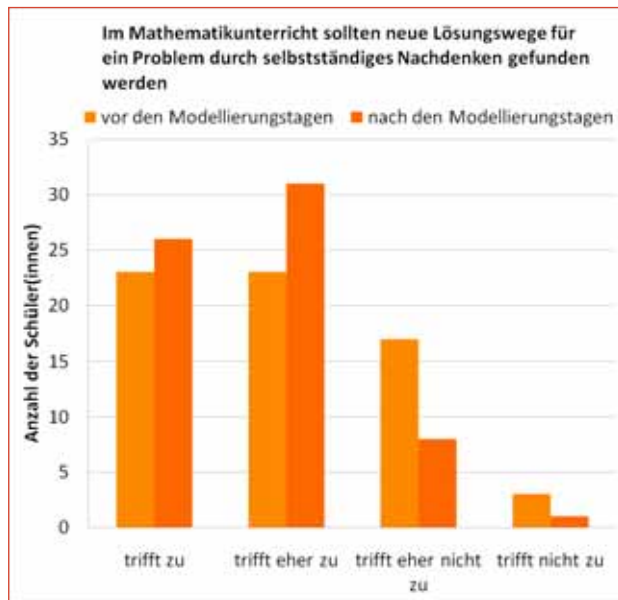
Exemplarisch präsentieren wir einige Projektergebnisse, die aufgrund der Schüler/innen-Befragung entstanden und die über eine (erfolgreiche) Umsetzung im Mathematikunterricht Aufschluss geben. Qualitative Ergebnisse zur Beobachtung von (hoch) begabten Schülerinnen und Schülern sind in der Arbeit von Klinglmayr (2010, S. 54ff.) dargestellt. Da in der ursprünglichen Konzeption – bewusst – keinerlei differenzierende Maßnahmen hinsichtlich der Begabung von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt wurden, werden diese in der Auswertung auch nicht berücksichtigt.

Die Kategorisierung der Fragen beruht auf der getroffenen Einteilung hinsichtlich der Auswirkungen mathematischer Modellierungsaktivitäten. Interessant sind dabei unmittelbare Auswirkungen für den Unterricht, der Einbezug anwendungsorientierter Aspekte sowie die vernetzenden Komponenten der Mathematik hinsichtlich der eigenen Inhalte und im Hinblick auf andere Fachgebiete. Die Auswertung der Befragung wurde mittels des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %, statistisch überprüft. Die Wahl des Verfahrens ergibt sich aufgrund der ordinal-skalierten Skala und der nicht normalverteilten Größen. In der Auswertung ergab sich lediglich ein signifikantes Ergebnis ($Z = -6,36$; $p < 0,05$) in Bezug auf die nachfolgend zweite dargestellte Frage „Bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben gibt es meist nur einen gültigen Lösungsweg“. In den anderen Fragestellungen konnte keine signifikante Änderung der Einstellung festgestellt werden, obwohl die statistischen Ergebnisse eine positive Einstellungsveränderung zeigen.

1. MATHEMATIK FÜR DEN UNTERRICHT

Zunächst sollen die Auswirkungen der Modellierungstage in Bezug auf den mathematischen (Fach-)Unterricht dargestellt werden.

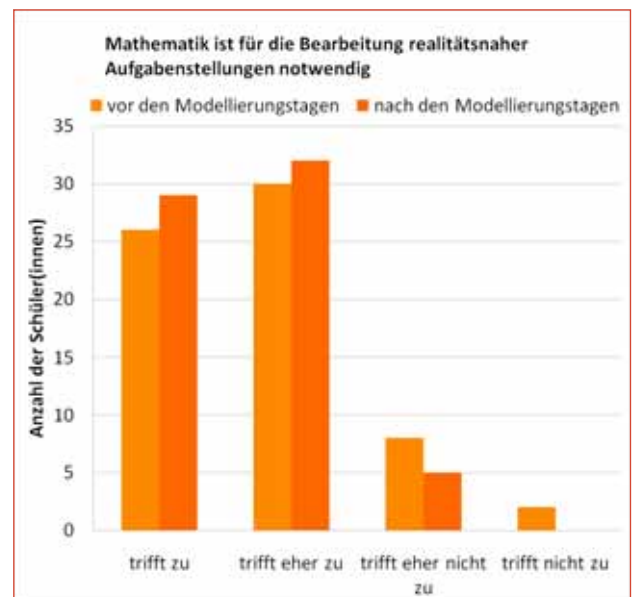
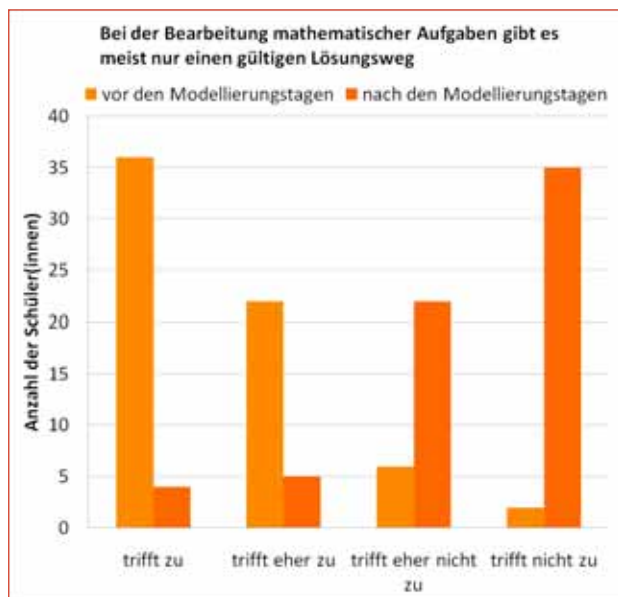
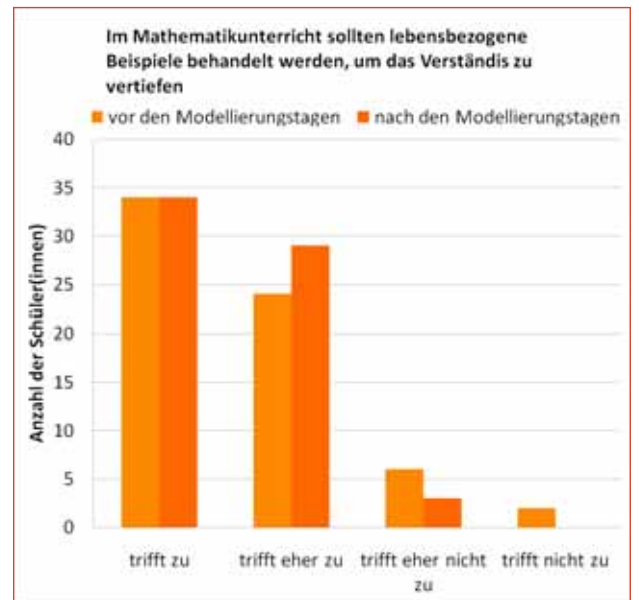
Anhand der vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, dass eine höhere Motivation durch „neuartige“ Fragestellungen und die Berücksichtigung/das Zulassen kreativer Elemente bzw. kreativen Wissens im Mathematikunterricht gefördert wird. Die Ergebnisse decken sich mit Erfahrungen eines anderen Projekts zu diesem Thema (vgl. Kaiser et al., 2004; Kaiser & Schwarz, 2010).



2. MATHEMATIK UND ANWENDUNG

Anwendungsbezogene Aspekte der Mathematik müssen Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden. Dieses Ergebnis ist ebenfalls mit Ergebnissen und Erkenntnissen aus dem Projekt von Kaiser (vgl. Kaiser & Schwarz, 2010) vergleichbar.

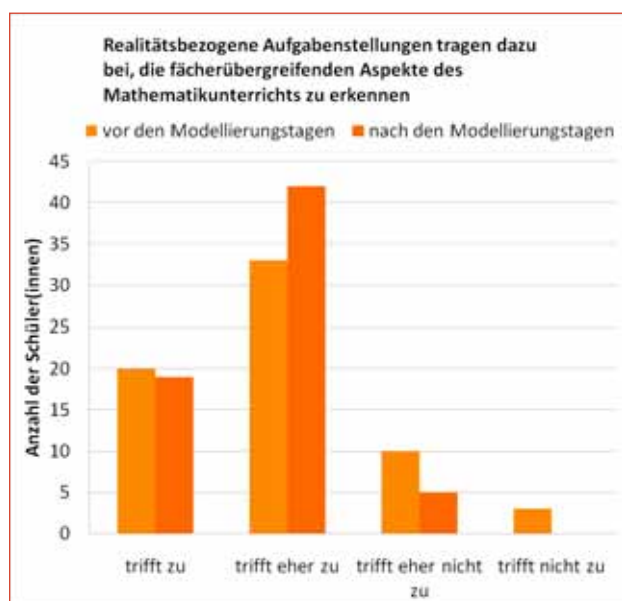
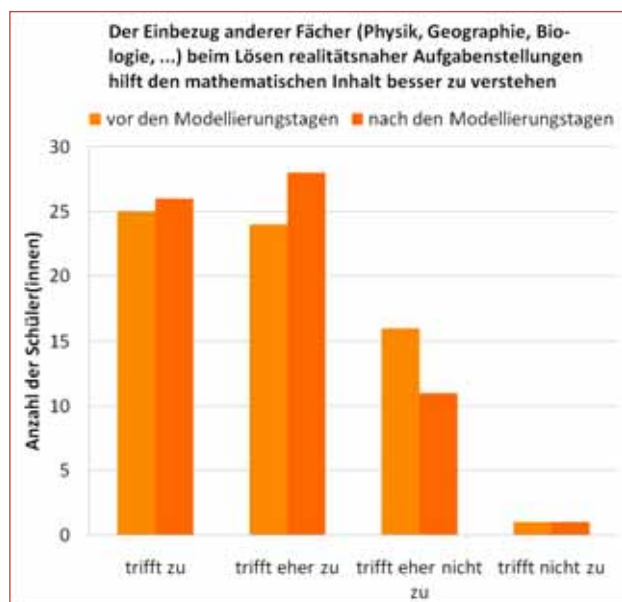
Einen wesentlichen Beitrag zur mathematischen Allgemeinbildung hat man dann geleistet, wenn es gelingt, dass Schüler/innen erkennen, welche Rolle die Mathematik in verschiedenen alltäglichen Problemstellungen und Herausforderungen einnehmen kann.



3. MATHEMATIK IM FÄCHERÜBERGREIFENDEN/ -VERBINDENDEN KONTEXT

Die Unterstützung der Mathematik in anwendungsbezogenen Kontexten ist oft an die Verknüpfung mit anderen Fachgebieten gebunden. Schülerinnen und Schülern scheint dies bewusst zu sein. Auf die Bedeutung solcher Aspekte (vgl. Siller, 2010) soll trotzdem hingewiesen werden.

Die Einstellung der Schüler/innen hat sich – wie auch durch andere Untersuchungen (vgl. Kaiser & Schwarz, 2010) belegt – zu einem



deutlich positiveren Bild von Mathematik verändert. Dies zeigt auch, dass solche Probleme im Unterricht berücksichtigt werden sollen, wie ebenfalls von Kaiser & Schwarz (2010, S. 70) gefordert:

„We therefore call for including these kinds of examples in ordinary mathematics lessons, clearly not every day, but on a regular basis.“

Auch seitens der Klassenlehrer/innen, die ihre Klasse(n) für diesen Workshop anmeldeten, wurde sehr positives Feedback hinsichtlich der Konzeption und der Aufgabenstellungen gegeben. Die nachfolgenden Aussagen belegen dies:

„Die meisten Schülerinnen und Schüler sind mit viel Engagement an das Lösen der Aufgaben herangegangen und haben sich intensiv mit den Problemstellungen auseinandergesetzt. Wir glauben, dass sich die von euch mitgebrachten Aufgaben gut für diese Art von Arbeit eignen. Speziell für die „Schneemann-Aufgabe“ ist doch relativ viel Recherche notwendig, aber gerade dieses Beispiel zeigte bei einer Gruppe eigenständige und interessante Modellbildungen.“

„Insgesamt ist das Projekt von den Schülerinnen und Schülern äußerst positiv aufgenommen und beurteilt worden. Sowohl von denen der Unterstufe als auch denen der Oberstufe.“

FAZIT

Bei den mathematischen Modellierungstagen an Gymnasien im Bundesland Salzburg erhielten Schüler/innen die Möglichkeit, mit Hilfe der Mathematik an realitätsbezogenen Problemen selbstständig zu arbeiten. Bewusst wurde auf eine Differenzierung hinsichtlich der Begabung(en) von Schülerinnen und Schülern verzichtet, vor allem um zu zeigen, dass eine solche Unterrichtskonzeption für ganze Klassenverbände geeignet ist bzw. sein kann. Trotzdem können/sollen differenzierende Maßnahmen durchgeführt werden, um eine besondere Förderung begabter Schüler/innen zu erzielen – wie dies auch die Ergebnisse des Projekts an Salzburger Schulen belegen. Die Förderung begabter Schüler/innen ist für Lehrer/innen mithilfe dieser Konzeption sogar einfacher, da die Stoffinhalte entsprechend dem Wissensstand dieser Schüler/innen aufbereitet werden.

Die Arbeit in Teams ermöglichte es Schülerinnen und Schülern, ihrer Kreativität „freien Lauf zu lassen“, sich zu entfalten und selbstständig an eigenen, mitunter außergewöhnlichen Lösungswegen zu arbeiten, wie in Klinglmayr (2010) ausführlich dargestellt. Die dort angeführten Projektergebnisse hochbegabter Schüler/innen zeigen, dass deren Ergebnisse wesentlich besser waren als jene ihrer Kolleginnen und Kollegen. Zudem konnte ein besonderes Interesse an selbstständig formulierten, weiterführenden Fragestellungen beobachtet werden. Dies kann als Indiz für mathematisch hochbegabtes Verhalten (vgl. Krutetskii, 1976) gewertet werden.

Das Konzept der Salzburger Modellierungstage zeigt, dass die Förderung von (begabten) Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Projekttagen (vgl. BMUKK, 2001) im Regelunterricht erfolgreich durchführbar ist und dass, wie von Wolf (2009) dargestellt, mathematische Modellbildung zur Förderung (hoch) begabter Schüler/innen gezielt eingesetzt werden kann.

LITERATUR

- BMUKK (2001). Grundsatzterlass zum Projektunterricht – Wiederverlautbarung der aktualisierten Fassung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kultur. Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2001_44.xml.
- BMUKK (2004). AHS-Lehrplan Mathematik (Oberstufe). Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kultur. Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml.
- BMUKK (2009). Grundsatzterlass zur Begabtenförderung, Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kultur. Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml.
- Borromeo Ferri, R. (2010). On the Influence of Mathematical Thinking Styles on Learners' Modeling Behavior. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), S. 99–118.
- Bruder, R., Leuders, T. & Büchter, A. (2008). *Mathematikunterricht entwickeln. Bausteine für kompetenzorientiertes Unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dangl, M., Fischer, R., Heugl, H., Liebscher, M., Kröpfl, B., Peschek, W. & Siller, H.-St. (2009). Das Projekt „Standardisierte schriftliche Reifeprüfung aus Mathematik“ (Version 9/09). Verfügbar unter: www.uniklu.ac.at/idm/inhalt/519.htm (04.03.2010)
- Fischer, R. (2001). Höhere Allgemeinbildung. In Fischer-Buck, A. u. a. (Hrsg.), *Situation – Ursprung der Bildung* (S. 151-161), Franz-Fischer-Jahrbuch für Philosophie und Pädagogik 6, Leipzig: Universitätsverlag.
- Fischer, R. (2003). Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, S. 559-566.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), S. 444–454.
- Hadamard, J. (1949). *The Psychology of invention in the mathematical field*. Princeton: Princeton University Press.
- Heymann, H. W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, G., Meister, A., Ortlieb, C.-P., Struckmeier, J., Willander, T., Rath, E., Kornella, M. & Schwarz, B. (2004). *Das Projekt Modellierung in der Schule. Darstellung der verwendeten Modellierungssituationen sowie ihrer Bearbeitungen, Reflexion der Modellierungsprozesse*. Hamburg: Universität Hamburg, Preprint.
- Kaiser, G. & Schwarz, B. (2010). Authentic Modelling Problems in Mathematics Education – Examples and Experiences. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), S. 51–76.
- Kendi, B. (2008). *Modellierungstage – Erarbeiten und Testen von Unterrichtssequenzen zum Modellieren im Mathematikunterricht*. Projektbericht zu Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds) S4 „Interaktionen im Unterricht – Unterrichtsanalyse“. Klagenfurt: IMST. Verfügbar unter: imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Modellierungstage.
- Klinglmayr, Ch. (2010). *Hochbegabung in Mathematik*. Diplomarbeit: Universität Salzburg.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Leiss, D., Schukajlow, S., Blum, W., Messner R. & Pekrun, R. (2010). The Role of the Situation Model in Mathematical Modelling – Task Analyses, Student Competencies, and Teacher Interventions. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), S. 119–142.
- Siller, H.-St. & Maaß, J. (2009). Fußball EM mit Sportwetten. In Brinkmann, A. & Oldenburg, R. (Hrsg.), *Schriftenreihe der ISTRON-Gruppe – Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht*, Band 14 (S. 95–112), Hildesheim: Franzbecker.
- Siller, H.-St. (2009). Modellierungstage mit dem Thema Sportwetten. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2009*. Hildesheim: Franzbecker, S. 155–158.
- Siller, H.-St. (2010). Modellbilden – ein Thema für fächerübergreifenden Unterricht. *Der Mathematikunterricht*, 56(4).
- Vogl, Ch. (2010). *Modellbilden als schulerelevanter Zugang zum Mathematikunterricht*. Diplomarbeit: Universität Salzburg.
- Wolf, O. (2009). „Swots' Camp“ or summer holidays? Developing talents in the Deutsche SchülerAkademie. DVD. Bonn: Bildung und Begabung.

POSTDOC MAG. DR. HANS-STEFAN SILLER
 CHRISTIANE VOGL
 GERDA APPEBACHER
 Universität Salzburg
hans-stefan.siller@sbg.ac.at

INTERNATIONAL RESEARCH ASSOCIATION FOR TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE

DIE NEUE INTERNATIONALE FORSCHERGEMEINSCHAFT IRATDE



Xi'An 2009: Prof. K. Anders Ericsson bei seinem Einladungsvortrag

Im Feld der Talent- und Begabungsförderung existieren mittlerweile weltweit mindestens 240 Interessenvertretungen (z. B. das European Council for High Ability (ECHA), die Asia-Pacific Federation on Gifted Education (APF), die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGHK)). Darunter befindet sich jedoch keine genuine Forschervereinigung. Viele Wissenschaftler/innen empfanden dies als Hemmnis für den Erkenntnisfortschritt. Zwar erwies sich die Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern durchaus als fruchtbar, doch führte das zu einer Präferenz praktisch einfach umsetzbarer Modelle, deren theoretische Fundierung und empirische Absicherung oft fraglich war.

Auf Einladung von Prof. Jiannong Shi, Direktor an der Chinesischen Akademie der Wissenschaften und ehemaliger Präsident der APF, traf sich im Oktober 2008 in Peking eine Gruppe Begabungsforscher/innen. In einer zweitägigen Sitzung erarbeiteten sie die Satzung einer internationalen Forschergemeinschaft, der sie den Namen IRATDE gaben.

MITGLIEDER

Vollmitglied bei der IRATDE können ausschließlich Wissenschaftler/innen werden, die bereits in einem der Bereiche Talententwicklung, Begabungsförderung und -diagnose, Kreativität, Exzellenz oder Innovationsfachpublikationen vorzuweisen haben. Bei begründetem Interesse

kann auch der Status eines Assoziierten Mitglieds vergeben werden. In den knapp zwei Jahren ihres Bestehens sind der IRATDE 200 Mitglieder aus 46 Ländern beigetreten. Die Mitgliedschaft ist frei.

ZIELE

Die IRATDE verfolgt vier Hauptziele:

- Anstoß, Durchführung und Unterstützung von Forschung in den oben genannten Feldern
- Zurverfügungstellung einer Plattform zum Austausch von Ideen und Forschungsergebnissen
- Pflege von Datenbanken für Mitglieder und Forscher/innen
- Unterstützung – auch von Praktikerinnen/Praktikern und Administratorinnen/Administratoren – bei der Entwicklung von Evaluationen und Programmen

Zu diesem Zweck organisiert die IRATDE Konferenzen und Symposien. Ferner publiziert sie ein wissenschaftliches Journal und einen Newsletter.

EXEKUTIVKOMITTEE

Das 2008 gewählte Exekutivkomitee setzt sich aus folgenden Forscherinnen und Forschern zusammen:

- Präsident: Univ.-Prof. Dr. Abdullah Aljughaiman von der King Faisal University, Saudi-Arabien
- Vize-Präsidentin: Univ.-Prof. Dr. Heidrun Stöger von der Universität Regensburg, Deutschland
- Generalsekretär: Univ.-Prof. Dr. Albert Ziegler von der Universität Ulm, Deutschland
- Schatzmeister: Univ.-Prof. Dr. Jiannong Shi von der Chinesischen Akademie der Wissenschaften in Peking, China
- Sprecherin: Univ.-Prof. Dr. Wilma Vialle von der University of Wollongong, Australien

DAS JOURNAL

„TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE“

Die IRATDE publiziert zweimal jährlich ein eigenes wissenschaftliches Journal „Talent Development and Excellence“, das frei online zugänglich ist (www.iratde.org/journal/issues). In der letzten Ausgabe finden sich Artikel über

- neurologische Adaptionen während des Erwerbs von Leistungsexzellenz
- die Bedeutung erblicher Faktoren für die Erwerbgeschwindigkeit von Leistungsexzellenz
- Wunderkinder
- Untersuchungsergebnisse zur Rolle von Expertise im sozialen Umfeld von leistungsexzellente Personen
- Untersuchungsergebnisse bezüglich des Zusammenspiels von Klassenraumcharakteristika, individueller Motivation und all-

gemeiner Intelligenz im Hinblick auf Schulleistungen bei Grundschülerinnen und -schülern

- Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung von Eltern für die von ihren Kindern erzielten Leistungen
- Untersuchungsergebnisse zur Frage, ob für den Aufstieg ins Topmanagement die Leistung oder der soziale Hintergrund wichtiger ist.

Die beiden Herausgeber sind Albert Ziegler, Universität Ulm und Jian-nong Shi, Chinesische Akademie der Wissenschaften. Das Advisory Board besteht aus 15 Mitgliedern, darunter Prof. Dr. Barbara Schober von der Universität Wien.

NEWSLETTER

Neben dem wissenschaftlichen Journal veröffentlicht die IRATDE zweimal jährlich ihren Newsletter „Talent Talks.“ Er ist ebenfalls frei online zugänglich (www.iratde.org/newsletter/newsletterissues). Herausgeber sind Shane und Sivanes Phillipson vom Hong Kong Institute of Education.

Neben Mitteilungen der IRATDE erscheinen im Newsletter u. a.

- Neuigkeiten aus den Bereichen Talentförderung und Exzellenz (z. B. ein Beitrag Recent Trends in Gifted Education, in dem

die Artikel der führenden wissenschaftlichen Begabungszeitschriften inhaltsanalytisch ausgewertet wurden)

- Interviews mit leistungsexzellente Personen (z. B. mit dem Gedächtnisweltmeister bei Pi oder dem Devilstick-Weltmeister)
- regionale Entwicklungen (z. B. in Indien oder Russland)

KONFERENZEN

Die erste Konferenz der IRATDE fand 2009 in Xi'an, China statt. Sie stand unter dem Motto „Cultivation and Education of Creativity and Innovation“. Gastredner/innen waren u. a. Prof. Ericsson von der Florida State University, Ai-Girl Tan vom National Institute of Education an der Universität Singapore und David Dai von der New York State University (www.creativity.ac.cn/content/KeynoteSpeakers.html).

Die nächste Konferenz findet 2011 in Saudi Arabien statt, wo übrigens eine Vorkonferenz mit ca. 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern bereits im Mai 2010 stattfand. Für die Ausrichtung des Kongresses 2013 hat sich u. a. Singapur beworben.

UNIV.-PROF. DR. ALBERT ZIEGLER
Universität Ulm
albert.ziegler@uni-ulm.de



SEMINAR

GEHIRNFORSCHUNG UND BEGABUNGSFÖRDERUNG NEUE DIMENSIONEN FÜR DEN UNTERRICHT

1.–3. März 2011 in St. Virgil, Salzburg

INHALTE DES SEMINARS

REFERENTINNEN

Dipl. Päd. Cindy Herold und Dipl. Päd. Christina Lohr: Umsetzung der Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften in die schulische Praxis
www.sol-institut.de
Institut für Selbstorganisiertes Lernen

INHALTE UND ZIELSETZUNG

Lernen – ein selbstorganisierter Prozess. Das menschliche Gehirn – im Besonderen dafür gemacht, zu lernen.
Die Herausforderung für Schule ist, den natürlichen Lernprozess mit den gesellschaftlich relevanten Zielen zu verbinden.

- Ergebnisse der Neurowissenschaft, Psychologie und Pädagogik
- Verbindung von wissenschaftlicher Theorie und Transfer in den pädagogischen Alltag
- Gestaltung von Lernumgebungen
- Individualisierung von Lernprozessen
- Begabtenförderung und Lernstörungen

Die Kursteilnehmer/innen bekommen zum einen Einblicke in die Synergieeffekte der drei Lernwissenschaften Neurowissenschaft, Psychologie und Pädagogik, zum anderen erleben sie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten selbst und probieren diese aus.

Bei Interesse und Rückfragen:
Ansprechperson an der PH-Salzburg: silke.rogl@phsalzburg.at

DAS BEGABUNGSZENTRUM BAYERN

EIN VERWIRKLICHTER TRAUM



Die Leiterin des Begabungszentrums Bayern, Roya Klingner

Das Begabungszentrum Bayern wurde am 1. November 2008 in Freising als Gesellschaft bürgerlichen Rechts (GbR) gegründet. Es ist Ansprechpartner für begabte und hochbegabte Kinder und Jugendliche, deren Eltern und Erziehungsberechtigte. Zum wissenschaftlichen Beirat des Zentrums gehören unter anderem Prof. Dr. Albert Ziegler, Generalsekretär der International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE) und Prof. Dr. Michael Shaughnessy, Editor in Chief of SENG (Supporting Emotional Needs of the Gifted).

Neben individueller Beratung, Diagnostik und lösungsorientierter Therapie bietet das Begabungszentrum Bayern auch wissenschaftliche Veranstaltungen für Kinder und Erwachsene sowie Fortbildungen und Vorträge zum Thema Begabung/Hochbegabung an. Durch die Kontakte zu nationalen und internationalen Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Institutionen hat das Zentrum jederzeit Zugriff auf die aktuellsten wissenschaftlichen Ergebnisse und Methoden.

Einmal im Monat haben Eltern die Möglichkeit, bei der Elternberatung KLUG (Kommunikation und Lösungsorientierter Umgang mit Genies)

im Begabungszentrum miteinander und mit Fachleuten im Gespräch Lösungen zu Problemen im alltäglichen Leben mit besonders begabten Kindern zu diskutieren. Mehrmals jährlich organisiert das Zentrum bundesweite Wettbewerbe für Kinder und Jugendliche. Die Gewinner/innen bekommen nicht nur einen Preis und eine Urkunde, sondern haben auch die Gelegenheit, ihre Arbeit mit Unterstützung des Begabungszentrums Bayern einem breiten Publikum zu präsentieren.

Zusätzlich veranstaltet das Zentrum jedes Jahr eine pädagogische Tagung an verschiedenen Orten in Bayern. Die erste Tagung mit dem Titel „Wege zur erfolgreichen Begabungsförderung“ fand 2009 im Dom-Gymnasium in Freising statt. Die diesjährige Tagung stand unter dem Motto „Begabungsförderung – Eine Herausforderung für die Zukunft“ und hat in Zusammenarbeit mit dem Projekt Fitz (Fit in die Zukunft) in Rosenheim stattgefunden.

Die Gründerin und Leiterin des Begabungszentrums Bayern, Roya Klingner, wurde als Kind in eine Schule für hochbegabte Kinder in Teheran, Iran aufgenommen. Diese Einrichtung wurde nach der iranischen Revolution geschlossen und sie musste eine öffentliche Schule besuchen, was mit vielen Schwierigkeiten verbunden war. Deshalb nahm sich Roya Klingner schon als Schulkind vor, anderen begabten Kindern diese problematische Situation zu ersparen.

Mit der Gründung des Zentrums konnte nicht nur dieser Traum verwirklicht werden, sondern eine Einrichtung zur Unterstützung von besonders begabten Kindern, deren Familien, Lehrerinnen/Lehrern und Erzieherinnen/Erziehern aufgebaut werden. „Jedes Kind ist begabt und manche sind besonders begabt. Es ist unsere Vision, unsere Erfahrungen und Kenntnisse zum Nutzen begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher einzusetzen und sie zu begleiten“, sagt Roya Klingner.

Das Begabungszentrum Bayern wird von nationalen und internationalen Einrichtungen als kompetenter Partner für Projekte und Fortbildungen geschätzt.

Weitere Informationen über das Zentrum erhalten Sie unter:

www.begabungszentrum-bayern.de

Begabungszentrum Bayern GbR

Erdinger Str. 45

D-85356 Freising

ROYA KLINGNER

Leiterin des Begabungszentrums Bayern
info@begabungszentrum-bayern.de

THE IYPT EXPERIENCE

THE INTERNATIONAL YOUNG PHYSICISTS' TOURNAMENT



Angel Usunov und Markus Kunesch bei der IYPT 2009 in Tianjin

Ich stehe auf und begeben mich zum Podium. Bernhard und Johannes überprüfen noch, ob der Beamer richtig funktioniert und ich lese mir noch einmal die Argumente durch, die ich in der anstehenden Opponence bringen möchte. Ich frage Michael noch schnell, was er mit Punkt 3 auf meiner Liste genau meint, denn wenn ich draußen stehe, kann er mir nur noch maximal einen kleinen Zettel mit einigen Stichwörtern geben, sonst bin ich auf mich alleine gestellt. Die letzten Sekunden der insgesamt 3-minütigen Vorbereitungszeiten ticken vorbei und ich schreite in den Kampf.

Bei diesem Kampf handelt es sich natürlich nicht um einen echten Kampf, sondern nur um einen Physics Fight, eine Wettbewerbsrunde des International Young Physicists' Tournament (IYPT).

Ein solcher Fight besteht aus drei Teilen, dem Report, der Opponence und dem Review. Während des Reports gilt es innerhalb von zwölf Minuten, die eigene Lösung zu einer der 17 im Vorhinein bekannt gegebenen offenen physikalischen Aufgabenstellungen zu präsentieren, wobei man darauf achten sollte, sowohl eine solide theoretische Betrachtung des Problems als auch eine ausreichende experimentelle Überprüfung der theoretischen Ergebnisse zu liefern, wenn man nicht in der darauffolgenden Opponence vom Opponent fertig gemacht werden möchte. Dieser hat nämlich die Aufgabe, etwaige Fehler und Mängel in der eigenen Lösung aufzudecken und in seiner 5-minütigen Präsentation kundzutun. Jetzt kommt der eigentlich spannendste Teil, denn nach der Opponence Speech diskutieren Reporter und Opponent über die Vor- und Nachteile der vom Reporter präsentierten Lösung, wobei es nicht zuletzt auch darum geht, die Lösung des Reporters zu erweitern, sondern auch die Grenzen ihres Gültigkeitsbereiches abzustecken. Zu guter Letzt fasst der Reviewer in drei Minuten die wichtigsten Aspekte des

Reports und der Opponence zusammen, erwähnt unter Umständen Dinge, die beiden nicht aufgefallen sind und beendet die Runde.

Was den Wettbewerb so anspruchsvoll macht, ist allerdings nicht die Tatsache, dass man ausschließlich in englischer Sprache präsentieren und diskutieren muss oder dass man in sehr kurzer Zeit extrem viel Information rüberbringen muss, sondern die offene Art der Aufgabenstellungen. Wenn es darum geht, wieso Wassertropfen nicht auf einem Lotusblatt haften, sondern darauf herumspringen; wie ein Skateboardfahrer aus dem Stand, ohne sich vom Boden abzustoßen, beschleunigen kann oder auch, wie man einen Motor bauen kann, der alleine aufgrund des Lufttemperaturunterschiedes zwischen Tag und Nacht läuft, dann sind der eigenen Kreativität keine Grenzen gesetzt. An allen diesen Beispielen habe ich im Zuge meiner Teilnahme an insgesamt drei IYPTs mit meinen Teamkolleginnen und -kollegen gearbeitet. Ich habe stundenlang versucht, verschiedene theoretische Modelle aufzustellen, mir überlegt, wie man sie am besten experimentell überprüfen könnte und mit meinen Teamkollegen, vor allem Markus Kunesch, endlose Diskussionen geführt, bis wir zu klaren Ergebnissen kamen. Durch den Wettbewerb habe ich gelernt, wie Wissenschaft funktioniert und auch eine Möglichkeit bekommen, sie selbst zu betreiben. Aufgrund des enormen Einsatzes unseres Teams konnten wir letztes Jahr bis in das Finale des IYPT in Tianjin, China kommen und dort durfte ich als Opponent gegen das koreanische Team antreten, nachdem Markus für unser Team das von mir bereits erwähnte Problem „Skateboarder“ präsentiert hatte. Dort konnten wir nach einem kräfteaubenden Kampf den zweiten Platz hinter Korea erringen.

Dieser Wettbewerb war für mich ein prägendes Erlebnis, denn aufgrund des IYPT habe ich die Physik erst richtig erlebt und nicht nur wie im Unterricht bereits bekannte Fakten gelernt. Nach dem Turnier hatten Markus und ich die unglaubliche Chance, unsere Ergebnisse zum „Skateboarder“ im *European Journal of Physics* zu veröffentlichen, da vor uns noch keiner versucht hatte, diesen Aspekt des Skateboardfahrens quantitativ empirisch zu untersuchen. Außerdem konnte ich meine Ergebnisse zum Problem „Bouncing Drop“, dem auf einem Lotusblatt herumspringenden Wassertropfen, für meine Fachbereichsarbeit in Physik nutzen. Jetzt studiere ich schon seit fast zwei Semestern Physik an der Universität Wien und staune jeden Tag, wenn ich neue Methoden lerne, an physikalische Problemstellungen heranzutreten. Die neu erlernten mathematischen Methoden der Modellbildung hätten mir während des IYPT sehr geholfen. Aber ich habe das IYPT nicht vergessen und arbeite deswegen heuer ehrenamtlich als Teamleader, sozusagen als Trainer, für das österreichische Nationalteam und versuche, anderen mein neu erlerntes Wissen weiterzugeben. Für mich wird es immer spannend bleiben, mit anderen über Physik zu diskutieren und so auch selbst immer wieder zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

ANGEL USUNOV

BUNDESKOORDINATIONSSTELLE FÜR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG AN PHs (BKBB)

VERNETZUNG, BEGLEITUNG UND ENTWICKLUNG VON STRATEGIEN UND KONZEPTEN

Die Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen wurde anlässlich der Umstellung der Fortbildungslandschaft auf Pädagogische Hochschulen (PHs) von der Abteilung I/4 des BMUKK, zuständig u. a. auch für Begabungs- und Kreativitätsförderung und Lehrer/innenfortbildungskoordination zum Aufbau eines Netzwerks für PHs zu Themen der Begabungs- und Begabtenförderung eingerichtet mit dem Ziel, die systematische Verankerung, den Ausbau und die kontinuierliche Weiterentwicklung und die Vertiefung der Bewusstseinsbildung des Themenbereichs „Begabungsförderung“ im Dialog mit den mit dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung an den PHs befassten Ansprechpersonen in den Instituten der PHs (je nach Institutsgliederung Ausbildung, Fortbildung, Forschung) voranzutreiben.

Die Bundeskoordinationsstelle arbeitet im Auftrag des BMUKK und koordiniert, initiiert und begleitet bundesweite Aktivitäten und setzt Akzente im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung an den Instituten der Pädagogischen Hochschulen Österreichs. Sie ist zuständig für den Aufbau und die Erweiterung von Synergien, Strategien und Kommunikationsstrukturen als Basis für eine diesbezügliche Netzwerktätigkeit. Sie übernimmt und begleitet die Entwicklung von Initiativen zur Professionalisierung von Lehrenden, zu Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung durch inhaltliche und organisatorische Koordination von nationalen und regionalen Veranstaltungen und Seminaren. Sie verstärkt Initiativen und Kooperationen von PHs auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene. Sie begleitet und initiiert pädagogisch-didaktische Initiativen in den Bereichen Ausbildung, Fortbildung und Forschung an Pädagogischen Hochschulen im dialogischen Diskurs mit dem BMUKK, dem ÖZBF, den PHs und diversen Stakeholdern im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung.

KONTAKTE – KOMPETENZBEREICHE – AKTIVITÄTEN

KONTAKTE DER BUNDESKOORDINATIONSSTELLE ZU INTERNATIONALEN NETZWERKEN

- IV. Regionales Treffen von Europäischen Expertinnen/Experten zur Begabungs- und (Hoch)Begabtenförderung am 23. und 24. Oktober 2008 in der Polnischen Akademie der Wissenschaft in Warschau: Präsentiert und diskutiert wurden Aktivitäten und Modelle zur Diagnostik von Hochbegabung in Polen, Österreich, Ungarn, Slowenien, Tschechien, der Slowakei und Finnland. Die Teilnehmer/innen stellten Initiativen und Modelle für Netzwerke zur Unterstützung und Förderung von Hochbegabten an Schulen (Primarstufe, Sekundarstufe) vor.

- Symposium eVOCATION zur schulischen Begabtenförderung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im September 2009
- Tagung von LISSA-Preis und Netzwerk Begabungsförderung in Baden-Dättwil (Schweiz) im November 2009: Begabungen fördern und Interessen stärken auf der Sekundarstufe II. Im Mittelpunkt dieser Tagung standen Forschungsergebnisse zur Begabungs- und Begabtenförderung in der Berufsbildung und im Gymnasium, die Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen aus Schulen, Betrieben und Ausbildungszentren und der Austausch von Erfahrungen.

PROJEKTKOORDINATION IM SCHULPROJEKT „FORSCHER/INNEN-CLUB“

Die Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung koordinierte 2008/09 in Kooperation mit dem Institut IFIS (Institut für Forschung, Innovation und Schulentwicklung) der Pädagogischen Hochschule Wien als wissenschaftliche Begleitung das Sparkling-Science-Schulprojekt „Forscher/innen-Club“ der KMS Neubaugasse. Der Forscher/innen-Club war der Begabungsförderung zuzuordnen. Im Forscher/innen-Club wurden Begabungen, Interessen und Neigungen im naturwissenschaftlichen Bereich geweckt und gefördert. Erfreulicherweise war die Zahl der teilnehmenden Burschen und Mädchen etwa gleich hoch. In diesem Sinn leistete diese Forschungs-Bildungs-Kooperation einen beachtlichen Beitrag zur Förderung des Interesses an Wissenschaft und Technik.

Sparkling Science ist ein Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Die Besonderheit des Programms: In den Projekten arbeiten Wissenschaftler/innen Seite an Seite mit Jugendlichen, wobei die jungen Kolleginnen und Kollegen nicht nur als Zuschauer/innen eingebunden sind, sondern aktiv und eigenständig eigenen Forschungsfragen nachgehen.

Die Entfaltung des individuellen Leistungspotenzials und individueller Interessen geschieht in einem aktiven Lern- und Entwicklungsprozess. Schüler/innen sollen im Unterricht regelmäßig Lern- und Entwicklungsgelegenheiten zur Förderung ihrer individuellen Begabungen (stärkenorientiert) und zur Vertiefung ihrer Interessen erhalten. Die Gestaltung einer herausfordernden und motivierenden Lernumgebung für die Lerner/innen leistet dabei einen wichtigen Beitrag.

GRUNDSATZERLASS ZUR BEGABTENFÖRDERUNG

Eines der vorrangigsten Ziele aller in der Begabtenförderung Tätigen ist die flächendeckende Verankerung des Themas in allen Schulen. Ei-



Bei der Orientierungstagung zur Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen in Seggau

nen wichtigen Schritt in Richtung eines gemeinsamen Verständnisses von Begabungs- und Begabtenförderung stellt der „Grundsatzerlass zur Begabtenförderung“ dar, der gemeinsam von ÖZBF und BMUKK erstellt und im August 2009 veröffentlicht wurde.

ORIENTIERUNGSTAGUNG ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

Als Impuls zum Sichtbarmachen der Landschaft und Bildungslandkarte der Initiativen zur Begabungs- und Begabtenförderung an den PHs lud die Bundeskoordinationsstelle vom 30. September bis 2. Oktober 2009 in Seggau zur ersten Orientierungstagung zur Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen. Eingeladen wurden die mit diesem Thema an den Pädagogischen Hochschulen befassten Ansprechpartner/innen.

Ziele dieser Tagung waren Orientierung in der Landschaft der Begabungs- und Begabtenförderung an den PHs, Information über und

Sichtung der aktuellen Initiativen und Arbeitsschwerpunkte und die Möglichkeit zum bundesweiten thematischen Austausch. Die Teilnehmer/innen diskutierten Synergien und mögliche Kooperationen.

An der Tagung nahmen Ansprechpersonen von elf Pädagogischen Hochschulen teil. Weitere Gäste waren Mag. Florian Schmid als Vertreter des ÖZBF und MR Dr. Alfred Fischl für das BMUKK.

Frau Dr. Dagmar Zöhrer, Landesschulinspektorin für Sonderpädagogik und Begabungs- und Begabtenförderung, spannte in einem Impulsvortrag den Bogen des Begabungsbegriffs auf.

Frau Priska Fischer-Portmann, Studienleiterin Integrative Begabungs- und Begabtenförderung der PH Zentralschweiz, bot Einblicke in Konzepte der PH Zentralschweiz.

Eine Präsentation des ÖZBF und eine Präsentation zu IPEGE (International Panel of Experts for Gifted Education) von Mag.^a Andrea Holzin-

ger als Mitglied der Arbeitsgruppe IPEGE boten den Teilnehmer/innen vertiefende Einblicke in ihr Arbeitsfeld.

Eine punktuelle Zusammenschau der inhaltlichen Arbeit und der Beiträge der Orientierungstagung wurde als Nachlese in einem Tagungsband veröffentlicht.

AUSBLICK

BUNDESWEITE KOORDINATIONSTREFFEN „LEHRGÄNGE ZUR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG“

Am 23. April 2010 organisierte die Bundeskoordinationsstelle ein Treffen für mit Lehrgängen zur Begabungs- und Begabtenförderung betrauten Ansprechpartner/innen der Pädagogischen Hochschulen. Programmpunkte: Überblick über Lehrgangscurricula in Bezug auf Inhalte/Schwerpunkte/Berechtigungen unter Einbezug der Dimensionen der EPIK Domänen; Überblick über Lehrgänge in Bezug auf Vergabe von ECTS-Punkten, Möglichkeiten der Koordination der Zielgruppen/Starttermine/Einzugsbereiche. Diese Initiative wird im Oktober 2010 mit einem weiteren Treffen fortgesetzt.

KOORDINATION DES THEMENSCHWERPUNKTS „BEGABUNGSFÖRDERUNG UND GENDERASPEKTE“ IN EINER BUNDESWEITEN FORTBILDUNGSINITIATIVE

„Obwohl seit ungefähr 20 Jahren entsprechende Förderprogramme für Frauen und Mädchen zur Erhöhung der Partizipation durchgeführt werden, hat sich der Frauenanteil“ für ein Studium und einen Beruf im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich kaum geändert (Taxis/Schulze 2009). Prof. Heidrun Stöger (Universität Regensburg) führt an, dass sich nach wie vor sehr wenige Mädchen und junge Frauen für traditionell männlich geprägte Studiengänge, wie beispielsweise für die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächergruppe, entscheiden. Sie zitiert internationale Studien, die zeigen, dass Mädchen auch im naturwissenschaftlichen Bereich im Durchschnitt vergleichbare oder sogar bessere Leistungen als Burschen zeigen (Stöger 2009).

Als Initiative zur Sichtbarmachung des Genderaspekts in der Begabungs- und Begabtenförderung koordinierte die Bundeskoordinationsstelle mit Unterstützung des BMUKK (MR Dr. Alfred Fischl) und in Kooperation mit Fortbildungsinstituten der PH Burgenland (Dr.ⁱⁿ Karin Hütterer), der PH Kärnten (Mag.^a Isabella Spenger) und der PH Wien (Renate Potzmann, MA und Dr.ⁱⁿ Maria Schwarz-Herda) Designs von bundesweiten Fortbildungsveranstaltungen für Pädagoginnen/Pädagogen und Expertinnen/Experten mit dem Ziel, Aspekte dieser Thematik aufzuspannen und Wissen und Expertise im System Schule aufzubauen und zu vertiefen.

Inhaltlich spannt diese Fortbildungsmaßnahme einen Bogen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II und stellt das bewusste Fördern von Talenten und Begabungen der Mädchen im naturwissenschaftlichen Bereich und die erfolgreiche Berücksichtigung dieses Ansatzes im Unterricht in den Vordergrund.

PH Wien – Schwerpunkt Grundschule

Begabungsförderung für gelingende Lernbiografien von Kindern: Mädchen entwickeln ihre Stärken auch in Mathematik und den Naturwissenschaften

Termin: 7. – 8. 10. 2010

PH Kärnten – Schwerpunkt Sekundarstufe I

Wege zur (Selbst)förderung von Begabungen in der Sekundarstufe I

Termin: 11. – 12.11. 2010

PH Burgenland – Schwerpunkt Sekundarstufe II

Wege zur (Selbst)förderung von Begabung in der Sekundarstufe 2

Termin: 24. – 26. 11.2010

LITERATUR

- bm:ukk (2009). Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 16/2009. Online. www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml. Zugriff: 20.5.2010.
- Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung (Hrsg.) (2009). Begabungs- und Begabtenförderung an Pädagogischen Hochschulen. Orientierungstagung Seggau, 30. September – 2. Oktober 2009. Tagungsband. BMUKK. Wien. S. 6 ff.
- Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung (Hrsg.) (2010). Schulprojekt „Forscher/innen-Club“ – Projektbericht. Wien. In press.
- Schulprojekt „Forscher/innen-Club“: www.sparklingscience.at/de/projects/231-forscherinnen-club Zugriff: 25.5.2010.
- Stöger, Heidrun (2009). Geschlechtsdisparitäten im Bildungsbereich. Die Situation hochleistender und hochbegabter Mädchen und Frauen. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Nr. 23/ Ausgabe 3. S. 27-34.
- Taxis, Silja-Susann, Schulze, Karin (2009). Webbasiertes Mentoring: eine systemische Fördermöglichkeit für mathematisch-naturwissenschaftlich interessierte Mädchen. In: *journal für begabtenförderung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur* Heft 2. 9. Jahrgang 2009. Studienverlag. Innsbruck. S. 49.

MAG. MONIKA PERKHOFER-CZAPEK
RENATE POTZMANN, MA

Bundeskoordinationsstelle für Begabungs- und Begabtenförderung
an Pädagogischen Hochschulen
monika.perkhofer-czapek@phwien.ac.at
renate.potzmann@phwien.ac.at

DIE NEUE ECHA-PRÄSIDENTIN STELLT SICH VOR

EIN INTERVIEW MIT PETRA SUMMER

Das gesamte Team des ÖZBF gratuliert zur Wahl zur ECHA-Österreich Präsidentin. Was bedeutet die Präsidentschaft für Sie?

Zunächst möchte ich mich sehr herzlich für das Vertrauen bedanken, das mir durch diese Wahl ausgesprochen wurde. Erste Präsidentin von ECHA-Österreich zu sein, betrachte ich als herausfordernde und ehrenvolle Aufgabe, hat sich doch dieser Verein seit seiner Gründung im Jahr 1998 auf dem Gebiet der Förderung von Begabungsforschung und Begabungsinitiativen dank des großen Engagements der beiden Gründer Univ.-Prof. Dr. Franz J. Mönks und Mag. Dr. Sieglinde Weyringer bestens etabliert.

Als gemeinnütziger, nationaler Subverein steht er zudem in Verbindung mit der international konstituierten Vereinigung von ECHA-European Council for High Ability und mit dem Zentrum für Begabungsforschung an der Universität Nijmegen/Niederlande. Dies spielt für Koordinations- und Kooperationsbestrebungen im Bereich der Bildung in einem gemeinsamen Europa eine nicht unbedeutende Rolle.

Nicht nur bedingt durch meine Tätigkeit als Bundeslandkoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung in Niederösterreich bin ich an allen Themen und Entwicklungen der Begabtenförderung besonders interessiert. Auf alle Fälle freue ich mich auf die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten, die diese Präsidentschaft mit sich bringt, sowie auf den überregionalen Austausch mit Gleichgesinnten und hoffe, gemeinsam mit dem neuen Vorstand, neue Impulse während dieser Funktionsperiode geben zu können.

Welche neuen Ziele für ECHA haben Sie?

ECHA ist ursprünglich durch eine große Nachfrage nach Koordination entstanden. Die Hauptabsicht von ECHA ist es daher, als ein Kommunikationsnetz im Sinn von Networking zu dienen und zu handeln, um den Informationsaustausch von Leuten zu fördern, die an der Förderung von hohen Begabungen interessiert sind: Das sind Pädagoginnen und Pädagogen, Forscher/innen, Psychologinnen und Psychologen, Eltern und natürlich Begabte selbst.

Ein wesentliches Anliegen besteht darin, jene Kolleginnen und Kollegen in ganz Österreich, die den Lehrgang zum Erwerb des ECHA-Diploms oder einen vergleichbaren Ausbildungslehrgang zur Begabtenförderung absolviert haben, besser als bisher zu vernetzen. Dazu ist auch der Länderbeirat vorgesehen, der im Idealfall ein Mitglied aus jedem Bundesland hat. Derzeit sind die Bundesländer Wien, NÖ, OÖ, Steiermark und Vorarlberg vertreten. Daher werde ich in der nächsten Zeit versuchen, die fehlenden Bundesländer „ins Boot zu holen“.

Welche Themen werden für Sie in nächster Zeit interessant sein?

Da denke ich in erster Linie an die Bildungsstandards, die derzeit die pädagogische Diskussion beherrschen. Die Thematik „Personalisier-

ter Ansatz versus Bildungsstandards“ soll auch Schwerpunkt der nächsten ECHA-Tage sein, die – das darf ich schon vorankündigen – vom 6.–8. April 2011 im nö. Stift Melk stattfinden werden. Aber auch die Frühförderung und die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssen eine zentralere Rolle spielen. Hier erwarte ich mir wertvolle Impulse vom neuen Lehrstuhl für Begabungsforschung an der Universität Salzburg.

Welche Neuerungen/Veränderungen sind von Ihrer Seite geplant?

Jeder Verein, nicht nur ECHA-Österreich, lebt vom Engagement seiner Mitglieder. Auch auf den Vereinsvorstand warten einige größere Aufgaben, die ich stichwortartig anführen möchte:

- ein Werben um neue Mitglieder, verbunden mit einer Erweiterung der Zielgruppe: Nicht nur die Absolventinnen und Absolventen von ECHA-Lehrgängen, sondern auch von anderen, ähnlichen Ausbildungslehrgängen können und sollen Mitglied von ECHA-Österreich werden, darüber hinaus alle an Begabungs- und Begabtenförderung Interessierten.
- eine dafür notwendige Neuregelung der Mitgliedschaft ist bereits erfolgt, verbunden mit dem Verfassen eines neuen Beitrittsformulars. Es besteht jetzt erstmals die Möglichkeit, mit einem Jahresbeitrag von nur € 15 Voll-Mitglied bei ECHA-Österreich zu werden oder mittels einer Spende als unterstützendes Mitglied zu fungieren.
- eine Aufstockung des Länderbeirates, damit wirklich jedes Bundesland vertreten ist
- eine Neugestaltung der Homepage
- ein regelmäßig erscheinender elektronisch übermittelter ECHA-Österreich-Newsletter mit wichtigen Terminen und Infos zum laufenden Geschehen
- die Schaffung eines neuen Bewusstseins der ECHA-Lehrer/innen als Mitglieder eines großen überregionalen Netzwerks

Für eine Mitgliedschaft bei ECHA-International gelten die bisherigen Bedingungen (€ 60 jährlich, ECHA-International-Mitglieder sind automatisch auch Mitglied bei ECHA-Österreich ohne zusätzliche € 15).

Wie viele ECHA-Lehrgänge gibt es derzeit? In welchen Tätigkeitsfeldern arbeiten ECHA-Absolventinnen/Absolventen?

Derzeit kann man in Wien, NÖ, OÖ und Tirol das ECHA-Diplom erwerben, wobei vereinzelt auch immer wieder Interessierte aus anderen Bundesländern an den ECHA-Lehrgängen teilnehmen konnten.

Im April 2010 fand ein erstes Koordinationstreffen aller mit der Lehrgangsorganisation beschäftigten PH-Verantwortlichen mit dem Ziel statt, eine Übersicht der unterschiedlichen Lehrgänge zusammenzustellen und diese inhaltlich möglichst einander anzugleichen. Hier empfiehlt sich die Entwicklung eines für bestimmte Zielgruppen einheitlichen Qualitätsrahmens, der inhaltliche und formale Eckpfeiler

bietet. Die Tatsache, dass ECHA-Lehrer/innen durch die hohe Qualität der Lehrgänge Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der Begabungs- und Begabtenförderung sind, daher eine wichtige Multiplikatorenfunktion einnehmen und nicht nur an der eigenen Schule bewusstseinsbildend wirken sollen, sondern Hilfestellung beim Praxistransfer und der Weiterentwicklung im Feld im Sinne einer Nachhaltigkeit anbieten können, muss noch stärker in den Lehrgängen berücksichtigt werden.

ECHA-Absolventinnen und -Absolventen arbeiten neben ihrer unterrichtlichen Tätigkeit jetzt schon in vielfältigen Bereichen, sie sind beispielsweise Kursleiter/innen unterschiedlichster Kursangebote, Referentinnen und Referenten in der Lehrer/innenfortbildung und kompetente Ansprechpartner/innen in Schulen und Beratungszentren.

Was sind Ihre persönlichen Visionen für die Begabungs- und Begabtenförderung?

Die inner- und außerschulischen Initiativen zur Begabungs- und Begabtenförderung werden erfreulicherweise in allen Bundesländern immer mehr und verschiedenste Projekte wie die Sommerakademien, die Intensivkurse, die Talent- und Interessensförderkurse und das Drehtürmodell haben bereits Tradition. Schulentwicklung ist im Gang und bringt auch neue Modelle der Lernorganisation. Trotzdem sind wir von einer flächendeckenden Begabtenförderung noch entfernt. Die pädagogische und didaktische Umsetzung des heuer erschienenen Grundsatzerlasses zur Begabtenförderung und damit zahlreicher Initiativen, aus Kindern und Jugendlichen das Beste herauszuholen, ist ein dringendes Gebot der Stunde. Das zeigen auch die Rückmeldungen der ECHA-Kolleginnen und -Kollegen aus den Bundesländern, wobei dem Fehlen einer effektiven Umsetzung oft nicht mangelnder Wille, sondern meist unzureichendes Wissen oder fehlender Mut zugrunde liegt. Daher müssen Themen der Begabungs- und Begabtenförderung noch stärker in die Ausbildung sowie in die Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen einfließen, damit Begabungs- und Begabtenförderung in unserem Land eine systematische Selbstverständlichkeit und keine beliebige Möglichkeit darstellt.

Meine Vision ist eine Schule, in der die Begabungen und Talente von Kindern und Jugendlichen als Geschenke und Schätze wahrgenommen und individuell gefördert werden und in der eine Stärkenorientierung statt einer Fehlerkultur maßgebend ist.

Ich bin überzeugt, in meiner neuen Funktion meinen Teil dazu beitragen zu können.

Vielen Dank für das Gespräch!

Das Interview führte Mag. Florian Schmid (ÖZBF).

DIPL.-PÄD. VOL PETRA SUMMER, MA
LSR für Niederösterreich
petra.summer@lssr-noe.gv.at



ECHA-Österreich

Der Verein führt den Namen „ECHA-Österreich – Verein zur Förderung von Begabungsforschung und Begabungsinitiativen im European Council for High Ability“.

Als nationaler Subverein steht er in Verbindung mit der international konstituierten Vereinigung von „ECHA – European Council for High Ability“, (www.echa.ws, Sitz in Arnheim/Niederlande) und mit dem Zentrum für Begabungsforschung an der Universität Nijmegen/Niederlande.

„ECHA-Österreich“ wurde 1998 als Verein zur Begabungsforschung von Univ.-Prof. Dr. Franz J. Mönks und Mag. Dr. Sieglinde Weyringer gegründet.

Homepage:

www.echa-oesterreich.at/news/index.php 

SÜDAFRIKA IMPLEMENTIERT ELCAD

E-LEARNING UND COMPUTER AIDED DESIGN

EINLEITUNG

Das Forschungs- und Ausbildungsprojekt ELCAD (E-Learning und Computer Aided Design) wurde 2003 vom ÖZBF initiiert und in den beiden Schuljahren 2004/05 und 2005/06 österreichweit in diversen Ausprägungen durchgeführt. In einer Ausbaustufe des Projektes auf europäischer Ebene wurde ELCAD im Schuljahr 2006/07 in englischer Sprache 25 Schülerinnen und Schülern aus dem zentraleuropäischen Raum als ELCAD-CE (ELCAD Central European) angeboten.

Das vorrangige Ziel des Projektes war es, die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und im Speziellen von besonders Interessierten und (hoch) Begabten im Umgang mit E-Learning und Lernplattformen zu beobachten, zu evaluieren und festzuhalten (Maresch, 2005, 2006, 2007). Die Teilnehmer/innen am Projekt lernten an Hand eines speziell für dieses Projekt entworfenen didaktischen Modells grundlegende Features von CAD-Programmen (CAD = Computer Aided Design) kennen. Die Verwendung professioneller CAD-Software zur Lösung raumgeometrischer Aufgaben anhand praktischer Beispiele und Projekte führte zu einer einzigartigen Steigerung der räumlichen und mathematisch-logischen Intelligenzfaktoren. Bei ELCAD wurde zu-

dem das Verständnis für einen strukturierten, selektiven, kritischen, bewussten und kreativen Einsatz von modernen Medien und im Speziellen von Lernplattformen gestärkt.

Die wirkungsvolle Förderung der räumlichen und mathematisch-logischen Intelligenzfaktoren – die hohe Wirksamkeit wurde von Prof. Christoph Perleth und Volker Runow von der Universität Rostock in einem überaus erfreulichen Evaluationsergebnis festgehalten – bewirkte seit 2007 ein beachtliches internationales Echo und Interesse.

SÜDAFRIKA

Der Staat Südafrika und als dessen Vertreterin die dem Unterrichtsministerium assoziierte Firma Infundo Consulting (www.infundo.co.za) zeigte seit Jänner 2009 großes Interesse an ELCAD. In einem knapp einjährigen Auswahlprozess wurden weltweit ähnlich gelagerte Projekte wie ELCAD verglichen, evaluiert und kritisch selektiert. Schließlich wurde im Dezember 2009 ELCAD als das Siegerprojekt dieses Selektionsprozesses präsentiert und somit die Entscheidung getroffen, dieses Projekt stufenweise in ganz Südafrika zu implementieren. Als erster Schritt wurde eine Train-the-Trainer-Schulung in Südafrika



Bei der Train-the-Trainer-Schulung in Südafrika

konkretisiert. Ende Jänner bis Anfang Februar 2010 wurden in einem 5-tägigen Kurs in Pietermaritzburg (SA) im Maritzburg College (www.maritzburgcollege.org.za) 30 südafrikanische ELCAD-Multiplikatorinnen und -multiplikatoren von den österreichischen ELCAD-Trainern und -Projektleitern Andreas Asperl und Günter Maresch ausgebildet. Die Teilnehmer/innen dieser TTT-Schulung waren Schlüsselpersonen des südafrikanischen Unterrichtsministeriums und dessen lokaler Vertretungen sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von Lehrer/innen-Bildungsinstitutionen und NGOs (wie z. B. MiET Africa, www.miet.co.za und speziell www.miet.co.za/?miet_africas_vioce#98). Begleitet wurde das Training von einem großen medialen Echo. So wurde ELCAD bei Präsentationen und Medienabenden einer großen Zahl von Entscheidungsträgern im Unterrichtsministerium, in Lehrer/innenbildungsinstitutionen, in Wirtschaftsträgern (wie z. B. Intel) und NGOs vorgestellt und weiterführende Kooperationsmodelle besprochen. Insgesamt wurden ca. 25 Interviews gegeben. Zwei Live-Fernsehauftritte, bei denen das ELCAD-Programm vorgestellt und diskutiert wurde, bewirkten national erfreuliches und breitenwirksames Echo.

ELCAD wurde im ersten Schritt an 30 Schulen, welche die 30 ausgebildeten Trainer/innen betreuen, implementiert. Im Schneeballsystem bilden zurzeit die ersten 30 Trainer/innen jeweils in Schulungen wei-

tere Trainer/innen aus. Somit steigt aktuell die Zahl der Trainer/innen und damit der Schulen, welche ELCAD verwenden, kontinuierlich.

AUSBLICK

Aufgrund der enormen Größe des Landes (ca. viermal so groß wie Deutschland) werden zwei weitere ELCAD-Trainings im kommenden Schuljahr geplant, wodurch die Flächendeckung in Südafrika in ca. zwei Jahren umgesetzt werden kann. Weitere Staaten wie z. B. Russland, Kasachstan und einige Bundesstaaten der USA haben ebenfalls Interesse an der Implementierung von ELCAD gezeigt.

ELCAD, ursprünglich als nationales Projekt des ÖZBF gestartet, strahlt somit aufgrund der einzigartigen pädagogisch innovativen Struktur und Wirkungsweise auf weite Teile des Globus aus.

MAG. DR. GÜNTER MARESCH
PH Salzburg

Guenter.maresch@phsalzburg.at
ANDREAS ASPERL

TU Wien

aa@geometrie.tuwien.ac.at

EIN CHEMIEPROJEKT IN SALZBURG

SCHULÜBERGREIFENDER UNTERRICHT UND SEINE SOZIALE KOMPONENTE

Die teilnehmenden Personen sind eine äußerst engagierte AHS-Chemielehrerin, Mag. Andrea Beck-Mannagetta, mit ihrer großen Liebe zu Kindern, zur Chemie und der Idee des gemeinsamen Lernens in unterschiedlichsten Altersstufen; weiters Schüler/innen der 3. und 7. Klasse AHS als wichtige Assistentinnen und Assistenten (LdL – Lernen durch Lehren: Die Lehrperson stellt die Lerninhalte zusammen, die Schüler/innen übernehmen die Rolle einer Lehrerin/eines Lehrers, d. h. eine Gruppe aus jeweils ca. 4 Schülerinnen und Schülern bearbeitet das Thema, die Lehrperson tritt in den Hintergrund, moderiert und ergänzt die Inhalte); eine engagierte Studentin und die begeisterte Gruppe von hochbegabten Schülerinnen und Schülern (Cluster group) aus 14 verschiedenen Volksschulen.

In meiner langjährigen Lehrtätigkeit mit begabten Kindern geht es mir aber nicht nur um einen begabungsfördernden Unterricht, sondern besonders auch um das Zusammenwachsen einer Gruppe, um das gegenseitige Kennenlernen, um die Möglichkeit auf hohem intellektuellen Niveau zu forschen, zu diskutieren und das Gefühl zu haben, unter Gleichen zu sein. Sehr wichtig ist es auch für die Kinder, die Herausforderung zu spüren, dass es da ja auch noch andere gibt, die vielleicht noch mehr wissen als das einzelne Kind dies vom herkömmlichen Unterricht gewöhnt ist. Besonders das Lernen von älteren

Schülerinnen und Schülern, den „Chemieassistentinnen und -assistenten“, hat diesen Unterricht zu etwas sehr Besonderem gemacht.

Die Kinder treffen sich auch nicht nur im schulischen Rahmen, sondern ebenso im Rahmen des heuer gegründeten Elternvereines privat (ekhb.salzburg@gmail.com). Der sehr engagierte Obmann organisiert zu Kursen auch noch Radausflüge, Spiele, gemeinsames Essen, Wanderungen, Exkursionen ins technische Museum u. v. m.

Immer wieder ist es mir ein besonderes Anliegen, dass die Kinder Freundschaften schließen, die in höheren Schulen weitergeführt werden. Auch der Elternverein ist nicht nach Volks-, Hauptschule und Gymnasium getrennt, denn das kluge Kind kennt keine Altersbegrenzungen; genaue Linien dürfen keinesfalls gezogen werden. Die soziale Kompetenz der Kinder soll auch immer im Fokus der Betrachtung stehen. Nur die Kombination der intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten führt zu den möglichen Erfolgen im Leben.

DIPL.PÄD. KARIN WITTEK

BBF-Bezirkskordinatorin Salzburg-Stadt
karin.wittek@gmx.at

EVALUATION DER VS PFEILGASSE

PANELSTUDIE IM RAHMEN EINES QUALITÄTSENTWICKLUNGSPROGRAMMS IN DER BEGABTENFÖRDERUNG

EINLEITUNG

In news&science Nr. 22/2009 wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Unterrichtsqualität sowie ein Untersuchungsmodell zur Wirkungsanalyse von begabungsfördernden Interventionsmaßnahmen vorgestellt. Eine erweiterte Version des Fragebogens kam im Herbst 2009 an der Volksschule Pfeilgasse, Wien 8 erstmals zum Einsatz. Die Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts im Versuchsplan einer zeitlichen Veränderungsmessung sollen hier kurz präsentiert werden, um dem großen Interesse an der Studie nachzukommen.

Entsprechend den empirischen Forschungsmethoden wurden aufgrund eines theoretischen Bezugsrahmens Hypothesen¹ zu qualitätssichernden Interventionsmaßnahmen der Begabungsförderung aufgestellt, die anhand der vorliegenden Daten einer ersten Prüfung unterzogen wurden. Mittels multipler Regressionsanalysen wurden verlässliche Vorhersagen der Bewertung der Unterrichtsqualität durch die Schüler/innen getätigt. Die Auswertung zeigte signifikante prädiktive Werte des Selbstkonzepts der Begabung, das als Kovariate in die nachfolgenden Varianz- bzw. Kovarianzanalysen einging. Anhand dieser Verfahren kann geprüft werden, welchen Einfluss die begabungsfördernden Interventionsmaßnahmen auf die Unterrichtsqualität haben.

Bei der Auswertung musste die für eine quantitative Erhebung relativ geringe Stichprobe berücksichtigt werden, weshalb neben signifikanten Effekten auch Tendenzen² Beachtung finden, um weitere vorsichtige Rückschlüsse zuzulassen. Aussagen zur Effektgröße ermöglichen der Eta-Koeffizient, der sowohl in den signifikanten als auch tendenziellen Ergebnissen als hoch zu bezeichnen ist.

STICHPROBE

Die Stichprobe der Interventionsstudie umfasste die 3. und 4. Schulstufen der Volksschule Pfeilgasse. An der Erhebung nahmen insgesamt 101 Schüler/innen teil, die Geschlechterverteilung war mit 47,5 % Mädchen zu 52,5 % Buben annähernd ausgewogen. Der Anteil von Schüler/innen mit nicht-deutscher Muttersprache lag mit 47,5 % etwas unter dem Gesamtanteil der Wiener Pflichtschulen von 53 % (vgl. STATISTIK AUSTRIA, www.statistik.at/jahrbuch/pdf/k04.pdf, 12.01.2010).

Legt man einen erweiterten Begabungsbegriff mit einer Standardabweichung über dem Mittelwert (IQ 115 und darüber; entspricht einem

PR von $85 \geq 100$) an, waren die kognitiven Fähigkeiten nach Auswertung des CFT-20 R wie folgt verteilt: 2 % der Schüler/innen hatten einen $IQ \leq 84$, bei 57,4 % lag der IQ zwischen 85-114 und bei 40,6 % war er ≥ 115 .

Laut Häufigkeitsverteilungen nahmen im Wintersemester 2009/10 68,3 % der Schüler/innen an Wahl(pflicht)kursen zur Interessensförderung teil. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatten bereits 54,5 % der Schüler/innen eine Begabtenförderung in Form kursmäßiger Pull-Out-Programme genossen. Den 1x wöchentlichen Atelierunterricht hatten zum Zeitpunkt der Erhebung bereits 52,5 % besucht. Von Akzelerationsmaßnahmen wie dem Drehtür-Modell profitierten 14,9 % und am Känguru-Wettbewerb 2009 nahmen 15,8 % teil.

DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Varianzanalysen wurden mit der Methode „Allgemeines Lineares Modell“ (Prozedur GLM – Multivariat – gesättigtes Modell – Quadratsummen vom Typ III) auf dem Signifikanzniveau von 1 %³ gerechnet. Die Multivariaten Tests (Prüfkriterium Pillai Spur) sowie die Tests der Zwischensubjekteffekte zeigten folgende signifikanten bzw. tendenziellen Effekte der unabhängigen auf die abhängigen Variablen:

- Pull-Out-Programme zur Begabtenförderung auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [$F=9,085$ ($p=0,005$) $Eta^2=0,193$]
- Klassenorganisationsform auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [$F=17,852$ ($p=0,000$) $Eta^2=0,320$]
- Kohäsion auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [$F=3,366$ ($p=0,048$) $Eta^2=0,183$]
- Klassenorganisationsform auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen [$F=6,878$ ($p=0,012$) $Eta^2=0,153$]
- Atelierunterricht auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen [$F=4,567$ ($p=0,039$) $Eta^2=0,107$]

Folgende signifikante bzw. tendenzielle Wechselwirkungen konnten ebenfalls ausgewiesen werden:

- Geschlecht*Muttersprache auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [$F= 10,129$ ($p=0,003$) $Eta^2=0,252$]
- Muttersprache*Intelligenz auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [$F= 3,666$ ($p=0,065$) $Eta^2 =0,109$]

¹ siehe dazu Wagner, G. (2010). Evaluation begabungsfördernder Schulen. Ansätze und Methoden an einem Beispiel der Primarstufe. Wien: Unveröffentlichte ECHA-Diplomarbeit am Thomasianum - Institut für Begabtenförderung, Begabungsforschung und Integrative Initiativen der KPH.

² Eine statistische Signifikanz kann bei geringen Stichproben nicht immer erreicht werden. Dennoch bestehen Differenzen, die eine Tendenz zur Signifikanz (d. h. die Signifikanzgrenze von hier ≤ 1 % wurde knapp verfehlt) aufweisen. Bei tendenziellen Ergebnissen liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit p in diesem Fall zwischen 1,1 und 5 %. Würde man die Stichprobe vergrößern, ist zu erwarten, dass die Tendenzen in Signifikanz übergehen.

³ Da für die Prüfung der Hypothesen mehrere Signifikanztests notwendig waren, musste eine α -Adjustierung vorgenommen werden, um eine Kumulierung des α -Fehlers zu vermeiden.

- Geschlecht*Intelligenz auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [F= 4,426 (p=0,044) Eta²=0,129]
- Muttersprache*Intelligenz auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen [F=7,247 (p=0,012) Eta²=0,195]
- Ausgrenzung*Geschlecht auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [F=3,634 (p=0,066) Eta²=0,108]
- Ausgrenzung*Intelligenz auf die Leistungsmotivation der Schüler/innen [F=3,965 (p=0,056) Eta²=0,117]
- Pull-Out-Programme zur Begabtenförderung*Klassenorganisationsform auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [F=5,373 (p=0,026) Eta²=0,124].
- Klassenorganisationsform*Interessenförderung auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [F=3,745 (p=0,060) Eta²= 0,090]
- Pull-Out-Programme zur Begabtenförderung*Atelierunterricht auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [F=4,280 (p=0,045) Eta²=0,101]
- Pull-Out-Programme zur Begabtenförderung*Interessenförderung auf die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Unterricht [F=7,040 (p=0,012) Eta²= 0,156]
- Atelierunterricht*Pull-Out Programme zur Begabtenförderung auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [F=5,176 (p=0,029) Eta²= 0,120]
- Interessenförderung*Atelierunterricht auf die Bewertung des individualisierten, offenen Unterrichts durch die Schüler/innen [F=3,921 (p=0,055) Eta²= 0,094]

INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Entsprechend der Versuchsplanung einer Panelstudie liegt mit dem ersten Messzeitpunkt noch keine Veränderungsmessung vor. Im Sinne

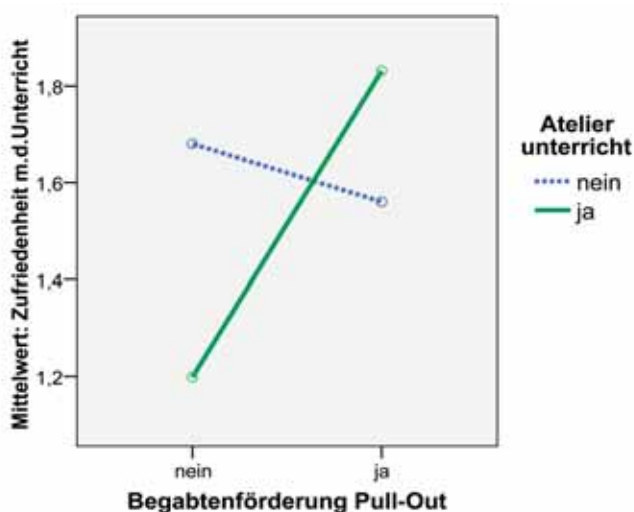


Abb. 1: Interaktion zwischen Pull-Out Programmen und Atelierunterricht auf die Zufriedenheit

des unmittelbaren Schulentwicklungsprozesses ist eine Interpretation der Ausgangslage dennoch von großer Bedeutung. Demnach waren die Schüler/innen der VS Pfeilgasse, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an Pull-Out-Programmen zur Begabtenförderung teilnahmen bzw. bereits teilgenommen hatten, mit dem Unterricht signifikant zufriedener. Dies betraf sowohl die Schüler/innen der Jahrgangsklassen als auch jene der Mehrstufenklassen. Es zeichnet sich das Bild ab, nach dem die betreffende Schule mit dem Anforderungsniveau der Pull-Out-Kurse des Wintersemesters 2009/10 auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse begabter Schüler/innen einging.

In der Kombination mit anderen Förderprogrammen zeigte sich, dass sich jene Kurse in Hinsicht auf Inhalt und Methode gut mit dem Atelierunterricht ergänzen. Bei Schüler/innen, die von beiden Fördermaßnahmen profitierten, wirkte sich dies positiv auf die Zufriedenheit aus. Hingegen lag bei Schülerinnen und Schülern, die neben den Pull-Out-Kursen gleichzeitig an Wahl(pflicht)kursen zur Interessensförderung teilnahmen, die Zufriedenheit deutlich unter jener von Schülerinnen und Schülern, die nur Pull-Out-Kurse besuchten (siehe Abb. 1 und Abb. 2). Der Grund hierfür liegt wohl in den unterschiedlichen Anforderungsniveaus der beiden Förderprogramme.

Im Rahmen des Atelierunterrichts wurde durch kognitive Konflikte Neugierde erzeugt, die sich auf die Leistungsmotivation jener Schüler/innen auswirkte, die an dieser entdeckenden Unterrichtsstufe teilgenommen haben. Darüber hinaus weckte der Atelierunterricht den Wunsch nach entdeckenden, selbstorganisierten Lernphasen verstärkt während des Unterrichts in der Klasse.

Entgegen den Erwartungen zeigten Aus- bzw. Fortbildungen der befragten Lehrer/innen im Bereich Begabungsförderung keinen Effekt auf die didaktische Kompetenz hinsichtlich Individualisierung in of-

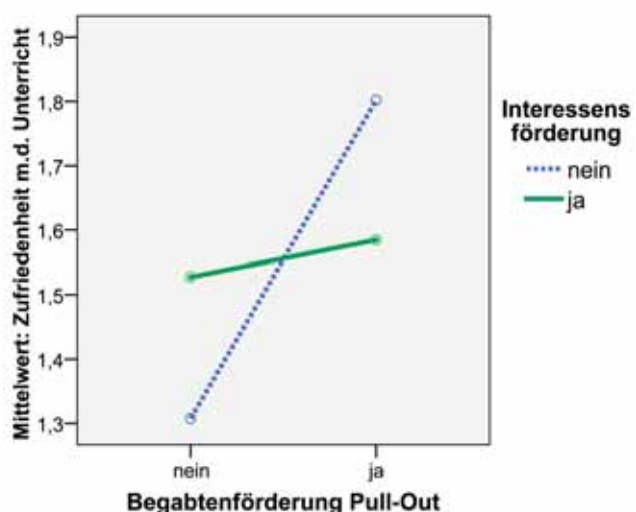


Abb. 2: Interaktion zwischen Pull-Out Programmen und Interessensförderung auf die Zufriedenheit



fenen Unterrichtsstrukturen. Als Grund hierfür wird ein Konsens des Kollegiums hinsichtlich der Notwendigkeit von Individualisierung als Ergebnis einer kontinuierlichen Schulentwicklung am Standort vermutet. Die jahrelange Praxis im Bereich der Begabungsförderung überlagert hier möglicherweise die Expertise durch spezielle Fortbildungsmaßnahmen.

Stattdessen wirkte die Klassenorganisationsform: Schüler/innen der Mehrstufenklassen erlebten den Unterricht deutlich individualisierter und offener. Nahmen die Schüler/innen zusätzlich an Wahl(pflicht)-kursen zur Interessensförderung teil, waren sie mit dem Unterricht auch zufriedener als ihre Kolleginnen und Kollegen der Jahrgangsklassen, bei denen sich die Teilnahme gegenteilig auswirkte. Hinsichtlich der Leistungsmotivation lagen aber Schüler/innen der Jahrgangsklassen vor ihren Kolleginnen und Kollegen der Mehrstufenklassen. Dahinter wird ein verdeckter „Schularbeiten-Effekt“ ausgehend von den 4. Schulstufen der Jahrgangsklassen vermutet, der sich auf die Schüler/innen der entsprechenden Schulstufe leistungsmotivierend auswirkt, ihnen gleichzeitig aber die unterschiedliche Wertigkeit von Unterrichts- und Interessensgebieten verdeutlicht.

Maßnahmen zur Akzeleration sowie die Teilnahme am Känguru-Wettbewerb zeigten in der vorliegenden Stichprobe keinerlei Wirkungen. Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht wies der Zusammenhalt in der Klasse (Kohäsion) aus. War er enger, fiel auch die Bewertung des Unterrichts höher aus. Gleichzeitig gab es aber offensichtlich das Bedürfnis, sich von höchstleistenden Mitschülerinnen

und -schülern abzugrenzen, um mit dem individuellen Unterrichtsangebot für das eigene Leistungsniveau zufrieden zu sein.

Die Bewertung des Unterrichts durch die Schüler/innen entsprach insofern den Erwartungen, als überdurchschnittlich intelligente Schüler/innen die Individualisierung in offenen Unterrichtsstrukturen höher bewerteten. Folgt man den Erkenntnissen der ATI-Forschung, fühlen sie sich von dieser Unterrichtsform mehr angesprochen als schwächere Schüler/innen. Jedoch zeigte sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied, nach dem die Bewertung des Unterrichts bei Mädchen mit der Intelligenz anstieg, während sie bei Buben mit zunehmender Intelligenz absank. Zum Zeitpunkt der Erhebung lernten die Mädchen der betreffenden Schule bevorzugt selbstorganisiert in offenen Unterrichtsformen, während Buben einen strukturierten Unterricht schätzten. Als Grund dafür werden geschlechtsstereotype Rollenverteilungen vermutet, die durch eine kulturspezifische Erziehung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nochmals verstärkt auftraten.

Die Wechselwirkung zwischen der Muttersprache und der Intelligenz zeigte bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit dem Anstieg der kognitiven Kompetenzen einen Anstieg der Leistungsmotivation, während bei deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern eine gegenläufige Entwicklung auftrat. Die Ergebnisse decken sich hier mit neuen Analysen der Vergleichsstudie für Mathematik und Naturwissenschaften TIMSS 2007⁴, die im Juni 2010 vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) präsentiert wurden und in denen sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund generell eine deutlich höhere Lernfreude zeigt.

AUSBLICK

Es wird wiederholt darauf hingewiesen, dass sich die Ergebnisse der vorliegenden Panelstudie vorläufig auf den ersten Messzeitpunkt beziehen und daher als Bestandsaufnahme der Ausgangslage im Sinne von Ist-Werten zu betrachten sind. Erst anhand von Folgeuntersuchungen, vorzugsweise in einem Abstand von ein bis zwei Schuljahren, wird es möglich sein, Veränderungsmessungen zwischen den einzelnen Verteilungen vorzunehmen. Für die sich ergebenden Differenzwerte besteht die Möglichkeit modellgeleiteter Bewertungen der Veränderungssituation anhand von Strukturgleichungsmodellen und damit eine Bewertung des Effekts der begabungsfördernden Interventionsmaßnahmen.

⁴ siehe dazu: „Kurier“ Printausgabe vom 11.06.2010

KLEx – KREATIVES LÖSUNGSORIENTIERTES EXPERIMENTIEREN

EIN GRUPPEN-MENTORING ZUR FÖRDERUNG KREATIVER LÖSUNGSKOMPETENZ

Laut UNESCO muss es ein wichtiges Ziel der Ausbildung sein, das kreative Potenzial jeder/jedes Jugendlichen zu fördern. Häufig wird mit dem Begriff „Kreativität“ allerdings nur die ästhetische Kreativität assoziiert und ausschließlich den künstlerischen Fächern zugeordnet. Da jedoch die problemlösende Kreativität gerade in den naturwissenschaftlichen Disziplinen eine der wichtigsten Kompetenzen darstellt, wurde von der Stiftung Talente OÖ ein Gruppen-Mentoring zur Förderung dieser Form von Kreativität angeboten.

Bisher bei Jugendlichen abgehaltene Trainingskurse zur Förderung von kreativen Denk- und Handlungsprozessen haben gezeigt, dass Kreativitätstechniken nur effektiv sind, wenn die Jugendlichen auf möglichst viele verschiedene Denkmuster zugreifen können.

Die Bandbreite der Denkmuster zu erweitern war daher das Ziel einer Initiative der Stiftung Talente OÖ. Erstmals hatten 14 besonders begabte Jugendliche der 8. Schulstufe im Sommersemester 2010 an sieben Nachmittagen die Gelegenheit, mit Hilfe der *F~O~K~U~S-Methode* – ein eigens dafür entwickeltes Methodenwerkzeug – ihr kreatives Potenzial zu fördern. *F~O~K~U~S* ist ein Akronym, das für fünf Denkstrategien steht: Es vereint *flexibles*, *originelles*, *konzentriertes*, *unbewusstes* und *strategisches* Denken. Trainiert wurden damit:

- die Erhöhung des *flexiblen* Denkens durch provokative Operation & Wort-Satz-Konstruktion
- die Entwicklung *origineller* Ideen mit Memorierungs- & Bisoziationstechniken
- die Steigerung der *Konzentration* durch spezielle Konzentrationsübungen
- eine Sensibilisierung auf das *unbewusste*, intuitive Denken durch Meditationsübungen
- und das Erlernen *strategischen* Denkens durch die KASSLA-sowie KLEx-Methode

Damit die Schüler/innen auch die Gelegenheit bekamen, ihre kreativen Ideen in die Tat umzusetzen, wurden sie im *kreativen, lösungsorientierten Experimentieren (KLEx)* mit eher ungewöhnlichen naturwissenschaftlichen Problemstellungen konfrontiert. Innerhalb kurzer Zeit mussten sie viele Ideen entwickeln, diese zu einem kreativen Lösungsweg generieren und in einer experimentellen Phase umsetzen. Aufgabenstellungen waren zum Beispiel das Leeren eines Wasserglases, ohne es zu kippen oder das Herstellen einer brennbaren Flüssigkeit aus Wein ohne Destillationsapparatur. Bei all diesen Aufgabenstellungen wurden sehr eingeschränkte Bedingungen und ausgesuchte Materialien vorgegeben, sodass nur durch vielfältige Denkmuster originelle und kreative Ideen entwickelt werden konnten, die zu einer erfolgreichen Lösung führten.

Ein wesentliches Ziel dieses Gruppen-Mentorings war es auch, die hochmotivierten Jugendlichen an reale Probleme heranzuführen. So



erhielten sie die Gelegenheit, die Firma Rosenbauer, Hersteller für Löschfahrzeuge, zu besuchen und einen Einblick in die Entwicklungsabteilung zu erhalten. Nach einer kurzen Firmenbesichtigung bekamen die Jugendlichen die Aufgabe, einen kritischen Blick auf bestimmte Produkte bzw. Verfahrensweisen zu werfen. Das heißt, sie sollten durch *Kritische Achtsamkeit* schwer erfassbare *Schwächen* der Produkte *suchen* und dann *Lösungen anbieten*. Diese Methode (*KASSLA*) war für die Jugendlichen eine große Herausforderung und führte zu außerordentlich kreativen Lösungsvorschlägen.

Dieses Förderangebot, das auf die Steigerung kreativer Lösungskompetenz für naturwissenschaftliche Problemstellungen abzielte, wird durch einen Fragebogen des ÖZBF evaluiert. Dabei sollen auch Selbst- und Fremdeinschätzungen bezüglich der kreativen Lösungskompetenz überprüft werden.

Interessant wird in der Folge auch die Fragestellung sein, inwiefern ein solches Training eine geeignete Vorbereitung für ein effektives Einzelmentoring sein kann.

DR. KURT HAIM

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Leiter des Fachdidaktikzentrums Naturwissenschaften
kurt.haim@ph-ooe.at

ENTWICKLUNG VON INTERESSE BEGABTER SCHÜLER/INNEN IM PROJEKT KOLUMBUS KIDS

EMOTIONALES ERLEBEN IM UNTERRICHT, MOTIVATION UND INTERESSE AN BIOLOGIE



Die Förderung der Interessen begabter Kinder erfordert ein anregendes und herausforderndes Umfeld, in dem sie ihre Fähigkeiten entwickeln und ihre Begabung entfalten können (BMBF, 2003). Die Überwindung der Grenzen zwischen schulischer und universitärer Ausbildung werden durch Maßnahmen wie Studieren ab 16 (Juniorstudium), Kinder-Uni und Schülerlabore ermöglicht.

Zur weiteren Ergänzung und zur spezifischen Förderung begabter Schüler/innen in den Naturwissenschaften wurde im Jahr 2006 das Projekt „Kolumbus Kids“ an der Universität Bielefeld ins Leben gerufen. Über einen Zeitraum von zwei Jahren wurden Konzepte und Unterrichtseinheiten entwickelt, überarbeitet und standardisiert sowie die Projektevaluation vorbereitet und durchgeführt. In Kooperation mit 25 Gymnasien erleben derzeit pro Halbjahr ca. 72 Kinder in den Laborräumen der Biologiedidaktik schuljahrsbegleitend eine um-

fangreiche individuelle Betreuung und intensive Auseinandersetzung mit den Facetten biologischer Forschung. Handlungsorientierter Unterricht und gut ausgestattete Lernumgebungen sollen es begabten Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich interessiert und intrinsisch motiviert mit Inhalten der Biologie auseinanderzusetzen. Ziel des Projektes ist es, langfristig ein ausgeprägtes und dauerhaftes Interesse an der Biologie und den mit ihr verwandten Fächern zu fördern und eigene naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erarbeiten. Das Projekt verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und ist daher in die Lehrer/innenausbildung integriert. In diesem Rahmen ist es für Lehramtsstudierende möglich, im Projekt „Kolumbus-Kids“ eine von der Bezirksregierung Detmold und Universität Bielefeld zertifizierte Zusatzausbildung abzuschließen, die sich über ein Jahr erstreckt. In dem vorliegenden Artikel soll über erste Ergebnisse und Auswirkungen der begabungsfördernden Maßnahmen berichtet werden.

DIE STUDIE

In einer als Längsschnittstudie angelegten Projektevaluation wurden für den Wissenserwerb und für die persönliche Entwicklung relevante pädagogisch-psychologische Konzepte erhoben und Schüler/innen



über den Zeitraum eines halben Jahres begleitet. Im Herbst 2007 wurden dafür insgesamt 156 Schüler/innen aus dem Projekt „Kolumbus-Kids“ (N = 35) und von zwei Gymnasien aus der Region (N = 121) zu Beginn des Schuljahres und zum Ende des ersten Halbjahres der 6. Klasse mittels Fragebogen befragt. Innerhalb der Gruppe der Gymnasialschüler/innen konnten 12 Schüler/innen als besonders naturwissenschaftlich begabt identifiziert werden. Im Verlauf der Studie wurde neben dem emotionalen Erleben im Unterricht u. a. auch die Entwicklung des Interesses am Fach Biologie und der intrinsischen Motivation bei der Bearbeitung biologischer Fragestellungen untersucht. Zur Erfassung intrinsischer Motivation wurde eine leicht veränderte Version des Fragebogens zur gegenstandsbezogenen intrinsischen Motivation (Schiefele et al., 2002) verwendet und an das Fachgebiet der Biologie angepasst. Der Fragebogen zum individualisierten Interesse wurde angelehnt an die Arbeiten von Schiefele et al. (2002) neu entwickelt. Beide Fragebögen zeigten zu beiden Erhebungspunkten eine hohe Zuverlässigkeit. Entsprechend der handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts im Projekt „Kolumbus-Kids“ wurde erwartet, dass intrinsische Motivation und Interesse am Fach Biologie bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern im Verlauf steigen oder sich auf hohem Niveau stabilisieren und sich damit von Entwicklungen der Vergleichsgruppen unterscheiden.

ERGEBNISSE

Zur Evaluation des Projektes wurden Gruppenunterschiede und Entwicklungsverläufe sowohl innerhalb der als auch zwischen den Gruppen untersucht. Schüler/innen im „Kolumbus-Kids“-Projekt schätzten zu jedem Messzeitpunkt ihre intrinsische Motivation (M1 = 3.42 und M2 = 3.42) und ihr individualisiertes Interesse (M1 = 3.18 und M2 = 3.25) signifikant höher ein als die gymnasialen Vergleichsklassen (M1

= 2.95 und M2 = 2.77 für intrinsische Motivation sowie M1 = 2.51 und M2 = 2.40 für Interesse). Ähnliche Unterschiede wurden im Vergleich mit den als begabt identifizierten Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Vergleichsklasse gefunden (vgl. Abb. 1 und 2).

Zur Untersuchung der Entwicklungsverläufe wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Faktoren Gruppe (Kolumbus-Kids & Gymnasium) und Messzeitpunkt (Beginn des Schuljahres & Ende des Halbjahres) berechnet. In dieser Analyse fanden sich für die zu erwartenden Haupteffekte für die Gruppe sowohl für selbstberichtetes Interesse ($F_{1,154} = 37.5, p < .001$) als auch gegenstandsbezogene intrinsische Motivation ($F_{1,154} = 20, p < .001$) signifikante Werte.

Interessanterweise konnte darüber hinaus für die Gesamtgruppe ein Trend für die Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt beobachtet werden ($F_{1,154} = 3, p < .086$ für Interesse), der bei ausschließlicher Betrachtung der begabten Schüler/innen in den gymnasialen Klassen jeweils statistisch signifikant wurde ($F_{1,45} = 4.8, p < .033$ für Interesse und $F_{1,45} = 4.2, p < .045$ für gegenstandsbezogene intrinsische Motivation). Dieser Interaktionseffekt zeigt, dass die Veränderungen bei den Kolumbus-Kids und in den Vergleichsklassen jeweils unterschiedlich verlaufen.

Bei genauer Betrachtung der Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt fällt auf, dass Schüler/innen in den Vergleichsgruppen am Ende des Halbjahres deutlich weniger Interesse an biologischen Sachverhalten zeigten und geringere intrinsische Motivation im Biologieunterricht aufwiesen. Kolumbus-Kids beantworteten die gleichen Fragen zu jedem Messzeitpunkt stabil, das Interesse an biologischen Inhalten blieb über die gesamte Zeit bestehen und nahm nicht ab.

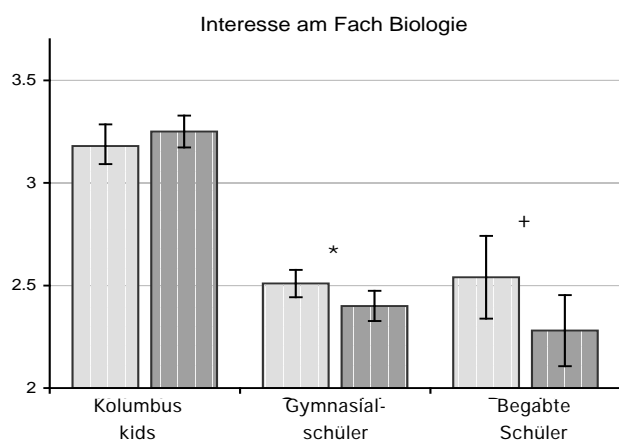


Abb. 1: Mittelwerte und Standardfehler für Interesse am Fach Biologie jeweils innerhalb der drei Gruppen zu Beginn des Schuljahres (hellgrau) und am Ende des Halbjahres (dunkelgrau). Unterschiede zwischen jeweils signifikant bei * = $p < .05$, + = $p < .07$.

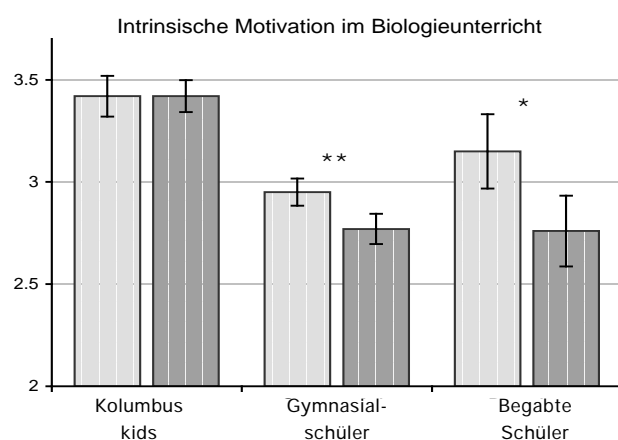


Abb. 2: Mittelwerte und Standardfehler für intrinsische Motivation im Biologieunterricht innerhalb der Gruppen zu Beginn des Schuljahres (hellgrau) und am Ende des Halbjahres (dunkelgrau). Unterschiede zwischen jeweils signifikant bei * = $p < .05$, ** = $p < .01$.

FAZIT DER ERSTEN PROJEKTEVALUATION

Als ein wichtiges Teilergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass sich am Projekt teilnehmende Kolombus-Kids als intrinsisch motivierter beschreiben und damit ein höheres individualisiertes Interesse an biologischen Fragestellungen haben als Schüler/innen in den gymnasialen Vergleichsgruppen. Diese Gruppenunterschiede sind robust und größtenteils statistisch signifikant. Zwar finden sich schon zu Beginn des Schuljahres deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen, diese werden allerdings im Verlauf des Schuljahres ausgeprägter, was vor allem durch die Abnahme des Interesses und der intrinsischen Motivation in den Vergleichsklassen zu erklären ist. Diese Unterschiede sind insbesondere deshalb bedeutsam, weil für die wenigen als naturwissenschaftlich begabt eingestuften Schüler/innen ein ähnlicher – wenn nicht sogar stärkerer – Trend in die gleiche Richtung zu beobachten ist.

Bei der Ausarbeitung der Themen und Unterrichtseinheiten im Projekt wurde in Anlehnung an entsprechende empirische und theoretische Arbeiten (Schöpke, 2003; Gudjons, 2001 und Prenzel, 1997) auf große Handlungsorientierung und Selbstbestimmung als zentrale Komponenten zur Förderung intrinsischer Motivation geachtet. So ist der Unterricht auf die Bedürfnisse begabter Schüler/innen ausgerichtet und bietet ihnen einen sicheren Rahmen, in dem die Jugendlichen eine Vielzahl von Versuchen eigenständig durchführen und selbst Forschung betreiben und erleben können.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass der zusätzliche Unterricht im Projekt offensichtlich einen förderlichen Effekt auf verschiedene Aspekte einer überdauernden, intrinsisch motivierten Auseinandersetzung mit biologischen Themen hat. Vor allem der kurze Zeitraum, über den Veränderungen des Interesses zu beobachten sind, stimmt uns optimistisch, durch Formen des handlungsorientierten Unterrichts tatsächlich einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der teilnehmenden Kinder zu nehmen und das Interesse am Fach Biologie auf

hohem Niveau zu erhalten. Im Kontext der zur Verfügung stehenden Maßnahmen zur Förderung begabter Schüler/innen stellt das Projekt „Kolombus-Kids“ eine weitere wichtige Ergänzung zur Überbrückung schulischer und universitärer Ausbildung dar, welches idealerweise auch auf höhere Schulklassen ausgeweitet werden sollte.

LITERATUR

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer, Bonn: BMBF 2003.
- Gudjons, H. (2001). Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, M. (1997). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruder & A. Renkl (Eds.). Wege zum Können (S. 32-44). Bern: Huber.
- Schöpke, H. (2003). Erlebnisorientierter Geographieunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zu verantwortlichem Handeln. Donauwörth: Auer Verlag.
- Schiefele, U. et al. (2002). Skalenhandbuch SMILE Projekt. Universität Bielefeld. Abteilung für Psychologie.

DR. CLAAS WEGNER

Studienrat im Hochschuldienst in der
Biologiedidaktik der Universität Bielefeld
Projektleiter: Kolombus-Kids
claas.wegner@uni-bielefeld.de

DIPL.-PSYCH. FRIEDER PAULUS

Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Marburg
paulusf@med.uni-marburg.de

PROF. DR. NORBERT GROTJOHANN

Abteilungsleiter der Biologiedidaktik (Botanik/Zellbiologie)
norbert.grotjohann@uni-bielefeld.de



LEHRER/INNEN-TREFFS

EIN BERICHT AUS DER PRAXIS DER BEGABTENFÖRDERUNG IN KÄRNTEN

Seit nunmehr zwei Schuljahren versuchen wir, Begabungsförderung und eine Steigerung der Unterrichtsqualität über gezielte Lehrer/inneninformation und -beratung zu bewirken. Wir wollen damit der Bedeutung begabender Lehrer/innenpersönlichkeiten, wie sie in einschlägiger pädagogischer Literatur immer wieder gefordert wird, in der Praxis Rechnung tragen.

Wie kam es zum ersten Lehrer/innen-Treff?

Im Rahmen unserer Beratungstätigkeit als ECHA-Lehrerinnen traten immer wieder Lehrkräfte an uns heran, die konkrete und ganz gezielte Empfehlungen und Tipps zur Förderung besonders begabter Schüler/innen erbaten und einforderten. Begabungsförderung in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung scheint nach wie vor wenig präsent zu sein. Außerdem erscheinen Lehrer/innen häufig mit der praktischen Umsetzung der theoretischen Inhalte überfordert zu sein. Die notwendige Hilfestellung in Form von Einzelberatungen sprengte unseren zeitlichen Rahmen. Daher entschlossen wir uns, die Lehrer/innen unseres jeweiligen Zuständigkeitsbereiches (Bezirk Feldkirchen bzw. Spittal) zusätzlich zu den zum Teil maßgeschneiderten Einzelberatungen gruppenweise zu beraten. Indem wir die Lehrer/innen-Treffs stets gemeinsam durchführen, können wir mit unseren unterschiedlichen Fachkompetenzen (Lehramt für Volksschule, Lehramt für Hauptschule, Klinische- und Gesundheitspsychologin, Projekterfahrung am Übertritt Kindergarten-Volksschule) Fragestellungen umfassend behandeln. Im Oktober 2008 fand der erste Lehrer/innen-Treff statt.

Welche Ziele werden verfolgt?

Neben der Weitergabe von theoretischen Grundlagen der Begabtenförderung sind uns die konkrete Umsetzung im Unterrichtsalltag durch methodisch-didaktische Tipps und geeignete Unterrichtsmaterialien bzw. Literatur wichtig. Erfahrungs- und Gedankenaustausch sowie die Vernetzung untereinander sind ein weiteres Ziel für uns.

Wir verstehen die Lehrer/innen-Treffs als offenes, ungezwungenes Angebot für Lehrer/innen vor Ort und versuchen, Lehrkräfte „aus der Praxis für die Praxis“ zu beraten und für die Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung zu sensibilisieren.

Wie laufen Lehrer/innen-Treffs ab?

Über die Bezirksschulbehörde schicken wir zu Beginn des Semesters eine Einladung mit Terminplan und Themenübersicht an die Schulen. Die Lehrer/innen-Treffs finden in Abständen von vier bis sechs Wochen statt.

Jeder Lehrer/innen-Treff hat ein konkretes Thema. Beispiele für bisherige Themen:

- Naturalistische Intelligenz – Forschen und Experimentieren
- Leistungsdifferenzierung im Gegenstand Deutsch
- Kreativität – Warum es ohne sie nicht geht und wie man sie entzündet



MMag. Damaris Schwarzfurtner und HOL Maria Strasser

- Wie erkenne ich (hoch)begabte Kinder? Was brauchen besonders begabte Kinder (nicht)? Arbeit an Fallbeispielen

Die Anmeldung erfolgt telefonisch oder per E-Mail, ist aber nur als Hilfe für die Organisation von uns erwünscht und nicht verpflichtend. Die Veranstaltungsorte sind Schulen, die innerhalb des Bezirkes gewechselt werden. Der zeitliche Rahmen beträgt 2–3 Stunden am Nachmittag. Der Ablauf ist nicht strikt geregelt, gliedert sich aber meist in drei Teile:

1. Theoretischer Input (30–50 Minuten)
2. Konkrete Fragestellungen, Diskussionsbeiträge, Erfahrungsberichte
3. Praktische Arbeit (Bearbeiten von Aufgaben in Gruppenarbeit, Experimente, Kennenlernen von Materialien, Leistungsdifferenzierung anhand der eigenen Schulbücher etc.)

Spezielle Fragestellungen, die eine intensivere Beschäftigung erfordern, werden zum Thema eines eigenen Lehrer/innen-Treffs gemacht. Darüber hinaus halten wir mit dem „Stammpublikum“ der Lehrer/innen-Treffs Kontakt und Austausch per E-Mail.

Welche Erfahrungen haben wir bisher gemacht?

Nach anfänglicher Unsicherheit, ob unser Angebot von den Lehrkräften angenommen werden würde, wurden wir positiv überrascht. Die Anzahl der Teilnehmer/innen stieg von acht auf 14 Personen, wobei eine gewisse Stammgruppe in jedem Bezirk regelmäßig dabei ist. Das Klima ist durchwegs angenehm positiv und humorvoll geprägt, die Arbeit kooperativ und effektiv. Eine hohe Eigenmotivation und reges Interesse der Teilnehmer/innen fielen uns äußerst positiv auf. An manchen Standorten fanden die Lehrer/innen-Treffs einen gemütlichen Ausklang bei Kaffee und Kuchen, wobei die Initiative stets von den Kolleginnen und Kollegen vor Ort ausging.

Wie kommen die Lehrer/innen-Treffs an?

Die von uns wahrgenommenen Eindrücke scheinen sich mit den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen weitgehend zu decken:

Lehrer/innenstimmen:

„Für mich sind diese Lehrer/innen-Treffs eine wirkliche Bereicherung mit vielen Denkanstößen für Verbesserungen des Unterrichts und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.“

„Ein Seminar, bei dem man nie auf die Uhr blickt und nach gut zwei Stunden denkt: ‚Was, schon so viel Zeit vergangen....? Schade!‘ Das spricht für die Qualität!“

„Sehr viel Inhalt, viel ‚Background-Wissen‘ kurzweilig gebracht! Toll.“

„Viele neue Ideen! Gute Laune! Neue Ansätze, Kinder kreativ arbeiten zu lassen. Weg vom Einbahndenken – hin zu den schönen Wald- und Wiesenwegen.“

„Sehr praxisbezogene, kurzweilige Veranstaltung. Die geringe Teilnehmerzahl ist sehr von Vorteil. Informative Unterlagen und kompetente Vortragende.“

Welche Zukunftspläne schmieden wir?

Bisher wurden die Lehrer/innen-Treffs für Volksschullehrer/innen angeboten und die Inhalte auch darauf abgestimmt. Bereits ab dem nächsten Schuljahr sind gemeinsame Lehrer/innen-Treffs für die Grundstufe II der VS und der Sekundarstufe geplant.

Wir möchten zudem im Schuljahr 2010/11 das Angebot über unsere Bezirksgrenzen hinaus erweitern.

In Planung sind weitere „KigaLe-Treffs“ (Treffs für Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen und VS-Lehrer/innen der Grundstufe I), da gerade an der Nahtstelle Kindergarten/Volksschule viele Fragestellungen zur Begabungs- und Begabtenförderung und möglichen Maßnahmen (z. B. vorzeitige Einschulung) auftauchen.

In „Elterntreffs“, die wir parallel zu den für Schüler/innen veranstalteten Workshops anbieten wollen, soll eine Plattform für Eltern geschaffen werden, auf der sie Informationen und Gedanken über Begabungs- und Begabtenförderung austauschen können.

Wir sind zuversichtlich, dass die Lehrer/innen-Treffs, KigaLe-Treffs und Elterntreffs in den kommenden Schuljahren angenommen werden und freuen uns, einen weiteren Weg gefunden zu haben, Begabungs- und Begabtenförderung in der Praxis zu etablieren.

Als Begabtenpädagoginnen folgen wir bei unserer Arbeit dem Leitspruch des Hl. Augustinus:

„In dir muss brennen, was du in anderen entzünden willst.“

MMAG. DAMARIS SCHWARZFURTNER
ECHA-Lehrerin im Bezirk Feldkirchen
dschwarzfurtner@aon.at

HOL MARIA STRASSER
ECHA-Lehrerin im Bezirk Spittal
maria-str@aon.at

ANKÜNDIGUNG

TAGUNG FORSCHUNG ZUR (WIRKSAMKEIT DER) LEHRER/INNENBILDUNG

Die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen lädt gemeinsam mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg zur Tagung „Forschung zur (Wirksamkeit von) LehrerInnenbildung“ am 27. und 28. Januar 2011 an der Universität Salzburg ein.

Die Tagung zielt darauf ab, einen aktuellen Diskurs über regionale und überregionale Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung zu initiieren bzw. zu vertiefen; neuralgische Punkte sollen aufgezeigt und weiterführende Perspektiven entwickelt werden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Evidenzbasierung der Gestaltung der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Der Fokus wird dabei auf die Grundausbildung und auf die Ausbildung im Verantwortungsbereich von Hochschulen und Universitäten gelegt.

HAUPTVORTRÄGE

Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität Berlin)
Johannes Mayr (Alpen-Adria Universität Klagenfurt)

Weitere Informationen:

www.uni-salzburg.at/erz

ENGLISH OLYMPICS

EIN ENGLISCHWETTBEWERB IN NIEDERÖSTERREICH



„Do you speak English?“ Diese Frage wird häufig gar nicht mehr gestellt, denn gute Englischkenntnisse sind Voraussetzung für das künftige Berufsleben unserer heutigen Jugend.

Im Schuljahr 2009/10 organisierte der Landesschulrat für Niederösterreich auf Initiative von Herrn LSI HR Ing. Leopold Rötzer in Kooperation mit der KPH Wien/Krems bereits zum 2. Mal die English Olympics.

Dieser Bewerb bot eine gute Gelegenheit für die Schüler/innen der 4. Klasse Hauptschule, sowohl ihre Sprachkenntnisse als auch ihre Teamfähigkeit, Kreativität und Flexibilität sowie ihr Allgemeinwissen in einem spannenden Team-Wettbewerb unter Beweis zu stellen. Die Freude beim Sprechen einer Fremdsprache und die Möglichkeit, andere sprachbegabte Jugendliche kennen zu lernen, kamen dabei nicht zu kurz.

Heuer nahmen insgesamt 126 Schulen an den 14 Bezirksbewerben teil. Erstmals gab es auch zusätzlich zu den Bezirksmeisterschaften eine Landesausscheidung.

Alle Aufgabenstellungen, Erklärungen und Gespräche erfolgten ausschließlich in englischer Sprache. Auch die Teams wurden aufgefordert, nur Englisch miteinander zu kommunizieren.

Die Erstellung der Aufgaben, die Aufsicht und die Vergabe der Punkte erfolgte durch die Studierenden der KPH Wien/Krems unter der Leitung von OStR Mag. Doris Sygmond.

Den Abschluss des Wettbewerbes bildete die Siegerehrung am 15. Juni 2010 in der HS Stockerau Ost und West mit der Vergabe der Urkunden und Preise durch die Ehrengäste. Die drei besten Teams erhielten Medaillen, Pokale und Sachpreise, die von verschiedenen Sponsoren bereitgestellt wurden. Alle Teilnehmer/innen bekamen eine Urkunde.

Der 3. Platz ging an die HS Yspertal, den 2. Platz belegte die Öko-HS Ernstbrunn und der 1. Platz wurde von der HS Bad Großpertholz erreicht.

Seitens der Schulaufsicht waren LSI HR Ing. Leopold Rötzer und BSI Prof. Mag. Helga Braun anwesend, weiters Dr. Martin Peter von der Begabtenakademie NÖ, HR Dr. Bernhard Seyr vom Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler in NÖ, Rektorin Mag. Dr. Helene Miklas, M.Ed., Dipl.-Päd. Mag. Johann Resch und Mag. Heinz Ivkovits, MA.Ed. von der KPH Krems und Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc, vom Referat für Begabungs- und Begabtenförderung im LSR für NÖ. Sie überbrachte als besonderen Preis für die vier Schüler/innen des Siegerteams je einen Freiplatz für die Sommerakademie am Semmering. Auch der Bezirkshauptmann Dr. Norbert Haselsteiner und der Bürgermeister der Stadt Stockerau Helmut Laab nahmen an der Siegerehrung teil.

Ein herzliches Dankeschön ergeht an OStR Mag. Doris Sygmond und ihre Studierenden der KPH Krems und an Dipl.-Päd. Gabriele Erber, die organisatorische Leiterin von English Olympics seitens des LSR für NÖ. Sie alle waren von den Leistungen der Schüler/innen sehr begeistert. Ein großer Dank gebührt auch den bezirksverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen und den Gastgeber Schulen aller Bezirksbewerbe und der Landesmeisterschaft für die Vorbereitungsarbeiten und die großzügige Gastfreundschaft.

Alles in allem war English Olympics 2010 ein gelungener Beitrag zur Förderung von sprachbegabten Schülerinnen und Schülern in NÖ und ein voller Erfolg für alle Beteiligten.

Nähere Infos zur Organisation: E-Mail an gabriele.erber@aon.at.

DIPL.-PÄD. PETRA SUMMER, MSC
 DIPL.-PÄD. GABRIELE ERBER
 Landesschulrat für NÖ
petra.summer@lslr-noe.gv.at
gabriele.erber@aon.at

INDIVIDUALISIEREN IN DER SCHULISCHEN TAGESBETREUUNG

BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG AM NACHMITTAG

WARUM BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER TAGESBETREUUNG (TB)?

Meist wird, wenn von Begabungsförderung und Individualisieren die Rede ist, vom Vormittagsunterricht gesprochen und von den Möglichkeiten, die bestehen, den Unterricht begabungsfördernd zu gestalten. Tatsächlich verbringen aber – besonders im urbanen Bereich und hier vor allem in Wien – viele Schüler/innen der Sekundarstufe I mehrere Nachmittage pro Woche (oft bis 17.00 Uhr) in der Tagesbetreuung (bzw. Nachmittagsbetreuung), die somit zu einem wesentlichen Teil schulischen und kindlichen Lebens geworden ist. Somit muss auch die Tagesbetreuung der Förderung besonderer Fähigkeiten, Neigungen und Bedürfnisse Rechnung tragen, indem sie Möglichkeiten und Anregungen bietet, wo sich Kinder ihren Interessen und Talenten entsprechend entfalten und weiterentwickeln können. Wo sonst sollte dies für Kinder, die täglich bis zum späteren Nachmittag in der Schule sind, geschehen?

MÖGLICHKEITEN ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER TAGESBETREUUNG

Im Unterschied zum Vormittagsunterricht, der vergleichsweise fix durch den Stundenplan und die 50-Minuten-Einheiten strukturiert ist, befindet sich die TB auf einer Gratwanderung zwischen individueller Freizeitgestaltung und notwendiger Struktur, die Lernzeiten und das Erledigen der Hausübungen ermöglicht. Die größere Gestaltungsfreiheit des nachmittäglichen Ablaufs erfordert einerseits Flexibilität und Offenheit der betreuenden Lehrer/innen und den Mut, kreative und neue Ansätze auszuprobieren und zuzulassen, andererseits eröffnet dieser größere Spielraum des pädagogischen Arbeitens auch eine Vielzahl an Möglichkeiten zur individuellen Förderung, die im Vormittagsunterricht auf Grund von strukturellen Vorgaben viel schwieriger ist.

Individualisierung kann in der TB auf verschiedenen Ebenen stattfinden – besonders im Freizeitbereich, aber auch in den Lernzeiten, in denen Begabungsförderung durch Differenzierungsmaßnahmen oft einfacher ist als in den Vormittagsstunden, weil die Gruppen meist spürbar kleiner sind, kein Zeitdruck in Bezug auf das „Durchbringen eines gewissen Stoffes“ besteht und den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern mehr Zeit für Vorbereitung der Lernzeiten zur Verfügung steht, da das Korrigieren von Hausübungen und Schularbeiten wegfällt. Für die fachbezogenen Lernzeiten eignen sich alle offenen Lernformen: klassisches offenes Lernen und Stationenbetrieb, Arbeitsblätter mit unterschiedlichen – den verschiedenen Begabungen angepassten – Schwierigkeitsgraden, Gruppenarbeiten, Computerlernprogramme etc. Manche der besonders begabten Schüler/innen entpuppen sich auch als gute Tutorinnen und Tutoren und unterstützen andere beim Lernen. Dem Enrichment, also einem Mehr an Qualität statt Quantität, steht in den Lernzeiten auf jeden Fall nichts im Wege.

„Bei der Befragung der Good-Practice-Schulen hat sich herausgestellt, dass vorgegebene Zeit- oder Arbeitsstrukturen in der



Tagesbetreuung mitunter auch spontan geändert werden, um den Bedürfnissen der betreuten Kinder Rechnung zu tragen. So kann z. B. eine Mathematikstunde mit einer Englischstunde innerhalb einer Woche getauscht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler für eine Englischschularbeit üben wollen. Kinder können bei einem gegebenen Förderbedarf in eine Gruppe wechseln, in welcher der benötigte Lernstoff von einem Fachlehrer gerade besprochen wird. Bei einem parallelen Freizeitangebot können Schülerinnen und Schüler, die offensichtlich nicht mehr aufnahmefähig sind, zum 'Abschalten' und Energietanken aus der Lernstunde entlassen werden.“ (Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung, bm:ukk, S. 70)

FÖRDERUNG DER SOZIALEN KOMPETENZ

Besonders der individualisierte Freizeitbereich der schulischen Tagesbetreuung ist der ideale Raum zur Förderung der sozialen Kompetenz, da die Durchmischung der Schüler/innen aus unterschiedlichen Klassen der Unterstufe andere, komplexere Formen der Kommunikation erfordert und einen toleranten Umgang miteinander voraussetzt. In diesen heterogenen Gruppen können sich natürlich auch Konflikte ergeben, die allerdings in einem anderen Rahmen als am Vormittag gelöst und besprochen werden können. Die Zeitflexibilität ist diesbezüglich ein großer Vorteil, da sie es ermöglicht, mit den Kindern mehr Selbstständigkeit im Konfliktlösungsprozess zu trainieren. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat die Möglichkeit, mit einer Kleingruppe mediatorisch oder moderatorisch den Konflikt zu lösen, Einzelgespräche zu führen und auf einer persönlicheren Ebene auf die Ursachen der Konflikte einzugehen. Außerdem ist es an vielen Schulen auch möglich, die Peer-Mediatoren zur Konfliktlösung einzusetzen. Wichtig ist anzuerkennen, dass Konflikte an sich zum Leben gehören. Nicht der Konflikt ist das wirkliche Problem, sondern häufig die Unfähigkeit damit umzugehen. Wollen wir, dass Kinder lernen, dass Konflikte „verboten“ sind oder wollen wir mit ihnen an ihrer Konfliktlösungskompetenz arbeiten? Gerade der Nachmittag bietet vergleichsweise viel Raum und Zeit, um Konflikte nicht nur einfach „abzustellen“ (wozu man am Vormittag aus Zeitnot eher geneigt ist), sondern zu bearbeiten und zu reflektieren. Fortbildungsveranstaltungen für TB-Lehrer/innen zu diesem Thema sind sicherlich eine große Unterstützung.

Soziales Lernen findet aber auch im Spiel, im sportlichen Bereich, in Projekten und Ausflügen statt. Auch das gemeinsame Mittagessen und die Tischgespräche sind ein Teil dieses sozialen Gesamtprozesses. Lehrer/innen, die gemeinsam mit den Kindern das Mittagessen einnehmen, werden merken, wie gerne manche Kinder diese Zeit nutzen, um Gespräche mit den Betreuerinnen und Betreuern zu führen, in de-

nen sie erzählen können, was sie bewegt, was am Vormittag passiert ist oder einfach, wie es ihnen geht. Aber nicht nur die Schüler/innen profitieren vom gemeinsamen Essen, auch als Lehrer/in lernt man die Kinder auf eine völlig neue Weise kennen und bemerkt oft im vergleichsweise privaten und vertrauten Gespräch „versteckte“ Persönlichkeitsmerkmale, Begabungen und Interessen.

INDIVIDUELLE ENTFALTUNG DURCH FLEXIBLE UND SINNVOLLE FREIZEITGESTALTUNG

Eine flexible Freizeitgestaltung ermöglicht ganz besonders die individuelle Entfaltung der Schüler/innen. Durch das Ermöglichen von unterschiedlichen Aktivitäten, die in der Freizeit durchgeführt werden können, bekommen Kinder die Chance, ihre jeweiligen Interessen und Begabungen selbstbestimmt zu entfalten. Sei es, indem ein Schach-, Sudoku- oder Tischtennis-Wettbewerb organisiert wird, indem die musisch-kreative Begabung in Kreativstunden, Projekten oder in Zusammenarbeit mit dem Schulchor gefördert wird oder indem der eine oder andere Bücherfreak zur Assistentin/zum Assistenten der Bibliothekarin ausgebildet wird – die Möglichkeiten sind mannigfaltig, wenn die Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern funktioniert.

Nicht vergessen darf allerdings werden, dass einige Kinder nach dem herausfordernden Vormittag eine Ruhephase benötigen, die es ihnen ermöglicht, ein bisschen zu sich zu kommen, zu entspannen und wieder Energie zu tanken. Am Döblinger Gymnasium (G19) ziehen sich diese Kinder nach dem Mittagessen in die Bibliothek zurück (in Zusammenarbeit mit der Bibliothekarin) oder gehen alleine oder in kleinen Grüppchen in den Garten, wo sie sich austauschen und Ruhe finden können. Die Kinder, die einen starken Bewegungsdrang haben und die Aktivität nach dem vielen Sitzen am Vormittag brauchen, um im Anschluss wieder konzentriert Hausübungen machen zu können, bekommen die Möglichkeit sich sportlich zu betätigen, indem ein/e Lehrer/in mit den Kindern, die dies brauchen, auf den Sportplatz oder in den Turnsaal geht. Hier ist eine enge Zusammenarbeit mit dem Team der Stundenplanersteller/innen notwendig, um einige Stunden in der Woche auch den Turnsaal für die TB frei zu halten. Im Idealfall sind einige Sportlehrer/innen unter den betreuenden Lehrkräften. Aber Tischtennispielen, Tischfußballspielen oder Herumspringen im Garten eignen sich genauso, um sich auszutoben. Je nachdem, wie die vorhandenen Ressourcen an der Schule sind, soll der individuellen Freizeitgestaltung Raum gegeben werden. Weder Zwang zu Bewegung noch zu Ruhe, sondern individuelle Wahlmöglichkeiten sind zur Selbstentfaltung notwendig. Den vielen unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder sollte im Freizeitbereich so weit wie möglich entsprochen werden. Kinder wissen meist sehr genau selber, ob sie Ruhe und Rückzug oder Aktivität brauchen. Wir dürfen nicht vergessen, dass besonders die TB-Kinder, die drei, vier oder fünf Tage pro Woche von früh morgens bis zum späteren Nachmittag in der Schule sind und sich immer in großen Gruppen bewegen, in der Freizeit ganz einfach Rückzugsmöglichkeiten – so weit dies der schulische Alltag zulässt – brauchen. Gibt man ih-

nen diesen beschränkten Freiraum, der sicherlich für die Lehrer/innen eine Gratwanderung zwischen Beaufsichtigungspflicht und Wahrung einer gewissen Privatsphäre bedeutet, nicht, so führt dies zu Stress und Aggressionen unter den Schülerinnen und Schülern. Freiheit innerhalb klarer Grenzen – also eine gewisse Selbstbestimmung in der Gestaltung des Nachmittags – scheint mir der einzige gangbare Weg, um auf das individuelle Wohlbefinden der Kinder Rücksicht zu nehmen.

Die freiwillige Teilnahme an (und z. T. gemeinsame Organisation von) Projekten, Exkursionen, und Turnieren (z. B. Tischtennisturnier, Basketballturnier) sowie Wettbewerben (z. B. Vokabelkönig/in, Mathe-König/in) und Workshops mit Expertinnen und Experten von außen etc. stellen weitere Varianten der individuellen Förderung von Interessen und Begabungen dar.

KURZBESCHREIBUNG ZWEIER BEISPIELE FÜR BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER TB

am G19 (Kompetenzschule für schulische Tagesbetreuung 2010–2012) – durchgeführt im Schuljahr 2009/10:

EIN MÄRCHENPROJEKT ZUR FÖRDERUNG DER LESEKOMPETENZ MIT INTERKULTURELLEM SCHWERPUNKT:

Informationsblatt, das an die Schüler/innen ausgegeben wurde:

Liebe Schülerinnen und Schüler der TB!

Wir veranstalten ein Projekt unter dem Titel: Märchen aus aller Welt!

Ihr könnt ein Lieblingsmärchen aus Eurem Heimatland, dem Heimatland Eurer Eltern oder Großeltern kopiert mitbringen und bei uns bis zum 7. Dezember abgeben. Wir sammeln die Märchen und kopieren sie dann für die Jury (freiwillige Meldungen bei Prof. Halmer oder Prof. Kriegisch).

Wie wird man Märchen-JurorIn?

Jedes TB-Kind kann sich für die Jury anmelden. Jedes Mitglied der Jury bekommt dann die Märchen (kopiert) und darf beim Lesen der Märchen Punkte von 1 bis 10 für jede Geschichte vergeben. Alle JurorInnen bekommen eine Urkunde für ihre Jurytätigkeit!

1 Punkt bedeutet: ☹ 10 Punkte bedeuten: ☺

Eure Bewertungen bis 11.1.2010 bei Frau Prof. Kriegisch oder Frau Prof. Halmer bekannt gegeben!

Die besten Märchen werden in den Deutsch-Lernzeiten gelesen.

*Wir freuen uns auf Eure Märchen!
Prof. Halmer und Prof. Kriegisch*

Besonders erfreulich an diesem Projekt war, dass sich nicht nur echte „Leseratten“ daran beteiligten. Das Projekt hat auch einige Kinder, die tatsächlich Leseförderbedarf haben und auch die Leseförderstunde besuchen, zur freiwilligen Jury-Tätigkeit und somit zum Lesen vieler Märchen motiviert. Durch die für die Kinder ansprechende „Verpackung“ der Leseförderung als Märchenprojekt, wo sie aufgefordert wurden, selbst Texte auszuwählen und mitzubringen, waren nicht nur lesebegeisterte Kinder, sondern auch noch nicht perfekte Leser/innen mit Freude und Engagement bei der Sache und haben die vielen zum Großteil von den Kindern selbst eingereichten Märchen ohne Druck zu Hause in ihrem eigenen individuellen Tempo gelesen und bewertet.

EIN BIOLOGIE-PROJEKT (TB UND WAHLPFLICHTFACH BIOLOGIE) MIT DEM TITEL „EINE ENTDECKUNGSREISE DURCH SOFTDRINKS, COLA & CO.“

Im Wahlpflichtfach Biologie der 6. Klasse (unter der Leitung von Prof. Christine Rötzer) wurden in drei Doppelstunden die Inhalte zum Thema von den Wahlpflichtfach-Schülerinnen und -Schülern recherchiert und so aufbereitet, dass sie an einem Nachmittag mit 25 TB-Schüler/innen (freiwillige, aber verbindliche Anmeldung) in einem Workshop bearbeitet werden konnten. Die Expertinnen/Experten bzw. Tutorinnen/Tutoren waren die Wahlpflichtfachschrüler/innen, die im Stationenbetrieb mit den Kindern u. a. Experimente durchführten, den Zuckergehalt und andere Inhaltsstoffe von Säften, Softdrinks und Smoothies analysierten, den Wasserhaushalt des Körpers besprachen, die Auswirkung von Zucker auf die Zähne veranschaulichten usw.

Bei diesem Projekt handelte es sich nicht nur um Begabungsförderung für TB-Kinder, sondern im Speziellen auch für die Wpf-Schüler/innen, die in die Rolle der Lehrer/innen schlüpfen durften und sich in der Zusammenarbeit mit den TB-Kindern einmal von einer ganz anderen Seite zeigen konnten und dabei auch die „auf Besuch kommenden Lehrer/innen“ mehr als beeindruckten. Sie präsentierten sich hoch motiviert und engagiert im Umgang mit den TB-Schülerinnen und -Schülern und waren mehr als kompetent in der Vermittlung der Inhalte. Auch einige eher ruhigere Wpf-Schüler/innen entpuppten sich zu unserem Erstaunen als überzeugende Tutorinnen und Tutoren und hatten die Möglichkeit zu zeigen, dass ihre interpersonale Kompetenz, die im Regelunterricht manchmal untergeht, unglaublich groß ist. War dieses Projekt anfangs eigentlich als reines „Gesundheitsprojekt“ angesetzt, so zeigte sich bald der enorme begabungsfördernde Aspekt.

Fotos sind auf der Homepage des G19 (www.g19.at) zu finden.

EIN ANFANG

Nimmt sich ein Team von TB-Lehrer/innen vor, begabungsfördernde Maßnahmen am Nachmittag zu starten, dann stellt sich häufig die Frage: Wo und wie fangen wir an? Aus meiner Sicht eignet sich eine

einfache Analyse dessen, was bereits geschieht, indem man die Intelligenzen nach Howard Gardner heranzieht und versucht, herauszufinden, welche Bereiche bereits – zumindest teilweise – abgedeckt werden und wo noch Handlungsbedarf besteht.

Analysieren Sie also im Team: Wo und wie fördern Sie bereits

- Sprachliche Intelligenz
- Logisch-mathematische Intelligenz
- Räumliche Intelligenz
- Motorisch-kinästhetische Intelligenz
- Interpersonale Intelligenz
- Intrapersonale Intelligenz
- Naturalistische Intelligenz
- Existenzielle Intelligenz?

Alleine durch das Bewusstwerden und Besprechen der Aktivitäten, die vielleicht schon stattfinden und funktionieren, kommen neue Ideen, wer, was, wie und wo umsetzen kann und vielleicht wird klarer, welche Bereiche noch wenig Aufmerksamkeit bekommen. Oft ist einem Lehrer/innen-Team auch gar nicht bewusst, wie viele Ressourcen vorhanden sind und wie gerne die Schule oder der Elternverein das eine oder andere Projekt auch sponsern.

CONCLUSIO

Wesentliche Kernbereiche der schulischen Tagesbetreuung sind einerseits Selbstentfaltung und Erziehung zur Selbstverantwortung, andererseits das Lernen zu erkennen, wo meine Freiheit die Freiheit des anderen einzuschränken beginnt. Dies schließt aber nicht aus, dass Kinder, die Unterstützung und Anregung brauchen, um ihre Freizeitgestaltung sinnvoll planen zu können, diese auch bekommen sollen. Im Gegenteil, TB-Lehrer/innen sollen auch Mentorinnen und Mentoren für sinnvolle individuelle Freizeitgestaltung sein, Kinder zu gewissen Aktivitäten ermutigen, gemeinsam mit ihnen aktiv und/oder einfach für ein Gespräch da sein.

Individualisieren in der Tagesbetreuung erfordert den Willen Neues auszuprobieren, Mut zur Flexibilität und Spontaneität und gute Kooperation im Team der Betreuungslehrer/innen. Unter diesen Voraussetzungen kann eine gelungene Tagesbetreuung, die die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt und fördert, stattfinden.

MAG. ELISABETH HALMER

Leiterin der TB am G19

(Kompetenzschule für schulische Tagesbetreuung 2010-2012)

elisabeth.halmer@g19.at

BEGABUNGSFÖRDERUNG UND SOZIALE VERANTWORTUNG

INTERNATIONALE TAGUNG AM INSTITUT TIBI AN DER KPH WIEN/KREMS



11. ECHA-Österreich-Tagung in Wien – Europa braucht Menschen mit Verantwortung: Das Institut TIBI begleitet Hochbegabte und stattet sie mit ethischer Grundsatzkompetenz aus.

Mehr als 200 Teilnehmer/innen aus ganz Österreich und den Niederlanden sowie Vertreter/innen des katholischen Schulwesens in Mittel- und Osteuropa beschäftigten sich von 14.–16. April 2010 im Rahmen der diesjährigen ECHA-Österreich-Tagung mit den kulturellen, historischen, ethischen und religiösen Dimensionen von Begabungsförderung.

Umgang mit Talenten

Unter dem Thema „sinn:voll!? – Begabungsförderung zwischen narzisstischer Illusion und sozialer Verantwortung“ luden die Veranstalter, das Institut TIBI für Begabtenförderung und Begabungsforschung und der Verein ECHA-Österreich, zum Auftakt zu einer Podiumsdiskussion in die Akademie der Wissenschaften ein. Neben dem Mathematiker Rudolf Taschner, dem Generaldirektor von IBM, Leo Steiner und der Künstlerin Timna Brauer brachten die Rektorin der PH Oberösterreich, Ulrike Greiner und Rudolf Mitlöhner, stellvertretender Chefredakteur der Zeitschrift „Die Furche“ ihre Positionen ein.

Jeder Mensch habe in irgendeinem Bereich Stärken, betonte Taschner. Für das Erbringen von Leistung sei, so Greiner, ein förderliches soziales und kulturelles Umfeld, das Anreiz und Motivation gebe, von entscheidender Bedeutung.

Rudolf Mitlöhner und Timna Brauer betonten in ihren Statements die Bedeutung des Elternhauses für die Förderung der Begabung von Kindern.



Begabungsförderung und Sinnstiftung

In seinen Ausführungen über den „Sinn des Sinns und die Pädagogik des Stärken-Stärkens“ plädierte Roland Reichenbach, Universität Basel, für ein neues, entmythologisiertes Denken von Schule. Als Ziele von Bildung nannte er u. a. die Tugenden Weisheit, Mut, Humanität und Transzendenz.

Große Beachtung fand auch der Plenarvortrag von Univ.-Prof. DDr. Clemens Sedmak, der Begabungen und Fähigkeiten als wichtige Instrumente auf der Suche nach einem „ernsthaften Leben“ skizzierte. Besonders faszinierten seine Rückgriffe auf beeindruckende Personen der abendländischen Geschichte, wie Benedikt von Nursia und Ignatius von Loyola und ihren Umgang mit den Talenten in ihrer Gemeinschaft. Die Trias „nützlich, würdig, schön“ sei bei der Fruchtbarmachung von Begabungen wünschenswert.

Gabriele Weigand, PH Karlsruhe, brachte in ihrem Referat die Intentionen von Begabungsförderung mit Fragen der Sinngebung und Sinnwahrnehmung zusammen und nannte als besonderes Kennzeichen der menschlichen Person die Verantwortung für sich selbst und für den Nächsten. Somit beinhaltet der Umgang mit Hochbegabung eine umfassende Verantwortung und habe eine ethische Dimension. Schulen

müssten zu Stätten gelebter Tugenden und Werte, Begabung als Gabe erkannt und verwirklicht werden.

In Arbeitsgruppen, u. a. zu den Schwerpunkten „Familie – Bildung – Verantwortung“ und „Ethik – Werteerziehung – Personalität“ wurden die Gedanken der Vorträge aufgegriffen, vertieft und ein Bezug zur schulischen Praxis hergestellt. Die Tagung endete mit der Präsentation von Best-Practice-Modellen. Dabei erweckten die ganzheitlich-wertorientierten Förderprogramme das Interesse der Tagungsteilnehmer/innen.

Einzigartig und unvergleichbar

Das Institut TIBI für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems wurde im Jahr 2005 durch die Erzdiözese Wien gegründet. Die Tätigkeit der Mitarbeiter/innen von TIBI gründet in der Überzeugung von der Einmaligkeit, Einzigartigkeit und Unvergleichlichkeit eines jeden jungen Menschen: „Du bist so, wie du bist, für uns wichtig und wertvoll“, Basis der Arbeit ist das jüdisch-christliche Menschenbild.

Das Institut TIBI hat ein Konzept entwickelt, nach dem die Förderung spezifischer Begabungen mit einer ethischen Grundsatzkompetenz verknüpft wird. Dies gilt besonders für junge Menschen, die später bereit und fähig sind, Verantwortung zu übernehmen. Die Fähigkeit, in den unzähligen Entscheidungen des Alltags die ethischen Grundfragen im Hintergrund zu erkennen und die Maßstäbe dieser Entscheidungen zu definieren, wird gerade für Hochbegabte in und für das Europa von heute und morgen entscheidend sein.

Somit ist Begabungsförderung Ausdruck geglückter Personwerdung. Nicht nur das TIBI, das „Für dich“, sondern auch das NOBIS, das „Für uns“ kommt zum Tragen.



FI MAG. ANDREA PINZ
TIBI

tibi-begabtenfoerderung@edw.or.at

journal für begabtenförderung

FÜR EINE BEGABUNGSFREUNDLICHE LERNKULTUR

Die Analyse und Entfaltung von Begabungen ist eine Herausforderung, die sowohl an Eltern und LehrerInnen als auch an Bildungspolitik und Bildungsforschung gestellt wird. Hier will das **journal für begabtenförderung** unterstützend wirken und Impulse setzen – für eine begabungsfreundliche Lernkultur!

DIE THEMEN

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Ñ 1/2006 Familien mit begabten Kindern Ñ 2/2006 Begabungsförderung in der frühen Kindheit Ñ 1/2007 Olympiaden und Wettbewerbe Ñ 2/2007 Herausforderer – Rückzieher – Aussteiger Ñ 1/2008 Ganztagschule und Begabtenförderung | <ul style="list-style-type: none"> Ñ 2/2008 Kinder-Uni und Junior-Studium Ñ 1/2009 Integrative Begabungs- und Begabtenförderung Ñ 2/2009 Systemische Begabungsförderung Ñ 1/2010 Selbstgesteuertes Lernen Ñ 2/2010 Sensitivität nach Dabrowski |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Aktuelle Ausgabe: 1/2010 Selbstgesteuertes Lernen

Mit Beiträgen von Dagmar Bergs-Winkels, Christian Fischer, Christiane Fischer-Ontrup, Robert Grassinger, Monika Kaiser-Haas, Ulrike Kempfer, Monika Konrad, Victor Müller-Oppliger, Friedrich Oswald, Christine Sontag, Heidrun Stöger und Albert Ziegler.

Das journal für begabtenförderung erscheint zweimal jährlich. Jahresabonnement: € 31,50/sfr 50,90. StudentInnenabonnement (unter Beilegung einer Inskriptionsbestätigung): € 21,00/sfr 36,50. Einzelheft: € 18,80/sfr 32,90 (Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand).

Studienverlag Innsbruck–Wien–Bozen

A–6020 Innsbruck • Erlenstraße 10 • T: 0043/512/395045 • F: 0043/512/395045-15
order@studienverlag.at

Portofrei mit Rechnung: www.studienverlag.at

REZENSION

BERATUNG HOCHBEGABTER KINDER UND JUGENDLICHER

ROBERT GRASSINGER (2009)
BERATUNG HOCHBEGABTER KINDER
UND JUGENDLICHER

Berlin: LIT-Verlag.
[268 Seiten, ISBN 9-7836-4310-023-8, € 34,90]

Der vierte Band aus der neuen LIT-Schriftenreihe „Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz“, die von Prof. Dr. Kurt A. Heller und Prof. Dr. Albert Ziegler herausgegeben wird, ist erschienen. Der Autor ist Wissenschaftler in der Hochbegabtenforschung und zugleich als Leiter einer Hochbegabtenberatungsstelle tätig, dies autorisiert ihn besonders, Fachvertreter/innen und Berater/innen gleichermaßen anzusprechen. Einleitend wird der enorme Bedarf von Eltern an spezialisierter Beratung verdeutlicht, denn in jedem Bundesland existiert nur eine Beratungsstelle für Hochbegabte, wobei die meisten erst in den letzten Jahren an Lehrstühlen für Pädagogische Psychologie der Universitäten mit einem Schwerpunkt für Begabungsforschung eingerichtet wurden.

Das von Robert Grassinger entwickelte systemische Beratungsmodell für Hochbegabte „**ENTER**-Triple L“ steht im Zentrum der Ausführungen, wobei mit dem etwas ungewöhnlichen Akronym bereits die zentralen Bestandteile des gestuften Modells wie „**E**xplore-**N**arrow-**T**esting-**E**valuate-**R**eview“ gekennzeichnet werden. Ein zeitlich ausgedehnter Förderweg wird durch die drei Stufen „Lernberatung – Lernplan – Lernpfad“ (Triple L) erklärt, indem mit den Hochbegabten und ihren Familien individuelle Entwicklungswege konzipiert, begleitet und evaluiert werden. Das systemische Vorgehen wird durchgängig realisiert, indem die Aktionen der Beteiligten so koordiniert werden, dass sich talentierte Lernhandlungen in einer Begabungsdomäne entwickeln können.

Die Ankündigung eines neuen Weges dürfte bei vielen Beraterinnen und Beratern, die täglich mit ähnlichen Aufgaben konfrontiert werden, Neugier und Spannung auslösen, denn von Anfang an werden sich die pädagogisch orientierten Leser/innen fragen, welche Komponenten tatsächlich Neuheitswert haben? Von den Leserinnen und Lesern kann die Entwicklung einer neuen Beratungskonzeption nachvollzogen werden, indem aus dem umfangreichen Dissertationsprojekt des Autors ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden. Nach einer kritischen Analyse von theoretischen Konzeptionen an Beratungsstellen für hochbegabte Kinder und Jugendliche wird das systemische Aktiotop-Modell nach Ziegler geprüft, um darauf aufbauend einen neuen Beratungs- und Förderansatz zu entwerfen.

Das Buch ist in sechs Teile und 20 Kapitel gegliedert, wobei die Kapitel acht bis zwölf im dritten Teil mit den theoretischen Grundlagen recht kurz ausfallen.

Im ersten Teil werden primäre, sekundäre und tertiäre präventive Anlässe und Aufgaben einer Hochbegabtenberatung analysiert. Vielen



Beraterinnen und Beratern dürfte dies unter Beachtung der verschiedenen Umweltsysteme bekannt sein, wobei als neu die tertiären präventiven Beratungsaufgaben anzusehen sind. Der neue Ansatz zeigt sich in der systemischen Beratung der Hochbegabten auf dem Wege zur Leistungsexzellenz, indem vom Training der Kompetenzen individuelle Veränderungsprozesse begleitet werden bis hin zur leistungsförderlichen Koordinierung unterschiedlicher Umweltsysteme, um eine Expertiseentwicklung zu ermöglichen.

Im zweiten und dritten Teil werden überwiegend Beratungsmodelle aus Deutschland und den USA vorgestellt und die speziellen Beratungs- und Förderansätze von Hochbegabten werden ausführlich diskutiert. Im fünften Kapitel dürften die Übersichten zu theoretischen Konzepten, den Zielen und den Beratungsprozessen der in Deutschland bestehenden Hochbegabtenberatungsstellen vor allem für ratsuchende Eltern und Praktiker/innen interessant sein.

Bei den referierten Beratungskonzepten aus den USA fällt auf, dass die Beratungsprozesse für einen längeren Zeitraum konzipiert sind, wobei nicht immer klar zu erkennen ist, inwiefern beratende und therapeutische Schwerpunkte verbunden werden (S. 65).

Vom Autor wird kritisch angemerkt, dass Evaluationsstudien fehlen, denn die Erfolge wurden meistens nur durch Zufriedenheitsbekundungen der Ratsuchenden erfasst. Es wird darauf hingewiesen, dass Daten über die Effizienz eines Beratungsprozesses und mögliche Effekte beim Kompetenzaufbau der Hochbegabten leider fehlen.

Im dritten Teil werden sehr knapp die bekanntesten Hochbegabungsmodelle angeführt, diese präsentieren wesentliche Zusammenhänge, um die Komplexität theoretischer und auch empirisch gefundener Gesetzmäßigkeiten fassbar zu machen.

Aus seiner speziellen Forschungssicht diskutiert nun der Autor, inwiefern diese auch für eine Beratung theoretisch relevant sein können. Forschungsmethodisch entsteht die Frage, ob von diesen Modellen, die wissenschaftsgeschichtlich zu einem bestimmten Zeitpunkt erarbeitet wurden, tatsächlich ein Transfer auf angewandte Fragestellungen möglich ist.

Im zehnten Kapitel wird der Expertiseansatz erläutert. Bei diesem wurde anhand biografischer Analysen Hochleistender (Expertinnen und Experten) erkannt, dass lang anhaltende effiziente Lernprozesse grundlegend sind, um einen Expertenstatus zu erreichen. Hier knüpft der Autor mit seinem neuen Beratungsmodell an, um eine tertiär präventiv angelegte Förderung hin zur Leistungsexzellenz aufzubauen.

Im zwölften Kapitel wird der systemische Hochbegabungsansatz, das Aktiotop-Modell nach Ziegler als Grundlage eines neuen Förderansatzes dargestellt, indem verschiedene intrapersonelle Komponenten und Interaktionen zwischen der Umwelt systemisch beschrieben werden. Darin wird die besondere Qualität von Handlungen (Actions) einer Person beachtet, welche durch die Handlungsvoraussetzungen, die Ziele und die Fähigkeiten im Erkennen eines Handlungsraumes determiniert sind. Die Ziele der Begabten und ihre Fähigkeiten zur Identifikation von Lernsituationen werden als bedeutende dynamische Kräfte besonders heraus gestellt, um effiziente Lernhandlungen zielgerichtet zu trainieren. Auch Aspekte des lebenslangen Lernens werden mit einbezogen, indem die interaktive Abstimmung der Elemente des „Aktiotops“ auf bevorstehende Anforderungen hin vorzubereiten ist. Dabei wird gut nachvollziehbar herausgearbeitet, dass sich das „Aktiotop“ kontinuierlich weiter entwickeln kann, wenn die Umwelt dafür Entwicklungsmöglichkeiten bietet und die Begabten es immer wieder schaffen, ihre subjektiven Handlungsräume zu erweitern. Das Aktiotop-Modell nach Ziegler mit den fünf dynamischen Interaktionsaspekten und den zwei systemischen Aspekten kann mit Gewinn nachvollzogen werden, weil es tatsächlich vielschichtige Entwicklungsprozesse präziser als andere Modelle abbilden kann. Dies werden die Leser/innen später nach dem Studium der Fallbeispiele noch klarer verstehen können.

Im vierten Teil wird das neue Beratungsmodell ENTER-Triple L detailliert erklärt und im fünften Teil werden die einzelnen Beratungsstufen an Fallbeispielen aus der Beratungspraxis erläutert. Der gestufte Beratungsansatz wird als Flussdiagramm grafisch abgebildet, wobei in der Regel die Ratsuchenden mit der ersten Stufe der „Lernberatung“ beginnen und entsprechend ihren individuellen Zielen in die zweite Stufe, den „Lernplan“, begleitet werden.

In den Kapiteln 14 bis 16 wird der neue Beratungsansatz ausführlich erklärt.



Auf der ersten Stufe der „Lernberatung“ geht es vor allem darum, auf der Basis einer umfassenden Diagnostik Fördermöglichkeiten in Bezug auf den Beratungsanlass gemeinsam zu entwickeln. Mit dem Kind wird ein Lernweg erarbeitet, so dass es im Verlaufe der Förderung lernt, talentierte Handlungen auszuführen. Der Erfolg zeigt sich in den Lernprodukten (Leistungen), die im Vergleich zu Gleichaltrigen überdurchschnittlich ($PR > 84$) sind und zeigt ebenfalls die Möglichkeit an, einmal Leistungsexzellenz in einer Domäne erreichen zu können. Mit der systemischen Beratungsstrategie „ENTER“ werden das diagnostische Vorgehen und die koordinierenden Prozesse zwischen den Beteiligten abgestimmt, denn mit der Zeit verändern sich deren Ziele und Bedürfnisse. Die aktuellen Belastungen zum Beispiel im familiären System müssen neu geprüft werden, um auch die Stabilität im Persönlichkeitssystem der Hochbegabten zu gewährleisten. Somit handelt es sich hier nicht nur um den Leistungsaspekt wie in der Musik- und Sportförderung, sondern es geht auch um die Persönlichkeitsentwicklung in dem Sinne, dass die Selbststeuerungsfähig-



Fotos: Matthias Jahn

keiten in Bezug auf die Lebenszufriedenheit hin zu entwickeln sind. So wird die folgende Stufe erst konzipiert, wenn die Schülerin/der Schüler zu exzellenten Handlungen fähig und überwiegend motiviert ist, ihre/seine Entwicklung zur Expertin/zum Experten in ihren/seinen Lebensentwurf aufzunehmen. Mit dem „Lernplan“, kann das Aktiotop der Schülerin/des Schülers so speziell gefördert werden, dass sich längerfristig hochbegabte Handlungen in einer Domäne entwickeln können, indem weit überdurchschnittliche individuelle Leistungsziele ($PR > 98$) konstant erreicht werden. Bei anhaltender Förderung kann die beraterische Begleitung auf der Stufe des „Lernpfades“ zur Erreichung von exzellenten Handlungen über mehrere Jahre hinweg erfolgen, wobei eine kontinuierliche Unterstützung durch Fachexpertinnen und -experten (Mentoring) zu organisieren ist.

Im fünften Teil werden Konzeption und Anwendbarkeit des neuen Beratungsmodells ENTER-Triple L an sechs ausgewählten Beratungsfällen evaluiert. Mit den sehr interessanten Falldarstellungen wurde do-

kumentiert, wie sich die Beratungsprozesse interaktiv vollzogen haben. Für Berater/innen werden besonders die Entwicklungsprozesse der beiden Jugendlichen (Fall 5 und 6) von Interesse sein, die auf der Stufe des „Lernplanes“ gefördert wurden. Bei der detaillierten Darstellung tritt die zeitliche Dimension der Förderung in den Fokus (ca. 16 bis 24 Arbeitsstunden!) und daran wird deutlich, dass eine solche spezialisierte Förderung keine Lehrkraft an einer Schule leisten kann! Dennoch zeigen die konkreten Fälle, dass immer auch schulische Maßnahmen in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern notwendig sind. In der Phase der „Lernberatung“ hat das Kind seinen Lernzuwachs in einem Portfolio zu dokumentieren und vor der Beraterin/dem Berater zu präsentieren. Wäre es nicht für die Hochbegabten anregender, ihre Fortschritte einem schulischen Publikum vorzustellen? Generell sollten Lehrer/innen mit ihren fachlichen Kompetenzen stärker involviert werden (Mentoring), denn bei ENTER-Triple L liegen in einer produktiven Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen noch Reserven!

Der Auffassung des Autors, dass es vor allem auf die Förderbedingungen und nicht auf die „Suche nach Genies“ ankäme, muss insofern widersprochen werden, als dass es nach wie vor von engagierten Lehrerinnen und Lehrern abhängt, ob auch für Kinder aus bildungsfernen Schichten ohne finanzielle Ressourcen solche Förderungen möglich sind.

Im abschließenden sechsten Teil wird die Evaluierung kritisch diskutiert und festgestellt, dass sich das Beratungskonzept ENTER-Triple L in der Realität gut umsetzen lässt. Leider fehlen Statistiken über die Anzahl und Effizienz der Beratungsprozesse auf den einzelnen Stufen. Mit den Forschungsergebnissen, die belegen, dass nur angestregtes Lernen mit dem Ziel der Leistungsverbesserung auch tatsächlich zur Exzellenz führen kann, wurde ein grundlegender Weg in der Hochbegabtenförderung gefunden.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass das neue Beratungskonzept ENTER-Triple L auf diesen Erkenntnissen der Hochbegabungs- und Expertiseforschung aufbaut, systemtheoretisch angelegt ist und moderne lernpsychologische Ansätze integriert. Der Autor selbst betont, dass ein weiterer Forschungsbedarf besteht und er eine produktive Diskussion anregen möchte. In diesem Sinne kann mit diesem Buch der LIT-Schriftenreihe eine Verbindung von Theorie und pädagogischer Praxis gelingen.

DR. MARGIT RINCK
Universität Rostock

Institut für Pädagogische Psychologie Rosa und David Katz
margit.rinck@uni-rostock.de

REZENSION

DVD „BEGABTENFÖRDERUNG“

JOËLLE HUSER & MARKUS OERTLY

- NEUE LAUFBAHN-PERSPEKTIVEN IM LEHRBERUF
- MERKMALE GUTER BEGABTENFÖRDERUNG

Die Dokumentation „Begabtenförderung“ nimmt zum Ausgangspunkt, dass der Lehrberuf sich in den letzten Jahren drastisch verändert hat und die Förderung von Laufbahnperspektiven von Lehrpersonen eine Maßnahme darstellt, um den Lehrberuf attraktiver zu machen. In diesem Zusammenhang wird exemplarisch die bisherige ECHA-Ausbildung der Schweiz daraufhin untersucht, inwiefern sich für die Lehrpersonen durch diese Weiterbildung neue Berufshorizonte erschlossen haben. Zusätzlich sollen anlässlich der Erhebung Faktoren gefunden werden, die eine gelingende Begabtenförderung ausmachen.

Die konkreten Fragestellungen zum Film lauten: „Ist die Ausbildung zu Spezialistinnen und Spezialisten der Begabungs- und Begabtenförderung eine Möglichkeit, das Ansehen des Lehrberufs wieder aufzupolieren? Was wurde aus den Absolventinnen und Absolventen von ECHA? Wie sieht ihr Berufsalltag heute aus? Welche Aufgaben übernehmen sie in den Schulen? Wurden ihre vielleicht heimlichen Wünsche und Hoffnungen auf eine neue Berufskarriere erfüllt?“ Eine zweite Fragestellung ist: „Welche Qualitätsmerkmale erachten Expertinnen und Experten als wichtig, damit in Schulen qualitativ hochwertige Begabungs- und Begabtenförderung umgesetzt werden kann?“

Zur Beantwortung befragen die Autorin und der Autor des Projekts ausgewählte Expertinnen und Experten der Lernforschung und Schulentwicklung. Zusätzlich führen sie eine Fragebogenuntersuchung bei den bisherigen Absolventinnen und Absolventen des Weiterbildungsprogramms durch. Der Film zeigt sowohl Ausschnitte aus den Expertengesprächen als auch Beispiele aus Unterrichtssituationen der Begabtenförderung und Gespräche mit den Akteurinnen und Akteuren.

Die Ergebnisse der Umfrage belegen, dass drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen weitere und zum Teil neue Berufsfelder übernehmen konnten. Dabei werden deren neue Funktionen in sechs Kategorien unterschieden: Unterricht und Basisarbeit mit begabten Kindern, Coaching und Beratung, Projektleitung und Koordination, Aus- und Weiterbildung, Privatunternehmen und Autoren-schaft in Berufszeitschriften. An konkreten Beispielen stellt der Film dar, wie – mit Unterstützung der Behörden – in gewissen Kantonen der Schweiz neue Stellen geschaffen wurden, in denen Begabungslehrpersonen in Primarschulen (Kindergarten bis 6. Klassen) als Leiter/innen von Pull-Out-Programmen, in bereichsspezifischen Fördergruppen und in der Betreuung von Freiarbeiten und Projekten mit begabten Schülerinnen und Schülern wertvolle Arbeit leisten. In den Filmsequenzen werden aber auch die weiteren Funktionen der Eltern- und Lehrpersonenberatung sowie Aktivitäten in der Weiterbildung von Lehrer/innen dargestellt. Als Belege für Schulentwicklungen stehen der Aufbau und die Umsetzung einer Privatschule und die Koordination eines städtischen Begabtenprogramms.



Der zweite Teil des Videos beinhaltet Aussagen von acht Expertinnen und Experten zu Qualitätsmerkmalen von Begabtenförderung. Zehn Kriterien werden in Übereinstimmung mit der bestehenden Fachliteratur kategorisiert, davon vier auf der „Ebene des Unterrichts“ und sechs auf der „Ebene der Schule“. Eine dem Film beiliegende zwölfseitige Broschüre vermittelt einen groben Überblick über gewisse theoretische Grundlagen zu Intelligenz, Begabung und zwei Begabungsmodellen sowie die Zusammenfassung der Merkmale guter Begabtenförderung.

Die DVD ist sowohl ein filmisches Produkt als auch eine Masterarbeit zum Weiterbildungsmaster „Teacher Education“ der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz. Deshalb finden sich auf der DVD zusätzlich zum Film zwei Begleiddokumente, die den Entstehungsprozess schildern und Einblicke in Ergebnisse der Qualifikationsarbeit ermöglichen. Der „Anhang zur MAS-Filmarbeit“ stellt das Ausbildungskonzept der untersuchten Weiterbildung dar sowie den Interviewleitfaden zur Expertenbefragung und die Transkription des Expertenpanels, ferner die verwendeten Fragebogen zur Befragung der Kursabsolventinnen/-absolventen und die Ergebnisse der Erhebung. Der zweite Anhang „Begleitschrift zur MAS-Filmarbeit“ ist die schriftliche Masterarbeit des Autorenteam. Darin wird die Fragestellung präzisiert und in einen theoretischen Zusammenhang gestellt, der um die Entwicklung der ECHA-Ausbildung in der Schweiz kreist. Das methodische Vorgehen wird beschrieben und dokumentiert. Abgerundet wird die Masterarbeit durch Schlussbetrachtungen und die Reflexionen der Autorin und des Autors.

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

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

HINWEIS:

Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 27: 20. November 2010, das Heft erscheint im Februar 2011

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

REDAKTIONSTEAM

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

Mag. Silvia Friedl, Mag. Andrea Hofer

Mag. Beate Landl, MMag. Dr. Claudia Resch

MMag. Elke Samhaber, Mag. Florian Schmid

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

DRUCK: Laber Druck, Oberndorf



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

www.begabtenzentrum.at

tel: +43 662/ 43 95 81

fax: +43 662/ 43 95 81-310