

news® science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Begabtenförderung in der Musik:
Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung
Wie erkenne ich als Lehrperson musikalische Begabung?
Kinder brauchen Musik wie die Luft zum Atmen
Die Begabtenförderung der mdw

Aus dem ÖZBF

Bildungskapital
Begabung & Medien: Von Wunderkindern und Exzellenzen

Begabtenförderung in der Praxis

Tagungsbericht aus Bensberg

Rezension

INHALT

	Editorial		
Schwerpunkt Begabtenförderung in der Musik	W. Stadelmann: Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung	3	
	Ankündigung: International Conference on Talent Development and Excellence	9	
	H. Hopfgartner: Wie erkenne ich als Lehrperson musikalische Begabung?	10	
	H.-G. Bastian: Kinder brauchen Musik wie die Luft zum Atmen	14	
	W. Aichinger: Die Begabtenförderung der mdw	18	
Aus dem ÖZBF	U. Kempfer: Begabung als kulturelles Phänomen	20	
	Tagungsband: Central Eastern European Forum	22	
	T. Leonhardmair/M. Klingler: Mentoring-Pilotprojekt zum Programm „Schüler/innen an die Unis“	23	
	Kongressberichte 2002–2008	24	
	Kongress-CD 2010	24	
science	A. Ziegler: Bildungskapital	25	
	A. Hess/J. Wippersberg: Begabung & Medien: Von Wunderkindern und Exzellenzen	28	
Organisationen	G. Schmid: Die Karl-Popper-Akademie	35	
	Interview mit Dr. Elke Völmicke	37	
Begabtenförderung in der Praxis	E. Strauss/S. Hackl/S. Böhm: Frei leben ohne Gewalt – Starke Schülerinnen zeigen auf	39	
	K. Eckschlager: „Connecting Schools“ – Abenteuer Integration	40	
	E. Dittrich: Schulfach Glück	41	
	T. Köhler: Begabung und Exzellenz als Phänomen	42	
	A. Holzinger/H. Rucker: Begabende Akzente in der Steiermark	47	
	Ankündigung: Masterlehrgang Begabung – Person – Potenzial	49	
	Vorgestellt: Mag. Christa Bauer	50	
	P. Summer: Talentezentrum NÖ Schloss Drosendorf	51	
	G. Pusch: Protalente-Salzburg feiert 25. Geburtstag	52	
	E. Beierl/J. Kahlhammer: Die Anfänge der Hochbegabtenförderung in Salzburg	54	
	Ankündigung: Platon Jugendforum	56	
	Schüler/innen an die Unis	57	
	Sommerakademien 2011 in Österreich	58	
	V. Müller-Oppliger: Kre-A(k)tiv in den (Un-)Ruhestand	60	
	Ankündigung: 19 th World Conference on Gifted and Talented Children	61	
	T. Hell/G. Hofferek: International Young Physicists' Tournament 2011	62	
	Ankündigung: 34. Confratute	63	
	Tagung	A. Block: Miteinander reden, nicht übereinander	64
	Rezension	PISA 2009 Ergebnisse – Was Schülerinnen und Schüler wissen und können	65
	Impressum	67	

EDITORIAL

„Das Ohr aufwecken, die Augen, das menschliche Denken.“
Luigi Nono

Dieses Zitat von Luigi Nono ist das Leitthema der diesjährigen Salzburger Festspiele und bringt zum Ausdruck, was nach Auffassung des Komponisten die eigentliche Aufgabe von Kunst sein sollte.

Das Zitat drängte sich mir auf, als ich den Beitrag von Willi Stadelmann in diesem Heft las, in dem die Bedeutung von Musik und ästhetischer Bildung für die kognitive Entwicklung unserer Kinder hervorgehoben wird. Durch Musikerziehung und bildnerisches Gestalten kann die Gehirnentwicklung gefördert und die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln und Wirklichkeiten unterschiedlich zu konstruieren, geschult werden.



Der Konnex zwischen den Salzburger Festspielen und dem Schwerpunktthema dieser Ausgabe – Begabtenförderung in der Musik – eröffnet aber noch eine andere Gedankenspur: Die Festspiele zeigen uns immer wieder, dass Musik in unserer Kultur hoch geschätzt wird und dass Leistungsexzellenz im Bereich der Musik einen hohen Attraktivitätswert besitzt.

Die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft Musik einen so hohen Stellenwert besitzt, ermöglicht in diesem Bereich einen besonders vorurteilsfreien Zugang zur Förderung von Talenten. In der Musik ist es selbstverständlich, dass hohe Leistungen nur durch intensives Üben über einen langen Zeitraum hinweg erreicht werden können. Es ist selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche ihr musikalisches Talent nicht alleine entwickeln können, sondern von früh an gezielte Förderung brauchen. In der Regel wird eine Lehrperson gesucht, die für das talentierte Kind im Einzelunterricht die jeweils adäquaten und zielorientierten Lernanforderungen bereitstellt und seine Entwicklung begleitet. Bei einem hohen Exzellenzniveau ist es üblich, eine Lehrperson zu engagieren, die aufgrund ihrer eigenen Expertise fähig ist, das talentierte Kind zu noch höheren Leistungen zu führen. Die meisten eminenten Persönlichkeiten haben laut Bloom (1985)¹ im Laufe ihrer Leistungsexzellenz-Entwicklung mindestens drei verschiedene Lehrer/innen. Die Aufgabe der ersten Lehrperson ist es, in ihrer Schülerin/ihrem Schüler die Leidenschaft für das Fach zu entfachen. Leidenschaft ist notwendig, um das jahrelange und oft mühevollere Üben auf sich zu nehmen. Eine begeisterte und begeisternde Lehrperson legt in frühen Jahren den Grundstock für spätere Leistungsexzellenz. Die zweite Lehrperson hat die Aufgabe, die besonderen Techniken und Methoden des jeweiligen Faches zu vermitteln. Hier geht es darum, durch konsequentes und intensives Üben sowie geduldiges Feedback Fehler auszumerzen, Stärken auszubauen und Ausdauer zu lernen. In der dritten Stufe der künstlerischen Begabungsentwicklung schließlich geht es darum, einen eigenen Stil zu entwickeln und den ganz individuellen Beitrag zu erbringen. Hier braucht es eine Lehrperson, die selbst Leistungsexzellenz in der Domäne erreicht hat und die es versteht, das Individuelle und Besondere aus einem Menschen hervorzulocken und zur Performanz zu bringen. Die Einbindung ihres Schützlings in ihre eigenen Netzwerke ist ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erfolg (Subotnik & Jarvin 2005)².

Die Wege zur Leistungsexzellenz im Bereich Musik können in vielem Vorbild für die Förderung von Begabungen sein. Die Bedeutung exzellenter und begeisterter Lehrpersonen, die Bedeutung des stetigen Übens und Lernens, die Notwendigkeit eines an das jeweilige Leistungsniveau angepassten Unterrichts sowie die Einbindung der jungen Nachwuchstalente in fachspezifische Netzwerke gilt für die Förderung aller Begabungen. Auch junge Mathematiktalente und Sprachtalente, auch sozial engagierte junge Menschen brauchen eine ausgeklügelte und langjährige Begleitung zur Entfaltung ihrer Potenziale. Lassen wir uns auch darin von der Musik inspirieren und von ihr Ohr, Augen und menschliches Denken aufwecken.

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

¹ Bloom, B. S. (1985) (Hrsg.). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.

² Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). *Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance*. In R. J. Stemberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed.) (pp. 343–357). New York: Cambridge University Press.

ÄSTHETISCHE BILDUNG ALS BEITRAG ZUR BEGABUNGSFÖRDERUNG¹

AM BEISPIEL VON MUSIK UND BILDNERISCHEM GESTALTEN

„Ästhetische Bildung ist nicht Mittel zum Zweck oder Vehikel für außerästhetische Zwecke, sondern Befähigung zu einer eigenständigen und eigenwertigen Weise der Wahrnehmung bzw. Erfahrung und der Gestaltung von Wirklichkeit oder vorstellbarer alternativer Möglichkeiten. Jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Praxis in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung heute.“

*Wolfgang Klafki
Dt. Erziehungswissenschaftler*

Zur Einleitung eine begriffliche Klärung: Wenn im Folgenden von „Wissen“ die Rede ist, das wir uns aneignen oder das wir unseren Schülerinnen und Schülern zugänglich machen wollen, dann sind damit immer sowohl kognitives Wissen als auch Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und Emotionen gemeint. Das Gehirn verarbeitet all dies grundsätzlich in gleicher Weise. Auch die Entwicklung von zeichnerisch-gestalterischen, handwerklichen, motorischen und musikalischen Fähigkeiten beruht auf Lernprozessen, auf Anpassungsreaktionen im Gehirn.

1. NEUROPSYCHOLOGIE DES LERNENS: EINE DISZIPLIN DER INTERDISZIPLINÄREN LERNFORSCHUNG

1.1 AUSSAGEKRAFT VON RESULTATEN AUS DER NEUROPSYCHOLOGISCHEN FORSCHUNG ZUM THEMA „LERNEN“

Erkenntnisse der Neuropsychologie sind nicht dergestalt, dass sie die gesamte bisherige Pädagogik quasi über den Haufen werfen und damit absolut Neues für den Unterricht bringen. Was wir heute über Lernen wissen, wissen wir aus der Pädagogik, der Lernpsychologie und der Schulpraxis. Die Neurowissenschaften haben aus sich heraus keine neue Dimension des Lernens aufgezeigt. Doch können sie zum tieferen Verständnis von Lernen einiges beitragen und einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Lernprozessen und zur Unterstützung von pädagogischen Anliegen liefern. Lernen besteht aus hochkomplexen psychisch-biologischen Prozessen und lässt sich nicht auf einfache Rezepte reduzieren. Was lernwirksam ist und was nicht, ist sehr individuell. Darum sollen ausgewählte Erkenntnisse zum Thema Lernen aus der Neuropsychologie im Folgenden als Beitrag zum Wissen über Lernen beschrieben werden; als Ergänzungen und Erläuterungen zu den Erkenntnissen aus den Bildungswissenschaften und der Psychologie.

1.2 HIRNENTWICKLUNG IN DER SOZIALEN UMWELT: WAHRNEHMUNG ALS GRUNDLAGE VON LERNEN

Von unseren Sinnesorganen her kommen weder Bilder noch Gerüche noch Töne noch sonst direkte ‚reale‘ Gegebenheiten ins Gehirn. Alles Aufgenommene gelangt verschlüsselt, ‚kodiert‘, ins Gehirn in Form von elektrischen Impulsmustern. Es gibt keine Information und keine Informations-Verarbeitung ohne individuelle Interpretation. Die Neurowissenschaften bestätigen also, was wir aus der Psychologie schon lange wissen, nämlich, dass wir die Welt nie so ‚wahr‘-nehmen können, wie sie real existiert. Wir erleben sie im Rahmen der Qualität und der Leistungsfähigkeit unserer Sinnesorgane sowie der Fähigkeit unseres Gehirns, Signale zu interpretieren. Daraus folgt, dass Wahrnehmung nur mit Hilfe des Gedächtnisses möglich ist, das die Fähigkeit eröffnet, Neues mit Vergangenen zu vergleichen. Lernen ist auf Gedächtnis angewiesen. Sowohl Gedächtnis als auch Wahrnehmung sind mit Lernen verbunden. Stets vergleichen wir mit unserem Gehirn Neues mit der bisherigen Erfahrung, mit bisherigem Wissen und bisherigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wahrnehmung beeinflusst künftige Wahrnehmung; die Wahrnehmungsfähigkeit wird durch stetige aktive Wahrnehmung geschult, entwickelt und verfeinert. Das Gehirn operiert auf der Basis seiner eigenen Geschichte (Schmidt, 1991 S. 146–148). Daraus können wir ermessen, wie wichtig für erfolgreiches Lernen die bisherige Lernbiografie des Individuums, sein Vorwissen und Vorkönnen sind. Und wie wichtig der Zugang zur Erkenntnis über die Phänomene, über die Sinneserfahrung ist. Der Entwicklung und Verfeinerung der Sinnesorgane kommt für die Lernbiografie große Bedeutung zu: Eine „Schule des Sehens“ und eine „Schule des Hörens“ beispielsweise, wie sie zur ästhetischen Bildung gehören, tragen viel zur Lernbiografie bei.

1.3 NEURONALE PLASTIZITÄT: HIRNENTWICKLUNG UND LERNBIOGRAPHIE

1.3.1 PLASTIZITÄT DES GEHIRNS

Gut abgesicherte Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften belegen, dass Lernprozesse nur möglich sind, weil sich das Gehirn ein Leben lang entwickeln kann. Lernen und Hirnentwicklung sind miteinander gekoppelt. Informationsübertragungen werden durch Veränderungen an Synapsen (Kontaktstellen im neuronalen Netzwerk) verbessert. Neue Synapsen können gebildet werden, was zu neuen Verknüpfungen und somit zur Erweiterung des Netzwerks führt. So können Gehirnteile durch Lernen wachsen; parallel dazu können aber auch Vernetzungsteile, die nicht gebraucht werden, abgebaut werden („pruning“).

¹ Die Ausführungen in diesem Artikel nehmen Bezug auf Grundlagen, die im damaligen Newsletter des ÖZBF unter dem Titel „Musik und Gehirn“ publiziert wurden (Nr. 13, April 2006). Dadurch entstehen einige Redundanzen. Der vorliegende Text ist eine gekürzte und modifizierte Fassung eines Artikels, der in Gysin (2010) publiziert wurde.

Lernen prägt (auch makroskopisch) Strukturen des Gehirns: Das Gehirn ist plastisch. Dazu kommt, dass die Geschwindigkeit der Informationsübertragung durch Lernen gesteigert werden kann. Gehirnareale entwickeln sich, wenn sie stimuliert werden; Veränderungen im Gehirn erfolgen erstaunlich schnell, vor allem in der Kindheit. Es sei erwähnt, dass schon lange vor der Geburt das Gehirn durch Umwelteinflüsse mitgeformt wird. Aber auch erwachsene Gehirne bleiben grundsätzlich flexibel, die Plastizität geht aber mit zunehmendem Alter zurück. Ohne in einen ‚Frühförderungs-Wahn‘ zu verfallen, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten früh gelernt und eingeübt werden müssen, damit sie ein Leben lang erfolgreich praktiziert werden können. Recht gut untersucht sind diesbezüglich das Lernen von Motorik und Feinmo-

und Pädagogik kennen: Das Vorwissen und Vorkönnen, die bisherige Lernbiografie eines Lernenden spielen für sein weiteres Lernen eine entscheidende Rolle.

1.3.2 EMOTIONEN FÖRDERN LERNPROZESSE

Schon seit langer Zeit wissen wir, dass Emotionen und Lernen eng zusammenhängen. Die Begriffe ‚Emotion‘ und ‚Gefühl‘ werden im allgemeinen Sprachgebrauch synonym verwendet: In der Regel ist bei der üblichen Verwendung des Wortes ‚Emotion‘ der Begriff des Gefühls eingeschlossen. Antonio R. Damasio (2003) unterscheidet zwischen Emotionen und Gefühlen und zeigt in seiner Theorie, dass Emotionen den Gefühlen voraus gehen. Emotionen sind nach Dama-



Foto: Christina Larffing

torik, von Musikinstrumenten und von Sprachen. Wichtig ist, dass Veränderungen des Gehirns durch Üben aufrecht erhalten werden müssen. Auch dies zeigt sich beispielhaft in der Musik beim Instrumentalspiel, beim Sprachenlernen und bei der Entwicklung der Feinmotorik, die für das Zeichnen und Gestalten von großer Bedeutung ist. Aktivitäten des Lernenden, das (motorische oder verinnerlichte) ‚Selbst-Tun‘ sind für den Lernerfolg unabdingbar. Das Gehirn folgt dem Grundsatz ‚Use it or lose it‘.

Jeder Lernprozess schafft Grundlagen für weiterführende Lernprozesse. Nicht nur Wissen wird gelernt, sondern es entstehen gleichzeitig neue Potenziale und Lernstrategien für weiterführendes Lernen. Neue Strukturen werden auf bisherigen aufgebaut. Dies sind weitere Belege für Erkenntnisse, die wir bereits aus der Psychologie

sio individuelle physische (körperliche) Reaktionen auf Reize. Gefühle sind individuelle psychische Interpretationen der physischen Reaktionen, also der Emotionen. Ein einfaches Beispiel: Wenn uns etwas Angst einjagt, reagiert unser Organismus physisch; dies zeigt sich an typischer Mimik, an erhöhter Herzfrequenz, am bleichen Gesicht, an weit geöffneten Augen, an feuchten Händen. Diese Primär-Reaktion bezeichnet Damasio als ‚Emotion‘. Die individuelle psychische Interpretation, das individuelle ‚Fühlen‘ und psychische Bewertungen der Emotion bezeichnet er als Gefühl. „Die Emotionen treten auf der Bühne des Körpers auf, die Gefühle auf der Bühne des Geistes. [...] Emotionen und Gefühle sind im Zuge eines kontinuierlichen Prozesses so eng miteinander verknüpft, dass wir verständlicherweise dazu neigen, sie als ein einziges Phänomen wahrzunehmen.“ (Damasio 2003, S. 101 ff).

Emotionen/Gefühle beeinflussen Informationsvorgänge und damit auch das Lernen. „Gefühle sind einerseits Ergebnisse von Informationsverarbeitungsprozessen und beeinflussen andererseits selbst Informationsvorgänge. [...] Beim Prozess der Informationsverarbeitung handelt es sich eigentlich immer um ein Zusammenwirken kognitiver und emotionaler Prozesse. Emotionale (und motivationale) Faktoren sind selbst bei den abstraktesten Formen intellektueller Leistungen beteiligt“ (Edelmann 2000, S. 240 ff). Gefühle wirken bei der Informationsverarbeitung, beim Lernen als selektiver Filter. „Der Filter ist durchlässig für Material, das mit der Stimmung des Wahrnehmenden übereinstimmt, nicht aber für inkongruentes Material. Wichtige Faktoren für die Gedächtnisleistung sind ein intensives Gefühl bei der Informationsaufnahme und ein hoher Grad an Bedeutsamkeit des Lernmaterials. Vergessen wird vor allem der mangelnden subjektiven Wichtigkeit des Materials und der fehlenden Aufmerksamkeit bei der Informationsaufnahme zugeschrieben.“ (ebd.) Aufmerksamkeit ist abhängig von Emotionen und Gefühlen. In verschiedenen Untersuchungen konnte bestätigt werden, dass Lernende mit positiven (fördernden, stimulierenden, wohlthuenden, hoffnungsvollen, Erfolg versprechenden) Gefühlslagen besser in der Lage sind, zu lernen und komplexe Zusammenhänge zu verstehen. Den Zusammenhang zwischen Gefühlslage und Motivation beschreibt Edelmann: „Ein aktuelles leistungsmotiviertes Handeln findet besonders dann statt, wenn die Tendenz ‚Hoffnung auf Erfolg‘ die Tendenz ‚Furcht vor Misserfolg‘ überwiegt.“ (ebd., S. 254) Einen Menschen motivieren bedeutet also unter anderem, ihm die Möglichkeit eröffnen, Hoffnung auf Erfolg seiner Anstrengungen, seiner Aktivitäten zu haben. Förderorientierte, zielgerichtete Haltung von Eltern und Lehrpersonen steht im Vordergrund. Schulisches Lernen muss sich noch mehr von Defizitorientierung zu Förderorientierung entwickeln. Beurteilung von Leistung muss fördernden Charakter haben.

Also: Individuell als bedeutsam und wichtig empfundene Ereignisse werden schneller gelernt und besser gespeichert. Es liegt auf der Hand, dass gerade Musik und bildnerisches Gestalten eng mit Emotionen und Gefühlen verbunden sind. Ästhetische Bildung ist auch emotionelle Bildung. Das legt nahe, dass ästhetische Bildung einen großen Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder hat.

2. WAS HEISST WISSEN ‚VERMITTELN‘ UND WISSEN ‚ERINNERN‘?

Wissen und Verhalten werden im Gehirn nicht als Ganzes, sozusagen in fest umrissenen Schubladen abgelegt. Die Speicherung im Gehirn erfolgt netzwerkartig verteilt. Bevorzugt abgelegt werden offenbar individuell besonders beeindruckende, emotional begleitete ‚Eckwerte‘, ‚Ankerpunkte‘ des Wissens und Verhaltens, und zwar je nach Qualität an verschiedenen Orten: Farbeindrücke an anderen Stellen als Eindrücke über Form und Materialbeschaffenheit oder als Gerüche oder als Töne. Beim Erinnern und Reproduzieren setzt das Gehirn das Gelernte aus den abgelegten Eckwerten wieder neu zusammen.

Die Vorstellung, Lehrpersonen könnten Schülerinnen und Schülern Wissen vermitteln, weitergeben, so dass sie es nachher ‚besitzen‘, muss revidiert werden. Bedeutung, Wissen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht von der Lehrperson auf die Schüler/innen übertragen werden. Die Bedeutung dessen, was sie vermitteln will, wird ausschließlich im Gehirn der Lernenden individuell interpretiert und erzeugt. Lernende konstruieren ihre Welt selbst. Wissen und Verhalten werden nicht passiv erworben, sondern in jedem Individuum aktiv konstruiert. Lehrpersonen haben keinen direkten Zugriff auf das Lernen der Schüler/innen; sie können ‚nur‘ Umgebungen schaffen, Unterlagen bereitstellen, emotionelle Zugänge ermöglichen, stimulieren, alles mit dem Ziel, dass Schüler/innen selbst aktiv werden und individuell ihr Wissen und Verhalten konstruieren.

Erinnern und Reproduzieren bedeutet immer Neu-Interpretieren. „Erinnerungen werden nicht so abgerufen, wie sie eingespeichert wurden, sondern wir beziehen beim Abruf inzwischen angesammeltes zusätzliches Wissen mit ein und rufen Information entsprechend unserer momentanen, zum Zeitpunkt des Abrufs vorherrschenden Gemütslage ab.“ Jede Erinnerung zieht eine Neueinspeicherung nach sich, „wodurch die erneut eingespeicherte ‚alte‘ Information zwar einerseits gefestigt wird, andererseits aber auch modifiziert an gegenwärtige Gegebenheiten angepasst wird“ (Markowitsch 2002, S. 83 ff). Erinnertes ist nicht identisch mit dem Gespeicherten und bei der Speicherung Erlebten. Erinnern bedeutet neu interpretieren. Erinnerungen entwickeln sich im Rahmen des weiteren Lernens. Diese Tatsache relativiert unseren Zugang zur ‚wahren‘ Welt noch mehr und macht soziale Kommunikation und soziales Lernen so wichtig.

3. MEHRPERSPEKTIVISCHE BILDUNG

Die geschilderten Erkenntnisse der interdisziplinären Lernforschung unterstützen das Postulat der mehrperspektivischen Bildung (Wanzenried 2004, S.38/39; Hervorhebungen WS).

- „Bildung ist nur als *Prozess* beschreibbar und nicht als Kanon von Inhalten. In solchen Prozessen *verändert sich die Wahrnehmung von Objekten, von Situationen, Konstellationen* so, dass eine Sache für den Menschen nachher nicht mehr dieselbe ist.
- Bildung ist die Fähigkeit, *Perspektiven zu wechseln* und Fachgrenzen zu überschreiten. Solcher Perspektivenwechsel beinhaltet die Kompetenzen, die Sichtweise eines Gesprächspartners versuchsweise zu übernehmen, eine Sache aus einem anderen fachlichen Blickwinkel zu betrachten sowie die Grenzen zwischen Fachdisziplinen zu überschreiten.
- Bildung braucht die Kombination differenzierter Zugriffe und wird durch Vereinseitigung und Fixierung verhindert. Bildung wird erhofft, wo eine breite Palette von Erfahrungs- und *Handlungsmöglichkeiten* zu *tätiger Auseinandersetzung* führen. Da-



Foto: Christina Klaffinger

bei wirken *kombinierte und komplexe Zugriffe* dem Entstehen von Fixierungen und Vorurteilen entgegen.

- Bildung geschieht im *sozialen Kontext* und ist an Selbstreflexion gebunden [...].“

Also: Bildung setzt die Fähigkeit voraus, „den Blick zu wechseln, und Bekanntes mit fremdem Blick neu zu sehen“. „Bildung als Fähigkeit, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsmittel zu gebrauchen, um Wirklichkeiten damit unterschiedlich zu *konstruieren* und mitzuteilen, was im eigenen Kopf wirksam wurde. [...]“ (ebd.)

Aus diesen Erkenntnissen wird erst recht sichtbar, welch hohen Stellenwert, ästhetische Bildung⁷ für den Menschen hat: Der Beitrag von bildnerischem Gestalten und Musik zur Entwicklung der Fähigkeit der Kinder, Perspektiven zu wechseln, sich verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsmittel anzueignen sowie Wirklichkeiten unterschiedlich zu konstruieren, ist bedeutend. Ästhetische Bildung ist für unsere Kinder von zentraler Bedeutung und nicht nur „nice to have“ in unseren Schulen.

4. INSTRUMENTALSPIEL UND BILDNERISCHES GESTALTEN ALS BEISPIELE

4.1 INSTRUMENTALSPIEL

Neuere Untersuchungen bestätigen, dass Musik ein hohes Potenzial für die Hirnentwicklung aufweist. Instrumentalspiel, also das Selbst-

Tun und nicht einfach die Beschallung mit Musik, hat intensiven Einfluss auf die Mikrostruktur des Gehirns. So ist gut belegt, dass sich das Gehirn professioneller Musiker/innen von demjenigen musikalischer Laien unterscheidet. Im Lichte der Erkenntnisse über die Plastizität des Gehirns erstaunt diese Tatsache nicht. Das Spielen eines Stücks vom Blatt ist für das Gehirn ein hochaktiver, komplexer Vorgang. Das Umwandeln des abstrakten Notenbilds letztlich in Feinmotorik der Hände erfordert komplexe und koordinierte Tätigkeiten des Gehirns. Diese vielseitigen Tätigkeiten regen das Gehirn intensiv an und fördern Entwicklungsprozesse im Rahmen der Plastizität. Es gibt Hinweise, dass Instrumentalspiel die Gehirnentwicklung im Sinne der Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens fördert sowie, als Folge davon, die Entwicklung des abstrakten Denkens, was sich wiederum positiv auf die Mathematik-Kompetenzen auswirkt.

Die verschiedenen Studien der letzten Jahre geben Hinweise darauf, dass früher Musikunterricht (Instrumentalunterricht) unter anderem auch Folgendes bewirkt (Jäncke 2008, S. 194/195):

- bessere verbale Gedächtnisleistungen bei Musikerinnen und Musikern
- unter bestimmten Umständen besseres visuelles Gedächtnis bei Musikerinnen und Musikern
- bessere Leistungen in visuell-räumlichen Tests
- offenbar unterstützen Musizieren und Musikbegabung die Rechenleistung
- außerordentliche motorische Fähigkeiten
- eine Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit



Foto: Christa von Hentig

Musik hat also eine Einwirkung auf die Gehirnentwicklung und Musik fördert die Begabungsentwicklung der Menschen. Die Forschungsergebnisse können aber nicht so interpretiert werden, dass Kinder, die beginnen, ein Instrument zu spielen, dann plötzlich viel bessere Mathematiknoten in der Schule erzielen. Zu viele andere Einflüsse spielen für das Erreichen einer guten Mathematiknote mit, so dass der Anteil des Instrumentalunterrichts wohl schwer zu messen ist.

Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass Musikunterricht, vor allem, wenn er früh einsetzt, viel zur Gehirnentwicklung unserer Kinder beitragen kann. Übrigens: Auswirkungen auf die Hirnentwicklung durch Instrumentalunterricht sind auch bei Erwachsenen nachweisbar. Es lohnt sich also auch später noch, ein Instrument zu lernen. Die Folgen für die Hirnentwicklung sind dann allerdings nicht mehr so tiefgreifend wie bei Kindern.

4.2 BILDNERISCHES GESTALTEN: SEHEN UND SICHTBARMACHEN

Bildnerisches Gestalten besteht aus einer Summe hochkomplexer Aktivitäten, welche optische Wahrnehmung, Gedächtnis (Vergleich von äußerer ‚Realität‘ mit innerer Vorstellung; Interpretation), Emotionalität, Kreativität und Feinmotorik der Hände miteinander verbinden. Zu Bildnerischem Gestalten gehören also sowohl äußerliche, ‚organische‘ Tätigkeiten wie aktives Sehen und Beobachten, Zeichnen, Malen, plastisch Bilden als auch ‚verinnerlichte‘ Tätigkeiten wie interpretieren, andere Sichtweisen erleben, verschiedene Ausdrucksformen erkennen und ‚innere Bilder‘ erzeugen (Hüther 2008). Ästhetische Bildung durch Bildnerisches Gestalten öffnet also zum Beispiel Spielräume, Spielfelder, Räume für innere Bilder, für eigene Interpretationen, für Imaginationen und für elementare Erfahrungsmöglichkeiten.

Das Gehirn und nicht das Auge entscheidet, welche Objekte in unserem Blickfeld für uns subjektiv sehenswert sind und welche nicht. Durch Bildnerisches Gestalten werden die Wahrnehmungsmöglichkeit des Sehens und des Tastsinns (beim plastischen Arbeiten) und die Interpretationsfähigkeit des Gehirns geschärft. Es fördert die Beobachtung („Man sieht, was man weiß.“) und ist ein wichtiger Zugang zur Welt. Beim Bildnerischen Gestalten gibt die Bewegung der Hand individuellen Wahrnehmungen und Interpretationen Form. Wahrnehmungen werden aktiv nachvollzogen, verändert, verfremdet, symbolisiert, abstrahiert. Räumliche Vorstellung wird zu Form auf der Ebene oder im Raum (Plastik). Die Bewegung der Hand, die Bewegungen der Augen (Sakkaden) beim aktiven Wahrnehmen geben Impulse auf spezifische Vernetzungen im Gehirn. So fördert die Darstellung der ‚realen‘ Wahrnehmung („Abzeichnen“) die Wahrnehmungsfähigkeit des Gehirns. Das Nachvollziehen durch die Hand codiert die Wahrnehmung vielseitiger und nachhaltiger und speichert sie effizienter ab. Bildnerisches Gestalten schult also die visuelle Wahrnehmung und fördert das visuelle Lernen. Es fördert aber auch die innere Vorstellungskraft und die Kreativität. Bildnerisches Gestalten ist mit aufwändiger Aktivität im Gehirn verbunden, die, davon können wir ausgehen, analog zum Instrumentalspiel hohe Anregung zur Veränderung und Optimierung von Vernetzungsstrukturen gibt und damit einen Beitrag zur Begabungsentwicklung leistet. Der Einfluss von Bildnerischem Gestalten auf die Hirnentwicklung ist allerdings im Vergleich mit dem Einfluss von Instrumentalspiel noch wenig untersucht. Die Aussagen in diesem Kapitel stützen sich also vorwiegend auf Analogieschlüsse. Auch hier können wir aber davon ausgehen, dass eine gestalterische Tätigkeit früh im Leben unserer Kinder gefördert werden muss, um nachhaltige bildnerische Wirkung zu erzielen, weil eben die Plastizität des Gehirns in früher Kindheit besonders ausgeprägt ist.

Hartmut von Hentig bezeichnet in seinen „Schriften zur ästhetischen Erziehung“ die Kunst als Maßstab der Ästhetischen Erziehung (Hentig 1987, S. 113) und schreibt: „Wenn Kunst all das ist, was uns fragen macht, ob etwas möglich ist (und nicht nur, ob es notwendig ist), ob

etwas so oder anders gewollt werden kann (und nicht nur, ob es von Natur so ist), ob es Genuss bringt (und nicht nur, ob es nützt); wenn Kunst das ist, was uns erlaubt, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen; wenn sie das ist, was uns erlaubt, mit den Widersprüchen zu leben, die die Ratio einstweilen oder nie auflösen kann – dann scheint sie mir hinreichend praktisch definiert und wert, unter großen Anstrengungen erhalten zu werden.“ (ebd., S. 103)

Noch einmal: Ästhetische Bildung unserer Kinder in Familie und Schule ist nicht einfach „nice to have“, sondern ein unabdingbarer Beitrag zur Begabungsentwicklung für das Verstehen der Welt.

LITERATUR

- Buholzer, A. & Stadelmann, W. (2009). Homogenität als Illusion. Kognitive Heterogenität als Herausforderung und Binnendifferenzierung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 3/2009: „Sekundarstufe I“. Innsbruck: Studienverlag.
- Damasio, A. (2003). Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. München: List.
- Edelmann, W. (2000). Lernpsychologie. Weinheim: Beltz PVU.
- Von Hentig, H. (1987). Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hüther, G. (2008). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäncke, L. (2008). Macht Musik schlau? Bern: Hans Huber.
- Markowitsch, H.-J. (2002). Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt: Primus.
- Neubauer, A. C. (2005). Begabung möglichst früh erkennen und fördern. Hochbegabtenerkennung und -förderung aus der Sicht der Psychologie und Neurowissenschaften. Journal für Begabtenförderung, 2, 8-15.
- Neubauer, A. & Stern, E. (2007). Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: DVA.
- Wanzenried, P. (2004). Unterrichten als Kunst. Zürich: Pestalozzianum.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1991). Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Wissenschaft.
- Stadelmann, W. (2006). Musik und Gehirn. newsletter ÖZBF, Nr. 13, 3-5.
- Stadelmann, W. (2010). Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabtenförderung: Betrachtung im Lichte interdisziplinärer Lernforschung. In: B. Gysin (Hrsg.), Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand (S. 95-102). Verlag Niggli, Sulgen/Zürich.

PROF. DR. WILLI STADELMANN
 ehem. PH Zentralschweiz
 willi_stadelmann@bluewin.ch

INTERNATIONAL CONFERENCE FOR TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE

TALENT AND EXCELLENCE: PARALLEL PATHS – NEW BEGINNINGS

Die International Research Association for Talent Development and Excellence (IRATDE) lädt vom 26.–30. November 2011 zu ihrer Konferenz in Jubail City, Saudi Arabien ein. Die Konferenz wird sich mit neuesten Ergebnissen aus dem Bereich der Begabungs- und Expertiseforschung sowie mit Forschung zu Innovation und Kreativität befassen.

Begabungsforschung: Identifikation, Beratung, spezielle Begabtenförderprogramme, Motivation, selbstreguliertes Lernen, twice exceptionality usw.

Expertiseforschung: Expertise im Sport, Expertise in akademischen Bereichen, gezieltes Üben („deliberate practice“) usw.

KEYNOTE SPEAKERS:

Anders Ericsson	Deborah Eyre	François Gagné
Elena L. Grigorenko	Rena F. Subotnik	Joyce VanTassel-Baska
Heidrun Stöger	Albert Ziegler	Abdullah Aljughaiman
Joseph Baker	Peter Csermely	Tracy L. Cross
Keith Davids	Fernand Gobet	Ching-chieh Kuo
Roland S. Persson	Marion Porath	Jiannong Shi
Wilma Vialle		

Weitere Informationen:
www.ictde2011.com



WIE ERKENNE ICH ALS LEHRPERSON MUSIKALISCHE BEGABUNG?

IDENTIFIKATION UND FÖRDERANSÄTZE

„Man muss zur Kenntnis nehmen, dass die ersten Erlebnisse beim Musikmachen häufig negativ sind und als Quelle für Angst, Erniedrigung und sogar physische Misshandlung empfunden wurden.“¹

Viele Erwachsene berichten von diesbezüglichen Erinnerungen an den Musikunterricht und so muss angenommen werden, dass etliche Fälle von vermeintlicher „Unmusikalität“ auf das oben erwähnte Phänomen zurückzuführen sein dürften. Umgekehrt werden die ersten Unterrichtsjahre in Musik – in der Musikalischen Früherziehung, im Kindergarten, in der Volksschule, im Chor – bzw. am Instrument von gerade den Kindern und Jugendlichen, die später ein sehr hohes Niveau erreichen, durch eine positive und angenehme Stimmung charakterisiert. Betrachtet man beide Aspekte, so kann vermutet werden, dass eine möglicherweise nicht geringe Anzahl von sehr musikalischen Kindern schon in jungen Jahren durch die Art, wie sie mit Musik konfrontiert werden, entweder eine große Begeisterung oder aber eine ebenso große Aversion gegen diese entwickeln. Dies scheint noch durch die Tatsache verstärkt zu werden, dass die Qualität der Beziehung zwischen der/dem ersten Lehrer/in und jungen Schülerinnen und Schülern in der musikalischen Unterrichtsforschung vielfach als wichtiger erachtet wird als die technischen Fähigkeiten der/des einzelnen Pädagogen/Pädagogin.²

Für Wilfried Gruhn ist klar, dass „für das musikalische Lernen in den Vor- und Grundschuljahren es der sowohl musikalisch als auch pädagogisch bestmöglich ausgebildeten Musikerzieher bedarf, die gleichermaßen in Musik und Musikpädagogik geschult sein müssen, um die Bildung genuin musikalischer Repräsentationen anleiten und unterstützen zu können.“³ Nicht nur in Österreich sieht die bildungspolitische Realität bedauerlicherweise anders aus.

ZUR MUSIKALISCHEN BEGABUNG

Wenn man sich als Lehrer/in auf die Suche nach musikalisch begabten oder gar hochbegabten Kindern macht, sollte man sich zuerst fragen, was unter derselben (musikalischer Begabung) eigentlich zu verstehen ist. Heiner Gembris stellt im „Lexikon der Musikpädagogik“, im Artikel „Musikalische Begabung“, fest, dass „[diese] ein ebenso geläufiger wie verschwommener Begriff ist, über den auch in der Wissenschaft keine einheitliche Meinung herrscht. Er [dieser Begriff, Anm.] stellt, ebenso wie die Begriffe Musikalität oder musikalisches Talent (zu denen die Übergänge fließend sind) ein gedankliches Konstrukt dar, das nicht direkt beobachtbar ist und in seiner inhaltlichen Ausgestaltung ebenso vom Musikbegriff wie von kulturellen, historischen und sozialen Normen abhängt.“⁴

Wenn der Begriff der Musikalität, also auch der der musikalischen Hochbegabung, von kulturellen Normen abhängig ist, so wird man feststellen, dass die musikalische Begabung als angeborenes individuelles Potenzial, das relativ „gerecht“ in der Bevölkerung verteilt zu sein scheint, durch optimale Umwelteinwirkungen (Erziehung, Unterricht, musikalische Erlebnisse) und selbst gesteuerte Aktivitäten (Üben) zu Spitzenleistungen führen kann, welche dann in unserem westlichen Kulturkreis als „Hochbegabung“ wahrgenommen werden.

Der Weg zur Musik ist allerdings vielfach verschieden und sowohl von einem musikalisch interessierten Elternhaus abhängig als auch von Lehrerinnen und Lehrern, die der Musikalität der Kinder behutsam begegnen. Zu unterscheiden ist, ob das Kind auf Wunsch der Eltern mit dem Instrumental- bzw. Gesangsunterricht begonnen hat, ob es sich aus der Schulpraxis „ergeben hat“ oder ob die Initiative für das Erlernen eines Instruments vom Kind selbst ausgegangen ist. Im letzteren Fall ist es nicht unwahrscheinlich, dass sehr intensive und angenehme Erlebnisse rund um das Hören von Musik zu diesem Effekt geführt haben.

Im Abschnitt „Wunderkinder und Hochbegabte“ äußert sich Heiner Gembris zur Frage der Hochbegabung folgendermaßen:

„Als typisch für die Entwicklungsverläufe hochbegabter Kinder erwiesen sich nach den bisher vorliegenden Ergebnissen das frühe und rasche Einsetzen der musikalischen Entwicklung, das Musizieren im Elternhaus und die Unterstützung durch die Eltern. Das Üben wird von diesen Kindern kaum als Zwang erlebt, es macht sogar Spaß. Motivation von außen wird [...] rasch überflüssig.“⁵

Eine intrinsische Motivation⁶ wird immer wieder (z.B. von Günther Kleinen⁷, Hans Günther Bastian⁸) als Bedingung für eine Hochbegabung genannt. Die jungen Talente erscheinen in ihrem musikalischen Tun zielstrebig und konsequenter im Zeitmanagement als viele Gleichaltrige.

Im idealen Elternhaus wird häufig gesungen, das Kind hört relativ oft anspruchsvolle Musik, es existieren Instrumente und das Kind erfährt Hilfe und Unterstützung bei seinen musikalischen Tätigkeiten. Die Rolle der Rock- und Popmusik, also „der“ Musik der Jugendlichen, ist in diesem Zusammenhang noch wenig erforscht. Auffallend ist mitunter das gute Gehör dieser talentierten Jugendlichen, die z.B. ihre Liebessoli nach wiederholtem YouTube-Konsum mehr oder weniger perfekt nachzuspielen in der Lage sind.⁹

¹ Sloboda in Bruhn et al. 1997, S. 572.

² Vgl. ebda. bzw. Weinert 1970, S. 464f und Gembris in La Motte-Haber 1987, S. 168.

³ Gruhn in Unkart-Seifert 2001, S. 85.

⁴ Gembris in Helms et al. 2005, S. 31.

⁵ Gembris in La Motte-Haber 1987, S. 168.

⁶ Vgl. auch Zimbardo 1995, S. 436 ff.

⁷ Vgl. Kleinen 2003.

⁸ Vgl. Bastian 2001.

⁹ Für Gitarristen besonders anstrengend ist die seitenverkehrte Analyse des Vorbildes am Bildschirm.



Foto: Christina Klaffinger

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Übestunden und Begabung kommt John A. Sloboda zu dem ernüchternden und nicht unerwarteten Schluss, dass „summierte Übezeiten eine einfache Möglichkeit zur Vorhersage von Hochbegabung zu sein scheinen.“¹⁰ Tatsächlich waren Spitzenmusiker/innen in den ersten Jahren ihres Unterrichts nicht unmittelbar erfolgreicher als ihre Mitschüler/innen.¹¹

IDENTIFIZIERUNG VON MUSIKALISCHER BEGABUNG

Leider werden hochbegabte Musiker/innen im Musikunterricht derzeit noch eher aufgrund ihrer Auffälligkeiten „erkannt“:

- Sie sind öfters gelangweilt, weil sie die ihnen gestellten Aufgaben sehr schnell lösen können. Manche wirken teilnahmslos und apathisch, andere trommeln in ihrer Langeweile komplizierte Rhythmen auf ihren Tischen bzw. kritzeln eigene Kompositionen in ihr Heft.
- Sie entwickeln oft ein geringes Interesse am gängigen Musikgeschmack der Klasse.

- Durch einen Hang zur Perfektion werden sie (eher Mädchen) oft sehr kritisch in Bezug auf eigene bzw. fremde musikalische Leistungen.
- Sie fallen durch ein hohes Detailwissen (technische Fähigkeiten am Instrument, musiktheoretische Fertigkeiten, biographisches und soziokulturelles Wissen) auf.
- Schon identifizierte und geförderte Hochbegabte studieren an Kunstuniversitäten und versäumen durch Konzertverpflichtungen und andere Termine Unterrichtszeit.

Ohne diese Verhaltensweisen stigmatisieren zu wollen, stellen sie hinsichtlich der Unterrichtsorganisation eine große Herausforderung für die Pädagogen/den Pädagogen dar.¹²

Die Wichtigkeit einer differenzierten und dem Alter des Kindes gemäßen musischen bzw. ästhetischen Erziehung ist – auch in Bezug auf eine eventuelle „Hochbegabung“ – im Vorschul- und im Primarbereich¹³ unumstritten, wobei die jahrelang beobachtete Praxis zeigt, dass hier noch immer erhebliche Defizite bestehen.

¹⁰ Sloboda in Bruhn et al. 1997, S. 571.

¹¹ Vgl. Sloboda in Bruhn et al. 1997, S. 572.

¹² Bezüglich des Aspekts individueller Fördermaßnahmen darf die letzte Entwicklung zu kleineren Klassen als zwar unspektakuläre, aber doch reale Verbesserung der pädagogischen Arbeit angesehen werden – so bleibt zumindest etwas mehr Zeit für eine persönliche Betreuung (auch der Hochbegabten) bzw. für die Arbeit mit kleineren Lerngruppen.

¹³ Vgl. Gruhn 2003, S. 377. Gruhn betont einmal mehr die „Qualität frühzeitiger Unterweisung in Musik“

Generell sollte mit den Kindern viel und physiologisch richtig gesungen und musiziert werden; Höraufgaben, Bewegungsspiele zur Musik und aktives Erfinden und Probieren von kreativen und innovativen Konzepten (Improvisationen mit Sprache, Rhythmus, exotischen Klängen, Szene, Tanz, Schattentheater) können sich so zu einem integrativen Musikangebot verbinden¹⁴, welches schon in jungen Jahren einen sensiblen und noch nicht durch Medien normierten Zugang zur Musik ermöglicht.

Im Sekundarbereich ist es aufgrund der hohen Anmeldezahlen in Schulen mit musikischem Schwerpunkt notwendig, musikalische Kompetenzen in Aufnahmeprüfungen und Eignungstests näher zu beleuchten. Um möglichst faire Bedingungen für alle Kandidatinnen und Kandidaten zu gewährleisten und gleichzeitig aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, müssen die Aufgaben sowohl kindgerecht als auch differenziert gestellt sein. Folgende Anforderungen bzw. Aufgabenbereiche werden in vielen Schulen untersucht (nicht summarisch):

- Vorgeklatschte Rhythmen sind nachzuklatschen.
- Am Klavier angegebene Intervalle sind nachzusingen.
- Kurze Melodien sind ebenfalls aus dem Gedächtnis nachzusingen.
- Von der Schülerin/vom Schüler vorbereitete Lieder werden auf Intonation, Rhythmus und Stimmqualität überprüft (Natürlichkeit, Ausdruck).
- Ein von der Schülerin/vom Schüler vorbereiteter Kanon wird gemeinsam gesungen. Es wird beobachtet, ob und wie weit das Kind eigenständig musiziert (Metrum, Tonalität, Melodiesicherheit).
- Ein musikalisches Motiv ist weiterzuführen. Begabte Kinder gestalten spontan eine „passende“ melodische Fortsetzung.
- Verschiedene Höraufgaben sind zu lösen (Tonhöhenänderungen, Akkorde).
- Eine kurze Geschichte soll mit bereit gestellten Instrumenten „illustriert“ werden. Hierbei können vor allem kreative und innovative Lösungen berücksichtigt werden.
- In einem freiwilligen instrumentalen Vorspiel kann die/der Schüler/in bereits Erlerntes präsentieren.
- Ein kurzer Tanz wird einstudiert. Beachtet wird das Einfühlungsvermögen in die Musik, die Reaktion auf die Hilfestellungen der Lehrerin/des Lehrers und das intuitive Umsetzen von Anleitungen und Anregungen.

Die Beobachtung, Bewertung und Noteneingabe erfolgt durch vorher instruierte Musikpädagoginnen und -pädagogen, wobei sämtliche Ergebnisse von einem Computerprogramm ohne weiteres menschliche Zutun und subjektive Interpretation ausgewertet werden – die Reihung erfolgt auf Hundertstel Prozentpunkte genau.

¹⁴ Vgl. Hopfgartner 2008, S. 575 ff.

ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG IM UNTERRICHT

*„Erkläre mir und ich vergesse – zeige mir und ich erinnere mich – lass es mich tun und ich verstehe.“
(Konfuzius zugeschrieben)*

Die moderne Hirnforschung und in weiterer Folge auch die Pädagogik sind zu dem Schluss gekommen¹⁵, dass, bevor eine begriffliche Benennung, symbolische Übertragung und theoretische Erklärung verstanden bzw. „gewusst“ werden kann, viele Fertigkeiten vor allem und viel besser über den handelnden sinnlichen Zugang erlernt werden können. Dass das gemeinsame Musizieren (Singen, Spielen, Bewegen, Hören und Zuhören, Reagieren) den ganzen Menschen fordert und fördert, und gegebenenfalls auch die Motivation der Kinder zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Musik als Voraussetzung einer „Hochbegabung“ weckt, darf nach den empirischen Untersuchungen der letzten Jahrzehnte als unumstritten gelten.¹⁶

Eine individuelle Förderungsmöglichkeit besteht im Zusammenwirken von Pflichtschule, Musikschule und Musikhochschule (Kunstuniversität): In der Schule als hochbegabte Instrumentalistinnen und Instrumentalisten bzw. Sänger/innen erkannte Kinder können an der jeweilig am besten geeigneten Institution gefördert werden. Junge Schüler/innen fungieren beispielsweise an der Kunstuniversität Mozarteum als Lehrpraxischüler/innen, wobei der frühe Kontakt zu den verantwortlichen Universitätsprofessorinnen und -professoren dazu führt, dass einige – noch in der Schule – ein Studium bzw. einen Vorbereitungslehrgang beginnen.

Wesentlich schwieriger ist die Findung von Hochbegabten im Klassenunterricht: Der heterogene „Leistungsstand“ in einer Instrumental-, Gesangsgruppe oder Klasse verhindert sehr oft ein kontinuierliches und gelungenes Zusammenspiel aller Kräfte. Eine Möglichkeit, die unterschiedlichen musikalischen Erfahrungswelten und Niveaus der Jugendlichen gemeinsam produktiv werden zu lassen, kann z.B. in einer Klangszene-Improvisation, einer besonderen Form des Klassenmusizierens, bestehen: Weder das Lebensalter, die Begabung, noch der Grad der Beherrschung des Musikinstruments sind im kollektiven Musik- bzw. Theatererlebnis entscheidend, sondern das Nachvollziehen von spontanen, gefühlsbetonten wie intellektuellen Offenlegungen. Die/der Musiklehrer/in kann gerade in der „Werkstattarbeit“ mit sehr viel Fingerspitzengefühl dafür sorgen, dass gelangweilte und scheinbar desinteressierte Schüler/innen durch spezielle Aufgabenstellungen qualitativ beschäftigt sind. So genannte „schwächere“ bzw. „verhaltensoriginelle“ Schüler/innen brillieren z.B. anstatt mit einer virtuosierten Technik mit kreativen und individuellen Ideen. Die von ihnen neu geschaffenen Texte und Motive, ihre unvergleichliche Deklamation laden nicht nur zu persönlich gefärbten Interpretationen ein, sondern verhel-

¹⁵ Altenmüller 2001, 2003 bzw. Gruhn 2008.

¹⁶ Vgl. dazu auch den gegenwärtigen musikdidaktischen Leitgedanken „Vom Handeln zum Können zum Wissen“.



Foto: Christina Klarfingler

fen den Erfinderinnen und Erfindern auch zu einem neuen bzw. respektierten Platz in der Gruppe. Musikalisch versierte bzw. hochbegabte Schüler/innen können mit speziellen Aufgaben (Soli, Improvisationen) betraut werden oder helfen als Mentorinnen und Mentoren (Stimmführer/innen, Ensembleleiter/innen). Durch diesen kreativen und deutenden Zugriff einer Um- und Neugestaltung künstlerischer Stoffe kann das dramatische Auseinanderklaffen von Kulturprodukt und Kulturprozess, tatsächlich lebender „Hochkultur“ und der musikalischen/künstlerischen Erfahrungswelt Jugendlicher geschlossen werden!

LITERATUR

- Altenmüller, E. (2001). Von der Nervenzelle zur Beethovensonate: Hirnphysiologische Vorgänge beim Musikhören und bei der Musikausübung. In: J. Unkart-Seifert (Hrsg.), Musik als Chance, Berufszufriedenheit, Leistung, Toleranz durch Musik (S. 6-19). Wien: Doblinger.
- Altenmüller, E. (2003). Die Einflüsse von Musikerziehung auf das Gehirn. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.), Kinder brauchen Spielräume (S. 76-95). Düsseldorf: Walter-Verlag.
- Bastian, H.-G. (2001). Kinder optimal fördern – mit Musik. Mainz: Schott.
- Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsg.) (1997). Musikpsychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gruhn, W. (2003). Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke Verlag.
- Gruhn, W. (2008). Der Musikverstand: Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim: Olms Verlag.
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.) (2005). Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse Verlag.
- Hopfgartner, H. (2008). Der Klang des Dao. St. Augustin: Academia Verlag.
- Jank, W. (Hrsg.) (2007). Musikdidaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003). Musik und Kind. Chancen für Begabung und Kreativität unter den Bedingungen der Neuen Medien. Laaber: Laaber-Verlag.
- La Motte-Haber, H. (Hrsg.) (1987). Psychologische Grundlagen des Musiklernens (Handbuch der Musikpädagogik, Band 4). Kassel: Bärenreiter.
- La Motte-Haber, H. (1996). Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag.
- Unkart-Seifert, J. (Hrsg.) (2001). Musik als Chance, Berufszufriedenheit, Leistung, Toleranz durch Musik. Wien: Doblinger.
- Weinert, F. (1970). Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Zimbardo, P. G. (1995). Psychologie. Berlin/Heidelberg: Springer.

UNIV.LEKT. PROF. MAG.ART. DDR.PHIL.
HERBERT JOHANNES HOPFGARTNER B. A.
Musiklehrer am Musischen Realgymnasium
Akademiestraße (Salzburg)
herbert_hopfgartner@web.de

Der Autor wurde im März 2011 eingeladen, mit einer Schulklasse an der Biennale 2011 (Jugendschiene – „Live dabei“) in Salzburg teilzunehmen. Er ist u.a. Preisträger des Salzburger Schulprojekts des Jahres 2009.

KINDER BRAUCHEN MUSIK WIE DIE LUFT ZUM ATMEN

ERGEBNISSE EINER LANGZEITSTUDIE ZUR WIRKUNG VON MUSIK(ERZIEHUNG) AUF KINDER IN BERLINER GRUNDSCHULEN MIT MUSIKBETONUNG

Musik geht uns zu Herzen, das ist uns allen wohl bekannt. Sie wirkt auf unsere Stimmungen, Gefühle, Wahrnehmungen, Gedanken und nicht zuletzt auch darauf, wie wir miteinander umgehen. Musik drückt etwas zutiefst Menschliches aus, wie es viele Philosophen so eindringlich formuliert haben. Musik ist ein Fenster zur Erkenntnis von uns selbst, ein Spiegel unserer Seele. Sie ist angesichts ihrer vielfältigen Wirkungen ein Prüfstein für alle Modelle unseres Bewusstseins und Geistes.

Musik innerviert uns buchstäblich. Sie dringt über jenen für die Kommunikation so wichtigen Sinn, das Hören, in die Zentren des Fühlens und Denkens. Musik wirkt auf die Kommunikation zwischen Gehirn und Körper sowohl über das Nervensystem als auch über das hormonale System. Jene Euphorie, die wir beim Musizieren und Musikhören empfinden, verändert uns psychisch und physisch. Es liegt nahe, dass die therapeutischen Potenziale der Musik heute wie vor Jahrtausenden erforscht und genutzt werden.

Jeder Einzelne mag spüren, wie Musik, die wir lieben, auf uns wirkt, wenn wir sie hören, spielen und zu ihr tanzen. Wir können regelrecht süchtig nach den Klängen werden, die zuverlässig unsere Stimmungen aufhellen. Längst sind unsere Autobahnen zu Konzertsälen geworden, um uns den Stress von Staus, Langeweile und Abgasen zu erleichtern.

Selbst in der Trauer begleitet uns Musik, um dem unfassbaren Verlust eine Gestalt zu geben und uns den Weg zurück ins Leben finden zu lassen. Es gibt kein der Musik vergleichbares Medium, das so vielfältige und scheinbar selbstverständliche Zusammenhänge mit unserem Gefühlsleben aufweist und unseren Emotionen in ihren Schattierungen Ausdruck verleiht.

Doch damit nicht genug: Musik verbindet! Gibt es etwas Schöneres als etwa das Gemeinschaftsgefühl im Tanz zur Musik? Können wir anderen Menschen näher sein als durch das gemeinsame Singen, Tanzen und Spielen von Instrumenten? Mögen sich die Geschmäcke noch so sehr unterscheiden, so finden Menschen gerade über die Musik zueinander und entwickeln ein tiefes Verständnis dafür, wer wir sind und was uns unsere Mitmenschen bedeuten.

Ob in Israel, in Palästina, auf dem Balkan oder in Afghanistan: Musik und Kultur mit ihren positiven Wirkungen wird gerade dort gebraucht, wo die Not durch Kriege und ein vergiftetes, feindseliges Klima unter den Menschen am größten ist. Musik löst zwar keine Konflikte, denn sie sendet keine steuernden Handlungsimpulse an ihre Adressaten. Aber wer zweifelt daran, dass sie zur Verständigung verfeindeter Völker – oder sind es etwa nur eine handvoll verfeindeter Demagogen? – beitragen und mithelfen kann, zu einem neuen Klima des Vertrauens zu gelangen? Wenn mit Musik doch nicht alles besser geht, so dürfen wir umgekehrt fragen: Wieviel Menschlichkeit verlieren wir eigentlich ohne die Musik?

Wir können es uns zwar ausmalen, ganz ohne Musik zu leben, doch liefe ein solches Leben quasi unserer genetischen Bestimmung zuwider. Wir haben allen Grund anzunehmen, dass wir uns mit einem Leben ohne Musik Schaden zufügen. Oder neuerlich gewendet: Wir haben jeden Grund danach zu fragen und Kenntnisse darüber zu gewinnen, wie Musik auf uns (und vor allem auf Kinder) wirkt und warum sie jene Bedeutung für uns hat, die sie eben besitzt.

Musik kann uns helfen, die Gewaltbereitschaft an unseren Schulen zu senken (siehe die Ergebnisse unserer Studie, Bastian 2000, auf S. 15–16) und kann für eine Lebensqualität in der Gesellschaft sorgen, die keinen Spielraum für Gewaltexzesse lässt. Wir können Amokläufe nicht verhindern, doch wie sind Gewaltpotenziale zu mindern, wenn nicht durch das Eingehen auf Grundbedürfnisse des Menschen? Und dazu zählt die Musik in vorderster Linie.

Musik ist in vielerlei Hinsicht pädagogisch wertvoll. Sie regt die kindliche Fantasie an und verstärkt die Vorstellungskraft der Kinder. Sie kann auf nachhaltige Weise Zugänge zu den eigenen Emotionen verschaffen. Kleine Kinder nehmen zwischen der Musik und demjenigen, der sie spielt, eine Einheit wahr. Diese Einheit ist nicht mehr und nicht weniger als ein Gefühl, das sich ins Unterbewusstsein einprägt. Sie sind somit fähig, die Musik als lebendig zu begreifen und letztlich sich selbst mit der Musik zu identifizieren.

Die faszinierenden Folgen und Erscheinungen des Musiklernens werden von allen Musik lernenden Kindern geteilt: die Befähigung, in vielfältiger Weise zu abstrahieren und eigene Vorstellungen zu entwickeln. Denken, Fühlen und Handeln verschmelzen im Musizieren zu einem Ganzen. Dieses lässt sich auf die verschiedensten Aufgaben übertragen: die Komposition eines Textes oder Bildes, bis hin zu abstrakteren Modellen und Entwürfen, die weit über faktisches Wissen hinaus ein besonderes Maß an Kreativität einfordern. Vom Übergang zwischen spielerisch-schöpferischer Kraft zur Konstruktion eigener Wirklichkeit bietet die Musik ein einmaliges Modell, welches abstrakte Vorstellung mit konkretem, inhaltlichem Denken verbindet.

Bei all ihren Potenzialen genügt sich Musik offenbar selbst. Doch ist diese Selbstgenügsamkeit im Grunde nicht von den außermusikalischen Wirkungen zu trennen. Die Freude an der Musik mag ihre eigene und hinreichende Legitimation sein, doch ist diese Wirkung auf das Lustempfinden für sich genommen in höchstem Maße bedenkenswert. Es ist nicht klar, wie die Lust an der Musik in eine Lust in ganz anderen schöpferischen Bereichen transferiert wird, doch daran, dass dies so ist, gibt es heute weniger Zweifel denn je.

Zu den zweifellos wichtigsten und zugleich sehr einsichtigen Wirkungen des Musiklernens gehört es, dass Kinder durch den Umgang mit Musik und das Spielen eines Instrumentes unter guter Anleitung lernen, sich auf besonders effiziente Weise kurz-, mittel- und langfristige Ziele zu setzen und diese Ziele sukzessive zu erarbeiten. Musiklernen erfordert



Foto: Christine Pirchner-Lugstein

Konzentration und Arbeit, doch zugleich vermag sie eine Lust an Leistung zu initiieren, wie es der Verhaltensbiologe Felix von Cube formuliert hat.

Kinder brauchen heute diese Lust an Leistung, um ihre Aufgaben in einer zunehmend komplexeren Gesellschaft mit stetig wachsenden Bildungsansprüchen bewältigen, zugleich aber auch um auf Ressourcen der emotionalen Regeneration zurückgreifen zu können. Räumliches Denken, Sprachbegabung und Musikalität bilden vernetzte Kompetenzen, die wechselseitig voneinander profitieren und Lernprozesse und Erkenntniswege, Kreativität und Innovation anbahnen.

Schon die antiken Philosophen wussten, was wir an dieser Stelle zusammenfassen können: Musikalische Wirkungen manifestieren sich in psychischen, pädagogischen, therapeutischen, sozialen, kulturellen und politischen Bedeutungen. Sie müssen geahnt haben, was wir heute zuverlässig wissen, dass nämlich alle menschlichen Kulturen musikalisch waren und dass Musik deshalb zum genetischen Programm, folglich zur Vitalität und Humanität des Menschen gehört. Alle Kinder werden mit der Stimme als Instrument und mit dem Herzschlag der Mutter als Rhythmus geboren. Folglich sind alle Kinder musikalisch, egal ob sie das wissen oder sein wollen oder nicht.

Welche Potenziale liegen in der Musik für die Erziehung unserer Kinder? Diese allgemeine Frage lässt sich leicht im Sinne der Ausführungen weiter oben zuspitzen: Macht uns Musik zu kreativen, weniger aggressiven, kooperativen und zugänglichen Menschen? Dass wir diese Frage schon nach heutigem Stand positiv bescheiden, entbindet uns nicht von der Notwendigkeit, die begünstigenden Faktoren eines effizienten und im Sinne der Desiderata nachhaltigen Musikunterrichts zu erforschen. Es ist vielmehr umgekehrt, dass die neueren Erkenntnisse eine Verpflichtung sind, hier unser Augenmerk weiterhin mit hoher Intensität auf die pädagogische Bedeutung von Musik und Musikkernen zu richten.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung förderte ein Forschungsprojekt „Zum Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“¹. Die Untersuchung fand in den Jahren 1992 bis 1998 statt, als Langzeitstudie an Berliner Grundschulen mit musikbetonten Zügen (zweistündiger Musikunterricht + Erlernen eines Instruments + Musizieren im Ensemble) und an zwei Vergleichsschulen mit konventionellem einstündigen Musikunterricht. Eine Vergleichsklasse hatte den Schwerpunkt Sport, die andere den Schwerpunkt Theater.

¹ H.G. Bastian: MUSIK(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen unter Mitarbeit von A. Kormann, R. Hafen und M. Koch, Verlag Schott Musik International, Mainz 2000.

Die Studie liegt auch als populärwissenschaftlich geschriebenes Taschenbuch mit dem Titel vor: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Atlantis/Schott 2001, 4. Auflage 2007, gefördert vom Dachverband der Musikwirtschaft und Veranstaltungstechnik: Übersetzungen gibt es in Dänemark, Holland, Brasilien, Italien und China. Weitere Länder sind in Vorbereitung.



Foto: Christine Pirschner-Lugstein

Fotos diese und vorige Seite: „Little Amadeus“, ein Projekt des Chorverbandes Salzburg

ERGEBNISSE IM EINZELNEN:

1. Soziale Kompetenz und soziale Reflexionsfähigkeit werden nachhaltig durch Musikerziehung verbessert. In musikbetonten Grundschulen (MG) ist die Zahl von völlig ausgegrenzten Schülerinnen und Schülern nachweislich geringer. Umgekehrt ist der Anteil der Kinder, die keine einzige Ablehnung von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden erhalten („Den Schüler mag ich nicht.“), sehr hoch, im Allgemeinen doppelt so hoch wie an konventionellen Schulen (KG). Kinder mit Musikerziehung verfügen über Vorteile in ihrer sozialen Urteilsfähigkeit, sie sind besser in der Lage, aus Erfahrungen zu lernen und Situationen des Alltags adäquat zu erfassen und zu beurteilen.

2. Bereits bei 6–7jährigen Kindern stellten wir einen linearen Zusammenhang zwischen musikalischer Begabung und Intelligenz und umgekehrt fest – der IQ-Wert steigt mit zunehmender Musikalität. Wir dürfen jedoch nicht von einem Kausalzusammenhang ausgehen. Damit werden frühere Forschungsergebnisse voll bestätigt, die einen Zusammenhang von Musikalität und Intelligenz in den Randbereichen der Streuung des Intelligenzniveaus konstatieren. Mehrjährige „erweiterte“ Musikerziehung führt nachweisbar bei Kindern aus musikbetonten Grundschulen zu einem signifikanten IQ-Zugewinn (eingesetzt wurde ein kulturfreier Intelligenztest, d.h. die Ergebnisse sind nicht beeinflusst vom Sozial- und Bildungsmilieu der Eltern). Sozial benachteiligte und in ihrer kognitiven Entwicklung wenig geförderte Kinder profitieren eindeutig von einer „erweiterten“ Musikerziehung.

3. Erweiterte Musikerziehung führt über die Grundschulzeit hinweg zu keiner bedeutsam verbesserten Konzentrationsleistung der Kinder. Dieser Befund hat uns angesichts der Betonung von Musik als „Hörfach“ zur Schulung von Wahrnehmungsfähigkeiten überrascht. Eine Erklärung liegt womöglich darin, dass Konzentration nicht mit „Aufmerksamkeit“ gleichzusetzen ist. Vielleicht sind musizierende Kinder aufmerksamer, ohne deswegen zugleich konzentrationsfähiger zu sein. Methodologisch haben wir es auch hier mit einem prinzipiellen Konstruktproblem zu tun.

Für die Gesamtstichprobe lässt sich bilanzieren, dass die Fähigkeit zur konzentrierten Wahrnehmung von der 1. bis zur 6. Klasse im Trend eher nachlässt, was sicher auch auf zunehmende Umwelt- und insbesondere Medieneinflüsse zurückgeführt werden kann.

Verstärkte Musikerziehung hilft vor allem Schülerinnen und Schülern mit hohen Konzentrationsdefiziten. Erfreulich ist die Bilanz für Lehrer/innen aller Fächer: In der MG gibt es weniger schwache und weniger extrem schwache Konzentrationsleistungen als in der KG. Dies bedeutet, dass „erweiterte“ Musik(erziehung) Schülerinnen und Schülern mit hohen Konzentrationsdefiziten interventiv und kompensativ helfen kann.

4. Kreativität und Leistungsvermögen steigen bei Kindern aus musikbetonten Grundschulen signifikant. Positive Transfereffekte für die Persönlichkeitsbildung sind somit eindeutig nachzuweisen.

5. Musikbetonte Erziehung bedeutet zusätzliche Zeitinvestition. Doch der vermehrte Zeitaufwand geht ganz eindeutig nicht zu Lasten der

allgemeinen schulischen Leistungen. Zu keinem Zeitpunkt der Studie waren die Leistungen der Kinder aus der musikbetonten Grundschule in den so genannten „Hauptfächern“ schlechter als in der konventionellen Grundschule. Der prozentuale Anteil der Kinder mit überdurchschnittlich guten Leistungen ist in der musikbetonten Grundschule sogar oft höher als in der herkömmlichen Grundschule. Dies gilt für die Fächer Mathematik, Geometrie, Deutsch, Englisch, für die wir zu jedem Schuljahresende in Abstimmung mit den Lehrerinnen und Lehrern informelle Leistungstests konstruiert haben.

Aus all dem folgt: Unsere Ergebnisse und Erkenntnisse verlangen eine engagierte Kultur-, Bildungs- und Schulpolitik, die in unseren Allgemeinbildenden Schulen das Fach Musik vom Rand in die Mitte rücken. In allen Bundesländern müssen Grundschüler/innen die Chance erhalten, neben einem mindestens zweistündigen Musikunterricht in der Schule ein Instrument zu erlernen und in einem Ensemble zu musizieren. Die Vorteile liegen auf der Hand: Kreativität, Konzentration, Teamfähigkeit, Extraversion, emotionale Stabilität und Intelligenz werden eindeutig durch verstärkte musikalische Erziehung verbessert.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Studie könnte den Schluss nahelegen, Musik(erziehung) sei vor allem zur Therapie bei sozialen und gesellschaftlichen Problemen und zum Pushen des IQ gut. Das kann zu einer gefährlichen Verschiebung der Bedeutung von Musikerziehung in unseren Schulen führen, weil auch der Sport, die Bildende Kunst, das Schau- und Schachspiel auf ebenfalls eigen-artige Effekte verweisen können. Musik darf daher niemals für außermusikalische Zwecke „vernutzt“ werden, um Kinder in ihren Persönlichkeitsmerkmalen effizienter zu machen. Eine solche Erziehungs- und Bildungskonsequenz wäre daher das Kontraproduktivste, was aus unseren Ergebnissen abgeleitet werden könnte.

Und noch ein Hinweis, der trivial anmutet, aber angesichts manch überflüssigen Fachdisputes nicht überflüssig scheint: Es gibt nicht „die“ Wirkung „der“ Musik auf „die“ Kinder („den“ Menschen), weil jede Konkretisierung die jeweils notwendige Differenzierung der einzelnen Parameter unzulässig kaschierte.

Und was eben diese Wirkung der Musik betrifft, so hat es der Schweizer Philosoph Hans Saner treffend auf den Punkt gebracht: „Man sollte [...] resistent werden gegen alle Verklärungen der Kunst und insbesondere der Musik. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie befreit – die andere Hälfte ist, dass sie fesselt und bindet. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie die Intelligenz fördert – die andere Hälfte ist, dass sie blind macht und verdimmt. Es ist die halbe Wahrheit, dass sie im Bund mit der Wahrhaftigkeit steht – die andere Hälfte ist, dass man mit ihr so leicht lügen kann.“²

Musikerziehung soll zuallererst die Freude der Kinder an der Musik fördern, als der Freude am Schönen, am Spiel, am kreativen Selbst-

erleben eben in den Spiel-Räumen der Musik. Wir haben als Musikerzieher/innen unsere Kinder zu dieser individuellen Freude an der Musik zu „begaben“. Der Grund für die Beschäftigung mit Musik ist primär und immer die Musik selbst und sonst nichts! Diese hat ihr eigenes Sachziel.

Anders gesagt: Musikerziehung hat ihren unverwechselbaren und unverzichtbaren Eigen-Wert, ihr authentisches Fundament in sich selbst, in ihrer Musikalität, im Musizieren, Experimentieren, Tanzen, Singen, Meditieren, Improvisieren, Experimentieren. Oscar Wilde hat einmal treffend gesagt: Alle Kunst ist ganz zwecklos. Und das macht sie so wertvoll!

Dass wir den Musikunterricht in den Schulen nicht für irgendwelche Transfereffekte missbrauchen dürfen, schließt aber nicht aus, dass wir in öffentlichen bildungspolitischen Argumentationen selbstbewusst auf diese verweisen können. Ja, wir sollten uns sogar über nicht intendierte positive „Nebenwirkungen“ der Musikerziehung freuen, über dieses Additivum, das „Was noch“ oder auch „Mehr“ im Vergleich zu manch anderen Fächern, die in der Schule niemals unter Legitimationszwängen stehen.

Unsere Studie kann eine Reihe von positiven Transfereffekten für zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale mit empirischer Evidenz nachweisen, Wirkungen, die uns im gegenwärtig musik- und kulturfeindlichen Schulzenario helfen könn(t)en, Argumente zu haben gegen die hohe Auswahlquote, gegen fachfremd erteilten Musikunterricht, gegen die Fakultativität von Musik, gegen den Exodus der Musik aus dem Fächerkanon unserer Schulen, gegen ...! Es darf nicht eintreten, was Schlagzeilen der Medienlandschaft neoapokalyptisch prophezeihen: Goethe in der Schule gratis, Mozart außerhalb der Schule zum Aufpreis (finanziert aus dem Geldbeutel der Eltern). Das kann und darf es nicht sein, Musik nur noch für die happy few!

Einige fachpolitische Erfolge haben die Ergebnisse der Studie bereits bewirkt, was deutlich macht, dass Forschung aus dem selbstgenügsamen Uterus der Universitäten heraustreten muss, um Gesellschaft und hier eine musik-restriktive Schulpolitik zu verändern. Politiker/innen sind im Allgemeinen nicht qua Geburt oder qua Amt widerspenstig (mit dem bekannten Blick zurück im Zorn! auf subjektiv erlebte Schulmusik) und uneinsichtig, man muss sie mit handfesten Argumenten und Daten überzeugen, dann lässt sich manches bewegen. Wir haben im Übrigen kein Recht, Pessimisten zu sein, denn dann haben wir die Kulturschlacht verloren: Der einzige Mist, auf dem nichts wächst, ist der Pessi-Mist (Theodor Heuss).

PROF. DR. HANS GÜNTHER BASTIAN

Gründungsdirektor des Institutes für Begabungsforschung
und Begabtenförderung in der Musik
hg.bastian@kabelmail.de

² Saner, H. (1997). Globalität und Multikulturalität. Die Musikpädagogik in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts, in: Scheidegger, J. /Eiholzer, H. (Hg.), Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Luzern, S. 264–283 (S. 272).

DIE BEGABTENFÖRDERUNG DER mdw

UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST IN WIEN

Koordination: Barbara Gisler-Haase, Wolfgang Aichinger

„Die Begabtenförderung der mdw“ wurde 2008 als Initiative des Rektors der mdw mit dem Ziel der erfolgreichen Weiterentwicklung der universitätsinternen Begabtenförderung gegründet. Sie ist das Ergebnis einer Reihe von Maßnahmen, die in den Jahren davor zur Verbesserung der Ausbildung im Vorstudienbereich gesetzt wurden und zugleich Ausgangspunkt für weitere Schritte, die auf Basis der permanenten Auseinandersetzung mit neuen Erkenntnissen geplant und realisiert werden sollen.

RÜCKBLICK

Eine wichtige Rolle in der Förderung von Begabungen spielte Prof. Marianne Lauda, die an der ehemaligen Akademie für Musik und darstellende Kunst in Wien eine Klavierklasse leitete, die zugleich auch Begabtenklasse und Vorbereitungslehrgang war. Sie gab anlässlich eines Pädagogen-Kongresses im Jahre 1956 den Anstoß zu einer sorgfältigen Ensembleausbildung der besten Pianistinnen/Pianisten und Streicher/innen und damit den Impuls zur Gründung des damaligen „Wiener Kindertrios“ mit Peter Guth – Violine, Heidi Litschauer – Violoncello und Rudolf Buchbinder – Klavier.

Einen wichtigen Beitrag leistete auch Prof. Hans Zwölfer mit der Gründung des Wiener Musikgymnasiums. Er wollte begabten Jugendlichen den Weg zur Matura als Vorbedingung für eine akademische Laufbahn und zugleich ein Musikstudium ermöglichen.

Mit der Konzeption und Realisation des Forschungsprojektes „Junge Akademie Wien“ (2005–2007) gelang eine weitere Etappe auf dem Weg zur aktuellen Begabtenförderung der mdw. Im Zuge von Gesprächen zwischen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, dem Konservatorium Privatuniversität Wien, den Musik- und Singschulen Wien und dem Musikgymnasium Wien rückte ab dem Jahr 2004 das Thema Begabtenförderung und musikalische Ausbildung im Vorstudienalter ins Zentrum der Diskussion. In der Folge beschlossen die Vertreter/innen der genannten Institutionen, gemeinsam mit dem Herbert von Karajan Centrum als unabhängigem Partner, ein vom Aufwand her realisierbares Pilotprojekt zur Schaffung einer Ausgangsbasis für zukünftige Reformen. Dabei sollte für eine Auswahl von besonders begabten Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren ein anregendes Umfeld geschaffen werden, in dem Neugier geweckt und die Entwicklung von Musikalität, Kreativität, Motivation und Persönlichkeit gefördert werden konnte.

Die Reform der Vorbereitungslehrgänge und die Einrichtung des Hochbegabtenkurses führten schließlich zur Gründung der „Begabtenförderung der mdw“.

AKTUELLE SITUATION

Die Begabtenförderung der mdw wird derzeit als Projekt realisiert und konzentriert sich auf den Vorstudienbereich mit dem Hochbegabten-

kurs und den Vorbereitungslehrgängen. Diese sind für alle Instrumente eingerichtet und bieten einer begrenzten Anzahl von besonders begabten jungen Musikerinnen und Musikern die Möglichkeit, sich auf ein Ordentliches Studium vorzubereiten. Sie können nur nach positiv bestandener Zulassungsprüfung belegt werden.

LEHRINHALTE

Der Hochbegabtenkurs beinhaltet den Instrumentalunterricht und integriert die Gehörschulung und die Vermittlung von Grundbegriffen der Musiktheorie in den Instrumentalunterricht. Er richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 16 Jahren. Zusatzprojekte ergänzen die Ausbildung.

Die Vorbereitungslehrgänge beinhalten den Instrumentalunterricht und die Fächer Klavier, Ensemble, Solokorrepitition und Klavierpraktikum, Gehör- und Rhythmusschulung. Sie dauern derzeit 2 Jahre und können im Alter zwischen 15 und 19 Jahren belegt werden. Die Ausbildung der Studierenden und die individuelle Gestaltung des Unterrichts liegen im Verantwortungsbereich der jeweiligen Lehrenden.

VERANSTALTUNGEN UND PROJEKTE

Zahlreiche Veranstaltungen und Projekte sollen vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung und Erprobung von Fähigkeiten, Kreativität und Persönlichkeit der jungen Musiker/innen bieten und werden oft in Kooperation mit anderen Institutionen realisiert (z.B. Johann Sebastian Bach Musikschule Wien). Einige Beispiele:

- Matineen für Preisträger/innen
- Konzertreihe „Treffpunkt Podium“, zur Förderung der Begegnung von jungen Talenten aus verschiedenen Institutionen und Ländern
- April 2010: Bach Workshop und Aufführung von Sofia Gubaidulina Werk „Sieben Worte für Violoncello, Bajan und Streichorchester“ durch die „Jungen Wiener Solisten“ gemeinsam mit bereits arrivierten jungen Solistinnen und Solisten
- August 2010: Tournee nach Japan und China (ISME Weltkongress 2010, Expo Shanghai)
- April/Mai 2011: Improvisationsworkshop (Teil des Forschungsprojektes „Quo vadis, Teufelsgeiger?“)

ZIELE

Die Begabtenförderung der mdw zielt auf eine individuelle, altersgemäße und auf die jeweilige Entwicklungsphase abgestimmte Förderung junger hochbegabter Musiker/innen. Dabei spielt die Entwicklung von Fähigkeiten, Kreativität, Persönlichkeit und Motivation eine zentrale Rolle. Der Erhalt der eigenen kulturellen Wurzeln und die Pflege gewachsener Traditionen (in unserem Fall: Wiener Tradition – Wiener Klangstil, Verschmelzung verschiedener europäischer Musiktraditionen) sind genauso wichtig wie die Öffnung für einen globalen Dialog und einen internationalen Kulturaustausch.



Junge Musiker/innen der mdw

UMSETZUNG DIESER ZIELE

Die Begabtenförderung der mdw ist als übergeordnete Initiative angelegt. Im Zentrum steht daher die Förderung des Kontaktes zwischen Lehrenden, Eltern, Jugendlichen, Institutionen und Veranstaltern, damit es zu einem optimalen Zusammenspiel zwischen dem Unterricht am Instrument, den ergänzenden Lehrveranstaltungen und dem Auftreten im internen und öffentlichen Rahmen kommt. Veranstaltungen verschiedenster Art schaffen für die jungen Talente Gelegenheiten zur Erprobung des solistischen Könnens und musikalischen Ausdrucksvermögens, zur Integration in die Gruppe eines Ensembles und zur Förderung des Auftretens vor Publikum. Größere Projekte wie Tourneen fördern die soziale Kompetenz, den Kontakt mit anderen Kulturen und das Verständnis für Menschen anderer Länder. Kurse und Workshops sind Gelegenheiten für Begegnungen mit anderen Kunstformen, mit besonderen Künstler/innen und prägenden Persönlichkeiten. Die Einbeziehung aller beteiligten Partner (Jugendliche, Eltern, Lehrende) und die angestrebte Kooperation aller relevanten Institutionen (Universitäten, Schulen, Musikschulen, Veranstalter) soll zur Schaffung eines Umfeldes führen, das in seiner Vielfalt eine bestmögliche Entwicklung der jungen Künstler/innen in ihrer Individualität eröffnet.

Gemeinsame Veranstaltungen, Projekte und der Erfahrungsaustausch mit allen beteiligten Partnern und Institutionen ermöglicht darüber hinaus die Schaffung von vielfältigen Beobachtungsmöglichkeiten zur Entdeckung von jungen Talenten. Diese sind eine wichtige Ergänzung zu punktuellen Testverfahren, die beispielsweise im Zuge von Zulassungsverfahren nicht zu vermeiden sind. Ein Beispiel dafür ist die langjährige Zusammenarbeit des Leonard Bernstein Institutes für Blas- und Schlaginstrumente mit der Johann Sebastian Bach Mu-

sikschule Wien: Im Rahmen des gemeinsamen Programms „special classes“ und weiterer Schwerpunkte kommt es seit längerer Zeit zu einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Schüler/innen beider Institutionen. Auf Basis von gemeinsamen Aktivitäten können Lehrende beider Institutionen die jungen Talente längerfristig beobachten, erhalten so eine bessere Einschätzung der Begabungen und können Fördermaßnahmen gezielter planen. Auch die Selbsteinschätzung der jungen Musiker/innen wird so mit allen sich daraus ergebenden Vorteilen verbessert.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Begabtenförderung der mdw möchte eine individuelle, altersgemäße und auf die jeweilige Entwicklungsphase von jungen Musikerinnen und Musikern abgestimmte Förderung ins Zentrum stellen und besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen und Institutionen legen, damit für die jungen Talente ein möglichst optimales Umfeld für deren Entwicklung geschaffen werden kann. Die jungen Musiker/innen sollen auf ihrem Weg sensibel begleitet und für ihre spätere Selbstständigkeit qualifiziert werden.

Weitere Informationen unter: www.mdw.ac.at/bfmdw

UNIV.-PROF. WOLFGANG AICHINGER
Vorstand Hellmesberger-Institut
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
aichinger@mdw.ac.at

BEGABUNG ALS KULTURELLES PHÄNOMEN

BEGABTE MIGRANTINNEN/MIGRANTEN IM LICHT VON KULTURELL BEDINGTEM BEGABUNGSVERSTÄNDNIS

Folgt man der Theorie der Erfolgsintelligenz von Robert Sternberg (1999), so sind Menschen begabt, wenn sie die notwendigen Fähigkeiten aufweisen, um ihr Ziel innerhalb ihres sozio-kulturellen Kontexts zu erreichen. Sie sind in dem Maße begabt, als sie in der Lage sind, sich auf ihre Stärken zu stützen und ihre Schwächen zu kompensieren, um sich an ihre Umgebung anzupassen, sie zu formen und (frei) zu wählen. Das geschieht durch eine Kombination von analytischen, kreativen und praktischen Fähigkeiten.

Die diesen Fähigkeiten zugrunde liegenden mentalen Strukturen und Prozesse sind über alle Kulturen gleich. Der Unterschied besteht jedoch nach seiner Theorie in dem Ausmaß, wie weit diese Strukturen und Prozesse für eine Anpassung innerhalb verschiedener kultureller Milieus relevant sind. Und dies ist wiederum abhängig von den jeweiligen Vorstellungen und Konzepten einer Kultur über das, was als begabt gelten kann.

Wie bedeutsam diese enge Koppelung der Wertigkeit einer Begabung mit der kulturellen Umgebung ist, erfahren besonders jene Menschen, die ihre kulturelle Umgebung – aus welchen Gründen immer – verlassen und in einer anderen Kultur ihre Begabungen und Talente leben möchten. Will man daher die Problematik von besonders begabten Kindern mit Migrationshintergrund verstehen, so ist ein Blick auf das Verständnis des Begabungsbegriffs in verschiedenen Kulturen und Schulsystemen notwendig. Anhand von einigen Beispielen soll das im Folgenden deutlich gemacht werden.

DER BEGABUNGSBEGRIFF IM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM

Der Begabungsbegriff hat im deutschsprachigen Raum im Laufe der Zeit mehrere Bedeutungen durchlaufen: von der Begabung als einem Zeichen der Gnade Gottes über eine Möglichkeit des Menschen, sich zu individueller Freiheit zu entwickeln bis zu einer Verknüpfung von Begabung und Leistung (vgl. Ziegler & Stoeger, 2007).

Nicht nur in der Schule, sondern auch in der öffentlichen Meinung werden kognitive Begabungen – und hier mathematisch-logische mehr als andere – höher bewertet als z.B. inter- und intrapersonale Fähigkeiten. Wenn in der Öffentlichkeit von den „besten Köpfen“ unserer Gesellschaft gesprochen oder der „Brain-Drain“ ins Ausland beklagt wird, dann spiegelt die Wortwahl die Einstellung und Wertschätzung von bestimmten Begabungen in der Gesellschaft wider.

KOGNITIVE FÄHIGKEITEN NICHT AN ERSTER STELLE IN DER WERTESKALA

Im Unterschied dazu legen Menschen, die z.B. aus nomadischen Kulturen kommen – bedingt durch diese Lebensweise – besonderes Augenmerk auf den kinästhetischen Bereich. Dazu gehören Begabungen wie Tapferkeit und Leadership. Ein Aufstieg innerhalb der Gesellschaft, die meist hierarchisch strukturiert ist, ist nur durch besonde-

re Leistungen möglich. Diese Leistungen sind aber nicht, wie in vielen westlichen Kulturen, in ihrer Individualität geschätzt, sondern müssen, um anerkannt zu werden, der Gemeinschaft zugute kommen (vgl. Sak, 2007). Es ist also nicht verwunderlich, wenn Kinder solcher kollektivistischer Kulturen das persönliche Streben nach Erfolg nur dann akzeptieren, wenn es auch ihrer Identifikationsgruppe dient. Wettbewerbsorientierung findet hauptsächlich als Teambewerb unterschiedlicher Zugehörigkeitsgruppen Anklang.

Nach Chan (2007) hat der Kollektivismus als Tugend auch in konfuzianisch geprägten Kulturen (z.B. China, Korea) einen hohen Stellenwert, weil er gesellschaftliche Stabilität befördert und Harmonie garantiert. Ein friedliches Zusammenleben wird definiert über eine Abwesenheit von Streit und Disput, Vermeidung von kritischen Fragestellungen und Diskussionen, die immer wieder das Risiko in sich bergen „das Gesicht zu verlieren“. Abgelehnt wird auch jede Form von Aggression. Ansichten und Meinungen, die nicht mit denen von älteren Gruppenmitgliedern übereinstimmen, werden zurückgehalten, da ihre Äußerung als persönliche Beleidigung oder Verletzung der gesellschaftlichen Norm erachtet wird. Eine eigenständige Meinungsbildung wird daher nicht gefördert. Es ist daher für Kinder dieser Kulturkreise sehr schwierig, sich einer Streitkultur anzupassen, in der es darum geht, ein Argument gegen ein anderes abzuwägen und das womöglich gegenüber einer Lehrperson, die in ihrem Verständnis als Autoritätsperson in erster Linie Respekt verdient und nicht als Lernbegleiter/in gesehen wird.

Wenn nun diese Harmonie betonende Haltung mit einer kulturimmanent klaren Rollenverteilung und Rangordnung in Familienstrukturen einhergeht, so zielt die Erziehung von Kindern auch darauf ab, möglichst konformes Verhalten zu fördern. Dies betrifft auch die Leistungen in der Schule. Nicht klar vorhersehbare Situationen, experimentierfreudiges Verhalten, extreme Ausdrucksformen (auch im emotionalen Bereich) werden in der Öffentlichkeit – und Schule ist ein solcher Raum – vermieden. Es wird als sicher angesehen, einen Status quo zu erhalten und Eigeninitiative oder Abenteuerlust zu unterdrücken.

EIN ANDERES VERSTÄNDNIS VON KREATIVITÄT

Dies steht unserem Kulturverständnis von Kreativität diametral entgegen, denn in konfuzianisch geprägten Kulturen gilt nicht die Erschaffung von etwas Neuem als Begabung, sondern die möglichst originalgetreue Kopie. Das führt dazu, dass Kinder mit diesem Migrationshintergrund bei einer Einschätzung ihrer kreativen Fähigkeiten nach westlichen Maßstäben unseren Ansprüchen wohl kaum genügen können. Sie würden sich aber in ihrem Verständnis durchaus als kreativ bezeichnen.

Während bei uns Memorierungsfähigkeiten bei einer Diagnose von kognitiven Fähigkeiten nur einen relativ geringen Stellenwert haben, wird dies in anderen Kulturen durchaus anders gesehen. So beschreibt Sak (2007) die hohe Wertschätzung dieser Fähigkeit in anatolischen

Gesellschaften. Dies geht auf die tausendjährige Tradition des Memorierens von Texten aus dem Koran zurück. Da der Koran aber in arabischer Sprache verfasst ist und bei Weitem nicht jeder Türke diese Sprache beherrscht, werden die Suren oft rezitiert, ohne den konkreten Inhalt zu verstehen. In den Koranschulen wird diese Fähigkeit trainiert. Jemand gilt als besonders begabt, der den gesamten Koran rezitieren kann.

Zwar wird einer neueren Studie zufolge dem Interpretieren des Korans höhere intellektuelle Leistung zugesprochen als dem Memorieren, aber dies gilt vor allem für die jüngere Generation, nicht für die ältere, d.h. die Elterngeneration der türkischen/anatolischen Migrantenkinder. Andererseits hat aber auch das Rezitieren von Epen und Volks-sagen eine lange Tradition und gilt bis heute als außergewöhnliche Begabung mit hohem sozialem Stellenwert. Die Schlussfolgerungen, die aus diesen Ausführungen zu ziehen sind, haben dramatische Folgen für die Identifikation und Förderung besonders begabter Kinder mit solchen Migrationshintergründen.

In unseren Schulen hat das Auswendiglernen einen geringen Stellenwert. Migrantenkinder und deren Eltern betrachten aber das Auswendiglernen ohne kritische Reflexion als besondere Leistung. Daher rührt auch die Fähigkeit vieler türkisch-stämmiger Kinder, Texte auch dann zu memorieren, wenn sie den Inhalt nicht verstanden haben – was ihnen allerdings kaum als Fähigkeit in der Schule angerechnet wird. Frustrationen und Missverständnisse auf beiden Seiten sind zwangsläufige Folgeerscheinungen.

DIE SCHRIFT ALS GRUNDLAGE VON DENKSTRUKTUREN

Auch die Schrift ist ein wesentlicher Teil jeder Kultur und sollte in ihrer Bedeutung beim Erkennen von Begabungen von Kindern mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden. Chan (2007) stellt dies am Beispiel der chinesischen Schrift dar: Sie erfordert in erster Linie Fähigkeiten im visuell-räumlichen Bereich, Detailtreue, Erinnerungsvermögen, eine spezielle Wahrnehmung von Oberflächenstrukturen und -mustern und vor allem Ausdauer in der Erlernung der Schriftzeichen. Reflexion über Tiefenstrukturen oder Argumentation findet nicht statt.

Bestimmte mathematische Aufgabenstellungen können auf dem Hintergrund der chinesischen Symbolschrift schneller und effizienter erfasst werden als mit einer Alphabetsprache, weil die grundsätzlich einsilbigen Zahlwörter der chinesischen Sprache effizienter im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden können und durch die einfachen Strukturen ein besseres Verständnis der grundlegenden mathematischen Konzepte gelingt. Dies erklärt zum Teil auch die herausragenden Leistungen von Kindern dieses Kulturkreises bei mathematischen Bewerben. Verschiedene Sprachen und Schriften befördern also auch verschiedene Formen des Denkens.



Andere Kulturen wiederum legen weniger Wert auf Rationalität, Ausdauer und Durchhaltevermögen. In ihrem Begabungskonzept werden kognitive und kreative Leistungen als spirituelle Phänomene gesehen. Begabung ist ein Geschenk Gottes, das durch den kreativen Prozess zurückgegeben werden muss. Sefer (2007) zeigt dies am Beispiel von slawischen Kulturen, deren Potenzial sie in ihrer Emotionalität und in ihrem freien Geist sieht. Begabung speist sich demnach aus Intuition, während rationales empirisches Wissen weniger Wertschätzung erfährt. Auch das geht nur schwer einher mit dem, was die Schule in Österreich von Kindern erwartet, nämlich eine Schwerpunktsetzung auf Rationalität und Empirie.

IDENTIFIKATION VON BEGABUNGEN

Besonders stark wirken sich die kulturellen Unterschiede bei der Identifikation von Begabten und den damit verbundenen Fördermaßnahmen aus. Es zeigt sich, dass die Untersuchungstechniken derzeit nicht sensibel genug sind, um das volle intellektuelle und kreative Potenzial der Kinder mit Migrationshintergrund zu entdecken.

Die Merkmale, die in unserer westlichen Kultur als Anzeichen für hohes Potenzial gelten, sind nur bedingt als Indizien zu werten, wenn es sich um Kinder aus anderen Kulturkreisen handelt. Derzeit wird Begabung möglicherweise im Hinblick auf den Grad der Assimilation in die dominante Kultur interpretiert, was nichts anderes bedeutet, als: Je weiter sich ein Kind von seiner ethnischen Ursprungskultur entfernt hat, desto begabter erscheint es (vgl. Peterson, 1999).

Das schulische Verhalten wird so sehr von der Gruppenidentität der Kinder geprägt, dass eine erfolgreiche Identifikation und Förderung von begabten Kindern mit Migrationshintergrund nur gelingen kann, wenn im pädagogischen Bereich entsprechende Kenntnisse über die

kulturellen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf Denken und Handeln vorhanden sind (vgl. Stamm, 2009).

Inwiefern die Beherrschung der Sprache der Leitkultur bei all diesen Überlegungen eine wesentliche Rolle spielt, soll in einer der nächsten Ausgaben von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ Thema sein.

LITERATUR

- Chan, J. (2007). Giftedness and China's Confucian Heritage. In S. Philipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Sociocultural perspectives* (S. 35-64). London: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, J. S. (1999). Gifted through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry. *Journal for the Education of the Gifted*, 22 (4), S. 354-383.
- Sak, U. (2007). Giftedness and the Turkish culture. In S. Philipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Sociocultural perspectives* (S. 283-310). London: Lawrence Erlbaum.
- Sefer, J. (2007). Slavic Conceptions of Giftedness and Creativity. In S. Philipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Sociocultural perspectives* (S. 311-348) London: Lawrence Erlbaum.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: Verl. f. Sozialwissenschaften.
- Sternberg, R. J. (1999). *Erfolgsintelligenz*. München: Lichtenberg.
- Valencia, R. R. & Suzuki, L. (2001). *Intelligence Testing and Minority Students*. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2007). The Germanic View of Giftedness. In S. Philipson & M. McCann (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness. Sociocultural perspectives* (S. 65-98). London: Lawrence Erlbaum.

MAG. ULRIKE KEMPTER
ÖZBF

ulrike.kempter@begabtenzentrum.at



CENTRAL EASTERN EUROPEAN FORUM

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE –
PROMOTION OF THE GIFTED AND TALENTED

Der Tagungsband zum 5. Regional Meeting for the Promotion of the Gifted and Talented des Central Eastern European Forum ist nun erhältlich. Die Tagung fand vom 11.–12. Oktober 2010 in Salzburg statt und befasste sich mit Begabungs- und Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen.

Die Broschüre enthält Beschreibungen der vorschulischen Systeme von Österreich, Ungarn, Slowenien und Kroatien mit Fokus auf die Förderung von besonderen Begabungen. Weiters enthält der Band zwei allgempädagogische Artikel über die Förderung von Begabungen im österreichischen BildungsRahmenPlan für Elementarbildungseinrichtungen sowie über Diversität und die Rolle von Ko-Konstruktion im vorschulischen Bereich.

Der Tagungsband kann kostenlos von der Website des ÖZBF heruntergeladen werden:

 www.begabtenzentrum.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF.
Die gedruckte Version ist zu einem Unkostenbeitrag von 5 Euro erhältlich.



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

EIN MENTORING-TANDEM STELLT SICH VOR

„In der Erfahrung des Dialogs bildet sich zwischen dem Anderen und mir ein gemeinsamer Boden.“ (Merleau-Ponty zit. n. Waldenfels, Das leibliche Selbst 2000, S. 299).

Von Vokabeltests, I-Phones und Freeskiern. Reflexion über ein erstes Semester

Nach vier gemeinsamen Mentoring-Treffen in der lockeren Atmosphäre der Salzburger Kaffeehauslandschaft halten wir eine erste Rückschau auf ein gemeinsames Semester „Mentoring“ und stellen fest, dass wir diesen „gemeinsamen Boden“ in unseren Dialogen von Anfang an deutlich wahrnehmen konnten. Es fiel uns jeweils leicht, uns mit wenigen bis gar keinen Erwartungen auf dieses „Experiment“ einzulassen und weiters eine Beziehung aufzubauen und eine solide Gesprächsbasis herzustellen. Als Mentorin kommen mir dabei sowohl vielfältige Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen als auch die gute Begleitung durch das Team des ÖZBF zugute, was die Qualität dieser Treffen gewährleistet. Als wichtig erscheint uns aber auch, mit einer offenen Wahrnehmung (und einer guten Tasse Kaffee) an die Gespräche heranzugehen, was einen Zugang wesentlich erleichtert.

Maximilian hat im letzten Wintersemester eine Lehrveranstaltung (Business English) an der Universität Salzburg besucht. Aufgrund seiner Selbstständigkeit und fortgeschrittenen Teilnahme am Projekt sind in organisatorischer Hinsicht nur wenige Hilfestellungen nötig. Umso mehr konnten wir uns auf den – erfreulicherweise sehr positiven – Verlauf seiner Lehrveranstaltung, auf deren Inhalte sowie die Kontakte zu Kommilitonen und zur Dozentin konzentrieren. Dass es in den Gesprächen darum geht, im Verknüpfen, Sondieren, Ordnen und Entwickeln Festgelegtes in Bewegung zu setzen (vgl. Kayser, Akróasis 1946/1989, S. 128) und damit die Potenziale des Mentees zu entwickeln, wurde uns vielfach bewusst. So reichte die Vielfalt der Themen über die konkrete Situation an der Universität und die Förderung von Maximilians fachlich-akademische Interessen hinaus in die damit verbundene Komplexität des schulischen Alltags bis hinein in Freizeit und Familie. Auch diverse Probleme und die gemeinsame Suche nach Lösungen gehörten ergo zum Inhalt unserer Treffen. Maximilian bewertet die Möglichkeit, im Mentoring Gesprächen über die Teilnahme am Projekt Zeit und Raum geben zu können, als sehr positiv, insofern als dies im Alltag nur selten der Fall ist. Als Mentorin profitiere ich nicht nur im Bereich des Coaching, sondern wurde von Maximilian auch in die Lebenswelt eines Jugendlichen eingeführt, was nicht zuletzt mein technisches und sportliches Know-how erweitert hat.

Diese erste gemeinsame Evaluierung unseres Tandems war für uns eine wichtige Gelegenheit, Mentoring auf einer Meta-Ebene zu reflektieren, die Grundgedanken und (neue bzw. weitere) Zielsetzungen zu formulieren und somit einen guten Start ins neue Semester aufzunehmen.

Literatur

Waldenfels, B. (2003). Das leibliche Selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
 Kayser, A. (1946/1989). Die Lehre von der Harmonik der Welt. Basel: Schwabe.

Mentorin:

Teresa Leonhard-
mair

Studium:

Musik- und Bewe-
gungspädagogik
bzw. Harmonik/
Musikwissenschaft
(Doktorat)

Hobbys:

Wandern, Kino, Mu-
sizieren, gemeinsam
Kochen



Mentee:

Maximilian Klingler

Alter: 17

Schule:

Sport-Real-Gymna-
sium, Salzburg

Studium:

Recht und Wirtschaft

Hobbys:

Schifahren, Schwim-
men, Schlagzeug
spielen und meinen
Körper fit halten



KONGRESS- BERICHTE

KONGRESSBERICHTE 2002–2008



Die Kongressberichte zu den folgenden ÖZBF-Kongressen sind ab nun um je 3 Euro inkl. Porto und Bearbeitungsgebühr) erhältlich:

- Musisch – musikalisch – kreativ (2002)
- Die Forscher/innen von morgen (2004)
- Kongress-CD zum ÖZBF-Kongress 2006, „VERSTECKT – VERKANNT – VERBORGEN. Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever“

Die Kongress-CD zum ÖZBF-Kongress 2008, „BEGABT – BEGABEND – VERAUSGABT? Begabte(n)förderer im Lichte vielfältiger Herausforderungen“, ist um 5 Euro (inkl. Porto und Bearbeitungsgebühr) erhältlich.

Bestellungen und Informationen unter info@begabtenzentrum.at.

KONGRESS- CD

KONGRESS-CD 2010

BEGABUNG – WISSEN – WERTE. WEGE ZUR LEISTUNGSEXZELLENZ

Der Bericht des 7. Internationalen ÖZBF-Kongresses in Salzburg (4.–6. November 2010) ist vor wenigen Wochen erschienen. Wie 2006 und 2008 ist der Bericht wiederum in Form einer Kongress-CD erhältlich, die neben Beiträgen der Referentinnen und Referenten den Programmfolder sowie etliche Bilder vom Kongress enthält.

Die CD enthält zahlreiche Präsentationen sowie zusätzliche Verschriftlichungen bzw. Artikel der Referentinnen und Referenten und bietet somit einen breiten Überblick über das genannte Thema, das für Pädagoginnen und Pädagogen aller Schularten sowie Vertreter/innen von Schulbehörden, Wissenschaftler/innen und Wirtschaftstreibende gleichermaßen von Interesse ist.

Die CD wurde inhaltlich von Dr. Claudia Resch gestaltet.

Die CD ist um 10 Euro (inkl. Porto und Bearbeitungsgebühr) erhältlich. Bestellungen unter info@begabtenzentrum.at.



BILDUNGSKAPITAL

EINE ERGÄNZENDE PERSPEKTIVE AUF DIE ENTWICKLUNG VON LEISTUNGSEXZELLENZ

Die typische Perspektive der Hochbegabtenförderung richtete sich von jeher auf die Begabten. Die handlungsleitende Frage lautete, ob ein Individuum begabt sei und wie ihm durch geeignete Maßnahmen eine optimale Entfaltung seiner Anlagen ermöglicht werden könne. In den letzten Jahren erfuhr diese Sichtweise jedoch eine wichtige Ergänzung. Es wurde verstärkt gefragt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit sei, dass ein System Leistungsexzellenz von Individuen begünstigt und welche Modifikationen am System gegebenenfalls vorgenommen werden müssten, um diese Wahrscheinlichkeit zu erhöhen.

Die neue Perspektive wird schon vereinzelt in der Theorie wie auch in der Praxis genutzt. So legt Mihaly Csikszentmihalyi (1996) seinen Modellannahmen zur Entwicklung von Leistungsexzellenz die Position zugrunde, dass Hochbegabungen nicht mehr alleine im Individuum, sondern im System aus Individuum und dessen Umwelt zu verorten seien. Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) offeriert eine Systemberatung für begabungsfördernde Institutionen und an der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung an der Universität Ulm (LBFH) wird der Erfassung von Lernsoziotopen und ihrer Nutzung durch die Begabten ein breites Gewicht in der Diagnostik eingeräumt.

Solche Entwicklungen werfen die Frage auf, wie traditionelle Individual- und moderne Systemperspektive zueinander stehen. Tatsächlich zeichnen sich sehr vielversprechende Konvergenzen ab, die zu einigen verbindenden Konzepten geführt haben. Beispiele sind das Schneeballmodell von David Dai (z.B. Dai & Renzulli, 2008) oder der im Folgenden beschriebene Bildungskapitalansatz von Albert Ziegler (Ziegler, 2009).

Der Begriff „Bildungskapital“ ist vor allem aus den Schriften von Pierre Bourdieu (z.B. Bourdieu & Passeron, 1990) bekannt, wo er – etwas vereinfacht – die individuell erworbene Bildung bezeichnet. Ziegler schlug dagegen vor, einen komplementären Bildungskapitalansatz aus einer gesellschaftlichen Perspektive zu entwickeln.

Unter Kapital werden allgemein Ressourcen verstanden, die in einer Gesellschaft Menschen zur Verfügung stehen, um ihre Ziele zu erreichen.

Bildungskapital ist dasjenige Kapital, das zur Verbesserung der Bildung und des Lernens eingesetzt werden kann (jedoch nicht muss).

Je nach Auflösungsgrad der Analyse wird untersucht, ob dem interessierenden System (z.B. Aktiotop, Familie, Schule, Schulbezirk, Bundesland) Bildungskapital zur Verfügung steht und wie es genutzt wird. Dabei werden fünf Formen des Bildungskapitals unterschieden, die zumindest teilweise ineinander überführbar sind.

Ökonomisches Bildungskapital ist jede Art von Vermögen, Besitz, Geld oder Wertgegenständen, die in einer Gesellschaft zur Initiierung

und Aufrechterhaltung von Bildungs- und Lernprozessen eingesetzt werden können.

Die Bedeutung ökonomischen Bildungskapitals lässt sich an vielen Beispielen demonstrieren. So wurden die wissenschaftlichen Nobelpreise ausschließlich an Forschungsinstitutionen wirtschaftlich starker Länder errungen. Viele Erfindungen und Innovationen sind ohne ökonomisches Bildungskapital schlichtweg unmöglich. Verschiedene Forschungsfelder erfordern hohe Investitionen (z.B. Gentechnologie, Teilchenphysik). Gesellschaften, die sich entsprechende Forschungseinrichtungen leisten können, werden mit einer größeren Wahrscheinlichkeit leistungsexzellente Forscher/innen auf diesem Gebiet attraktivieren und ausbilden können.

Kulturelles Bildungskapital umfasst Werthaltungen, Denkmuster, Leitbilder und Ähnliches, die die Erreichung von Lern- und Bildungszielen begünstigen oder behindern können.

Die Forschungsliteratur enthält eine Fülle von Studienbeschreibungen, wie sich Kultur günstig oder ungünstig auf die Entstehung von Leistungsexzellenz auswirken kann (z.B. Steele, 2010). Beispielsweise ist es extrem ungünstig für die Entwicklung von Leistungsexzellenz von Frauen in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), wenn in ihrer Kultur die Überzeugung vorherrscht, dass sie für diese Fächergruppe weniger begabt seien. Im Gegensatz zu beispielsweise Südamerika oder den Golfstaaten ist dieses Stereotyp in Mitteleuropa besonders stark ausgeprägt. Tatsächlich ist die Partizipationsrate von Frauen in den MINT-Fächern hierzulande auch eine der niedrigsten weltweit. Nicht von ungefähr haben trotz mutmaßlich gleicher Begabungen während des gesamten 20. Jahrhunderts lediglich fünf Frauen einen der naturwissenschaftlichen Nobelpreise erringen können.

Soziales Bildungskapital umfasst alle Personen und sozialen Institutionen, die den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen direkt oder indirekt beeinflussen können.

Soziales Bildungskapital kann sich auf Mentorinnen/Mentoren, Erzieher/innen, Lehrkräfte, Professorinnen/Professoren, Lehrer/innenverbände, Fördervereine, engagierte Eltern, unterstützende Ehepartner etc. beziehen. Je höher deren Anzahl, ihr Engagement und ihre Lehr- bzw. Förderkompetenz, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Leistungsexzellenz.

Die Bedeutung sozialen Bildungskapitals kann man sich leicht an einem leider nicht konstruierten Beispiel aus der mitteleuropäischen Zeitgeschichte verdeutlichen. Nehmen wir an, ein junges Paar bekam Nachwuchs, als für beide die Frage einer Promotion im MINT-Bereich anstand. Traditionell bildete die Frau positives soziales Bildungskapital für den Mann, da sie sich zumeist um den Nachwuchs kümmerte und ihm die Promotion ermöglichte. Dagegen bildete der Mann tradi-



Besuch im Kinderdorf Bhakunde in Nepal

tionell negatives soziales Bildungskapital für die Frau, weil er ihr die Erziehung der Kinder und weitere Leistungen abverlangte (Nahrungszubereitung, Wohnungsreinigung, Einkauf etc.) und die Wahrscheinlichkeit erfolgreichen Lernens reduzierte.

Infrastrukturelles Bildungskapital meint alle materiell implementierten Handlungsmöglichkeiten, die Lernen und Bildung erlauben.

Mit einiger Wahrscheinlichkeit wird die/der nächste Abfahrtsolympiasieger/in in oder an einem Gebirge aufgewachsen sein. Dies ist ein Beispiel für ein naturgegebenes infrastrukturelles Bildungskapital.

Infrastrukturelles Bildungskapital kann jedoch auch bewusst zur Verbesserung von Bildungs- und Lernprozessen implementiert werden. Bekannte Beispiele sind:

- die Ausstattung von Kinderzimmern mit qualitativ hochwertigen Spielmaterialien
- Lernmedien an Schulen
- Spezielle Forschungseinrichtungen wie CERN
- Sporthallen

Didaktisches Bildungskapital meint das gesammelte Know-how zur Gestaltung und Verbesserung von Bildungs- und Lernprozessen.

Die enormen Bildungszuwächse der Neuzeit waren nur möglich, weil immenses didaktisches Bildungskapital angehäuft werden konnte. Überlegene Lehrpläne, bessere Instruktionstechniken, geeignetere Lernfeedbacks, strukturiertere Lernsequenzen etc. verhalfen zu immer höheren Lernerträgen in immer kürzerer Zeit. So weisen heute bereits Oberstufenschüler/innen Mathematikkompetenzen auf, für deren Erwerb herausragende Mathematiker/innen früherer Jahrhunderte Dekaden benötigten.

VERANSCHAULICHUNG DES BILDUNGSKAPITAL-ANSATZES

Derzeit untersuchen wir Bildungskapital in verschiedenen Bereichen. In einer Studie interessierten wir uns dafür, warum es manche Jugendfußballer in die Bundesliga schaffen (Profis in der höchsten deutschen Spielklasse), andere dagegen, die möglicherweise ähnliche Talente aufweisen, in ihrer Leistungsentwicklung stecken bleiben.

An der Untersuchung beteiligten sich 60 Fußballer. Unter ihnen befanden sich 32 Bundesligaspieler, während 28 in verschiedenen Amateurligen spielten. Sie füllten eine auf den Fußball zugeschnittene Version eines Bildungskapitalfragebogens aus. Die umformulierte Version bezog sich auf den Zeitpunkt, als die Untersuchungsteilnehmer während ihrer Jugendzeit eine Leistungskrise im Fußball durchliefen. Jede der Bildungskapitalarten wurde durch fünf Fragen erfasst. Die Antworten wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt völlig“ erbeten. Die Ergebnisse sind in der Abbildung auf Seite 27 festgehalten.

Die statistische Auswertung weist drei signifikante Unterschiede auf. Profifußballern stand signifikant weniger ökonomisches Bildungskapital zur Verfügung. Beispielsweise hatten sie größere Probleme, sich die notwendige Fußballausrüstung zu kaufen. Allerdings konnten sie dies, wie Zusatzauswertungen zeigen, zumindest teilweise mit sozialem Bildungskapital kompensieren, also beispielsweise Verwandten, die sie finanziell unterstützten. Übrigens verweist dieser Befund auf eine schon erwähnte interessante Eigenschaft der Bildungskapitalarten: Sie sind zumindest teilweise konvertierbar.

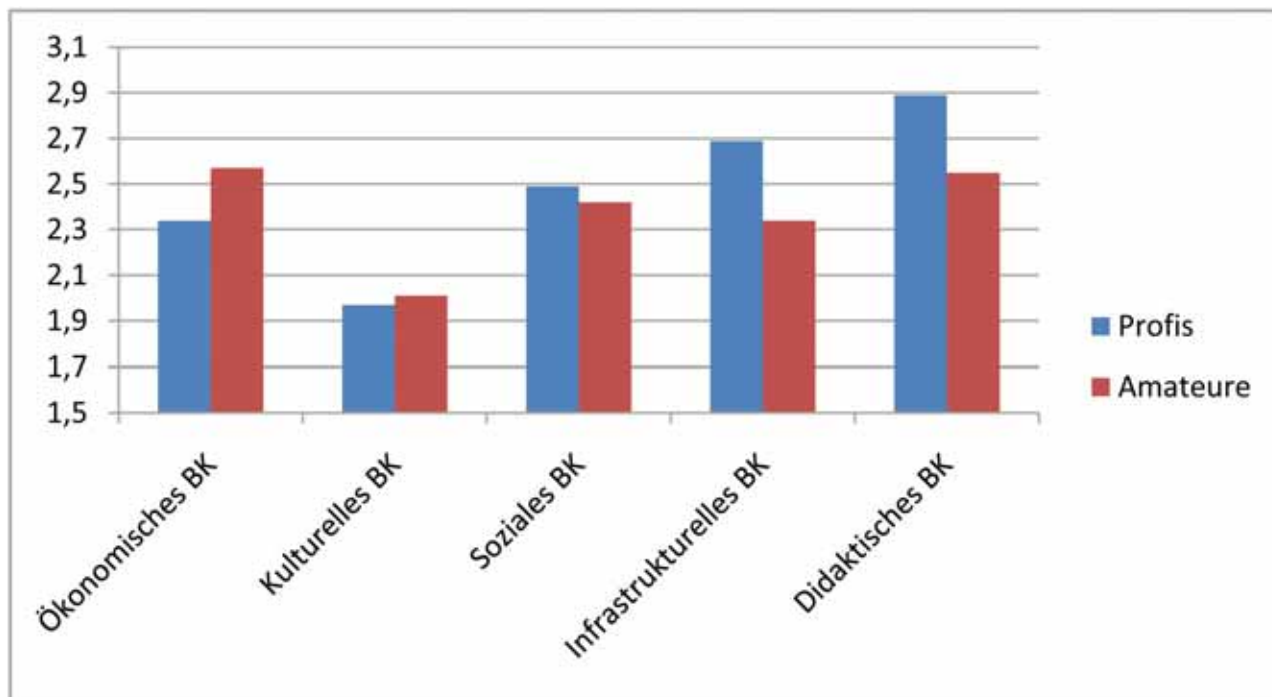


Abb.: Durchschnittliche Verfügbarkeit von Bildungskapitalressourcen in den Aktiotopen von Fußballprofis und -amateuren

Auffällig ist, dass die Profis deutlich mehr infrastrukturelles Bildungskapital (z.B. jederzeit Zugang zu Spielstätten) und didaktisches Bildungskapital (z.B. Trainer, die sich um ihre Leistungsentwicklung kümmern) besaßen. Nicht zufällig sind das genau die beiden Bildungskapitalarten mit der deutlichsten Nähe zu Lernprozessen. Dies macht die unterschiedlichen Leistungsentwicklungen plausibel.

ABSCHLUSSBEMERKUNG

In der exemplarisch dargestellten Studie wurde untersucht, ob in den Aktiotopen von späteren Fußballprofis und Fußballamateuren vergleichbare Lernressourcen angehäuft waren. Hierzu wurde der Bildungskapitalansatz genutzt, mit dessen Hilfe tatsächlich signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten.

Grundsätzlich ließe sich anstatt auf das System Aktiotop auch auf andere Systeme fokussieren. Beispielsweise könnten sich alternative Problemstellungen darauf beziehen, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass

- künftig mehr österreichische Fußballnationalspieler aus Tirol als aus der Steiermark kommen;
- österreichische Schüler/innen in den nächsten 10 Jahren Goldmedaillen bei der internationalen Mathematikolympiade erringen;
- das österreichische Universitätswesen in den nächsten 25 Jahren eine Physiknobelpreisträgerin hervorbringt.

Zur Beantwortung solcher Forschungsfragen müssen neue Konstrukte und Perspektiven entwickelt werden, da sie nicht mehr allein auf der Basis traditioneller Hochbegabungsforschung zu beantworten sind. Nach unseren ersten Erfahrungen glauben wir, dass hierzu der Bildungskapitalansatz einen vielversprechenden analytischen Bezugsrahmen bietet.

LITERATUR

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Thousands Oaks: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Dai, D. Y. & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 114-130.
- Steele, C. M. (2010). *Whistling Vivaldi: And other clues to how stereotypes affect us*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ziegler, A. (2010). Individuelle Begabungsförderung in Lernsoziotopen. In C. Fischer & C. Fischer-Ontrup (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen* (S. 112-123). Münster: LIT.

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

BEGABUNG & MEDIEN: VON WUNDERKINDERN UND EXZELLENZEN

STEREOTYPEN DER BEGABTENFÖRDERUNG IN ÖSTERREICHS MEDIEN

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“¹

Warum sollte dies beim Thema Hochbegabung anders sein? Gerade hierbei handelt es sich ja um ein Phänomen, mit dem die wenigsten Menschen Primärerfahrungen haben, denn nicht viele kennen Hochbegabte persönlich. So ist auch das Bild über hochbegabte Menschen durch jenes Bild konstruiert, das von den Medien transportiert wird. Interessant ist dabei die Frage, wie hochbegabte Menschen in den Massenmedien abgebildet werden und inwieweit dieses Bild der Realität entspricht. Besteht doch dabei die Gefahr, dass die Medien (sei es aus Unwissen oder aus Mangel an alternativen Darstellungsoptionen, sei es aus redaktionellen Zwängen oder aus Gründen der notwendigen Reduktion von Komplexität) unzutreffende Bilder von Hochbegabten vermitteln.

Aufgrund des Mangels an Primärerfahrungen mit Hochbegabten sowie verschiedener Wirkungsmechanismen von medialen Inhalten ist es vorstellbar, dass das Bild von Hochbegabten durch die Medien geformt wird. Wenn es sich dabei aber um stereotype und klischeehafte

Darstellungen handelt, besteht die Gefahr, dass in der Gesellschaft ein falsches – zumindest aber verzerrtes – Bild von Hochbegabten vorherrscht.

Bedauerlicherweise gibt es kaum Untersuchungen, die sich mit der medialen Berichterstattung über Hochbegabte beschäftigen. Annette Heinbokel hat 2001 ein Gutachten für das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegt, in dem sie die „Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950“ analysiert. Dabei wurde die Berichterstattung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen (Diskussion um den Elite-Begriff, Begabtenförderung etc.) diskutiert.

Bis Ende der 1970er Jahre war Hochbegabung in der medialen Darstellung kaum vorhanden, gelegentlich gab es Berichte über musikalische oder mathematische „Wunderkinder“. Darüber hinaus zeigen sich typische Muster in der Berichterstattung: So wurde ein hochbegabtes Kind mit seinen Problemen beschrieben oder es wurden die Kriterien für Hochbegabung aufgelistet. Seit den 1980er Jahren (mit der 6. Weltkonferenz für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg 1985) ist Hochbegabung ein Dauerthema in den Medien, vor allem im Zusammenhang mit der politischen Auseinandersetzung mit dem „Elite“-Begriff. Die Berichte in den Medien konnten als hilfreich für die Eltern eingeschätzt werden, da sie über Bücher, Selbsthilfegruppen und Beratungsstellen informierten und Lösungen beschrieben. Auch Erzieher/innen und Lehrer/innen konnten sich über diese Artikel informieren, da Hochbegabung während ihrer Ausbildung gar nicht vorgekommen war und in der Weiterbildung ebenfalls vernachlässigt wurde. In den 1980er Jahren begann in Deutschland zudem die Diskussion um die Hochbegabten-Förderung, die ebenfalls in die Berichterstattung eingeflossen ist. Für Österreich liegt keine vergleichbare Studie vor.

2009 gab das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung daher eine Untersuchung über die Berichterstattung über Hochbegabung in österreichischen Medien in Auftrag. Diese wurde mittels einer Medienresonanzanalyse durchgeführt, die sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Erhebung und Auswertung der Berichterstattung über „Hochbegabung“ mit allen Bewertungen, Konnotationen und Assoziationen in Print- und elektronischen Medien umfasst. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Inhaltsanalyse sollen Gründe für die Art der Berichterstattung gefunden werden. Die Ergebnisse werden durch wissenschaftliche Erklärungen aus der Psychologie (Stereotypisierung) und der Kommunikationswissenschaft (Nachrichtenauswahl und -darstellung) erläutert.

Stereotype Klischees werden nicht alleine durch die Berichterstattung über eine spezifische Gruppe, im vorliegenden Fall jene der Hochbegabten, geprägt. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht



¹ Luhmann 1996: S. 9

spielt auch das entsprechende Framing, die Einbettung der Medienbotschaft in einen größeren Rahmen, eine wesentliche Rolle. Eine Berichterstattung über das Thema Hochbegabung evokiert daher auch dann stereotype Bilder, wenn es gar nicht um die Darstellung einzelner ausgewählter Hochbegabter geht, sondern um die Thematik an sich. Insbesondere handelt es sich dabei um Beiträge zu konkreten Begabten- bzw. Hochbegabtenförderungen sowie entsprechenden Beratungsmöglichkeiten.

Nicht Teil dieser Untersuchung war die mediale Berichterstattung über generelle Agenden der Bildungspolitik und die dazugehörige Diskussion rund um das Thema Elite-Universität Gugging. Hier steht nicht Hochbegabung per se im Vordergrund. Ebenfalls ausgenommen wurde jene Berichterstattung, in der Hochbegabung als marginaler Randaspekt thematisiert wird. Letztendlich blieben auch Berichte über Begabungen aus den Bereichen Musik und Sport unberücksichtigt, da die Bezeichnung *hochbegabt* in der vorliegenden Arbeit auf den Bereich der kognitiven Intelligenz beschränkt wird.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine themenbezogene Vollerhebung der österreichischen Medienberichterstattung von Tages- und Wochenzeitungen, Wochen- und Monatsmagazinen (Publikumszeitungen und -zeitschriften) sowie der Fernsehsender ORF, ATV und Puls 4 im Zeitraum 1. Jänner 2005 bis 31. Dezember 2009. Nach mehrfachen (notwendigen) Selektionsschritten verblieben als Untersuchungsobjekte 158 Beiträge aus Printmedien sowie 24 Fernsehbeiträge, von denen 21 auf den ORF entfallen und drei in Puls 4 ausgestrahlt wurden. Bei ATV ließen sich laut Angaben des Senders keine verwertbaren Beiträge finden.

Die Analyse und Auswertung der gesamten Berichterstattung wurde nach gemeinsamen Kriterien sowohl mittels quantitativer als auch qualitativer Inhaltsanalyse durchgeführt.

ERGEBNISSE DER STUDIE

Die Auswertung ist in drei Teilbereiche gegliedert:

„Der strukturelle Rahmen der Berichterstattung“ umfasst die Häufigkeit der Berichterstattung und ihre Verteilung. Insbesondere stehen hier mediale Verbreitungsregionen, Ressortzuteilungen sowie der Umfang der Berichterstattung im Vordergrund. Analysiert werden hier die gesamten 182 Datensätze der Untersuchung. Im zweiten und dritten Teil der Auswertung erfolgt eine Aufteilung des Datenmaterials.

„Der inhaltliche Rahmen der Berichterstattung“ – das Framing – behandelt unterschiedliche Aspekte der Berichterstattung, in der nicht eine bestimmte hochbegabte Person im Vordergrund steht. Die Relevanz liegt in der rezipientenbezogenen Sensibilisierung für das eigentliche Thema. Hier handelt es sich um Förderungen, bildungspo-



Aus: *Blickpunkte*. Fotoserie von Julia Hietl und Isabella Reichsöllner

litische Diskussionen rund um das Thema der „Notwendigkeit der Hochbegabtenförderung“ sowie die allgemeine Darstellung von nicht näher bezeichneten Hochbegabten.

Der dritte Teil der Auswertung, „Die personenbezogene Darstellung Hochbegabter“, bezieht sich auf die Darstellung einzelner persönlich genannter Hochbegabter aufgrund aktueller besonderer Leistungen. In diesem Zusammenhang werden auch stereotype Darstellungen herausgearbeitet.

DER STRUKTURELLE RAHMEN DER BERICHTERSTATTUNG

Die Medienberichterstattung zum Thema Hochbegabung findet zum überwiegenden Teil in Printmedien statt. Von insgesamt 182 Beiträgen entfallen 51% auf die Regionalberichterstattung in Tages- oder Wochenzeitungen und 36% sind österreichweit vertriebenen Produkten des Printmediensektors zuzuordnen. Der Anteil der regionalen Fernsehberichterstattung liegt bei 6% und jener der bundes-

landweiten Berichterstattung bei 7% des Gesamtaufkommens (siehe Abb. 1). Dabei entfallen auf das Bundesland Oberösterreich mit insgesamt 34 regionalen Beiträgen, auf die Bundeshauptstadt Wien mit 19 und auf das Land Niederösterreich mit 15 Beiträgen insgesamt 68 der 104 Artikel im Printbereich (siehe Abb. 2).

Über die Jahre ist eine eindeutige Zunahme bei der Berichterstattung festzustellen.

Im Fernsbereich liegt der Schwerpunkt der Regionalberichterstattung mit je vier Beiträgen in den Bundesländern Oberösterreich und Vorarlberg. In der Steiermark, in Niederösterreich und in Wien konnte jeweils ein Fernsehbeitrag lokalisiert werden. Dabei handelt es sich ausschließlich um Sendungen des ORF. Auf Bundesebene wurden zehn Sendungen ausgestrahlt, von denen drei auf Puls 4 entfallen. Die verbleibenden sieben wurden vom ORF ausgestrahlt, ATV hatte keine Berichterstattung zum Thema Hochbegabung.

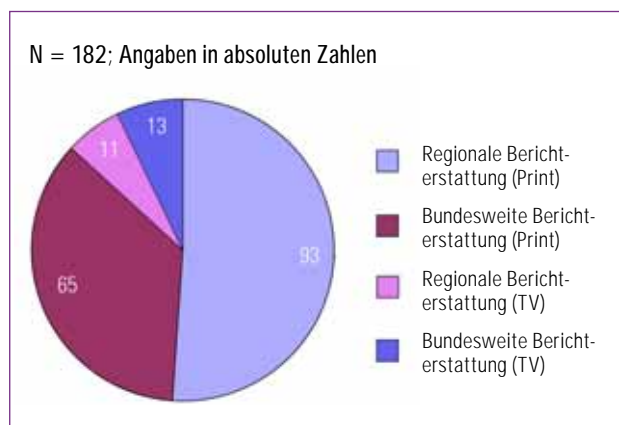


Abb. 1: Regionale und bundesweite Berichterstattung nach Mediengattung

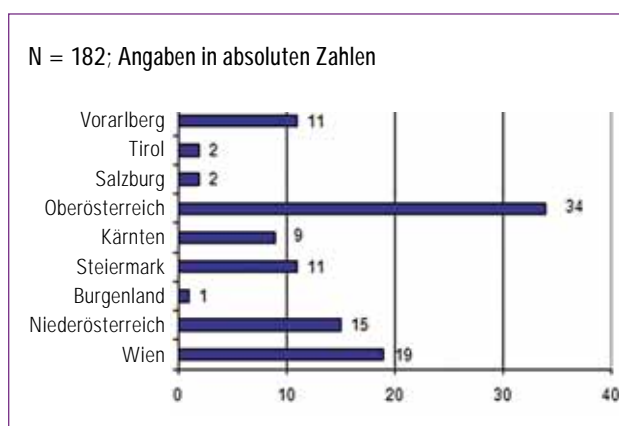


Abb. 2: Regionale Berichterstattung nach Bundesländern

Die Anzahl der Medienbeiträge liegt im Jahresschnitt bei 36, wobei im Jahr 2008 ein Spitzenwert von 51 zu finden ist. Der Grund dafür sind 15 Beiträge über Marian Kogler, einen Studenten der TU Wien, dem es gelang, im Alter von 16 Jahren sein Bachelorstudium abzuschließen. Bei der Berichterstattung zum Thema Hochbegabung handelt es sich zu 48% um „lange“ Beiträge, die aus mehr als 1.200 Zeichen bestehen bzw. deren Länge eine Sendedauer von fünf Minuten übersteigt. 40% liegen darunter, haben aber dennoch eine Länge von mindestens 550 Zeichen bzw. eine Mindestsendelänge von 1:30 Minuten. Darunter liegen lediglich 12% aller Beiträge.

Bei der Ressortverteilung (siehe Abb. 3) wird im Printbereich eine Dominanz des Lokalressorts ersichtlich, dem knapp 30% aller Beiträge zuzuordnen sind. An Stelle zwei folgt das Ressort Bildung/Karriere, gefolgt von der Chronik. Sehr schwach vertreten ist die Berichterstattung in den Ressorts Wirtschaft und Politik.

DER INHALTLICHE RAHMEN DER BERICHTERSTATTUNG

Die Analyse des *inhaltlichen Rahmens* (des „Umfelds“) umfasst jene Berichterstattung, die Hochbegabte allgemein thematisiert, ohne dabei näher auf einzelne Hochbegabte einzugehen. 66% der Beiträge widmen sich der Suche und Förderung von Hochbegabten, 8% thematisieren vordergründig Probleme im Zusammenhang mit Hochbegabung und in 7% der Fälle geht es um bildungspolitische Angelegenheiten. Die Auszeichnung von Hochbegabten steht lediglich in 4% der Beiträge im Fokus (15% Sonstiges).

Bei der Kategorie der Suche und Förderung von Hochbegabten steht speziell die Förderung im Vordergrund. Alleine in 40 Beiträgen wird die innerschulische Förderung (Drehtürmodell, Atelier-Unterricht usw.) thematisiert. Außerschulische Förderungen wie (Sommer-

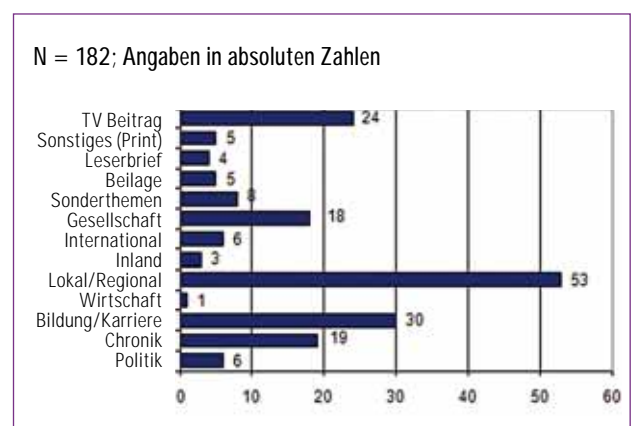


Abb. 3: Ressortzuordnung der Berichterstattung

Akademien werden 36 Mal genannt. Auf Beratungsstellen wird 24 Mal aufmerksam gemacht und auf die tatsächliche Suche nach Hochbegabten – meist in Schulen – wird 16 Mal hingewiesen.

In 33 der 99 Beiträge wird dezidiert zumindest auf mögliche Lernschwächen hingewiesen, psychische und soziale Auffälligkeiten werden 31 Mal genannt und die Problematik einer nicht erkannten Hochbegabung wird in 22 Beiträgen angeschnitten.

Beim Themengebiet besonderer Leistungen von Hochbegabten werden an erster Stelle schulische Erfolge in den Vordergrund gehoben, erst an zweiter Stelle werden besondere Begabungen im Kindesalter sowie universitäre Leistungen genannt. Die Anzahl besonderer Leistungen beschränkt sich hier auf 24 Nennungen innerhalb der 99 Beiträge. Der Wert erscheint niedrig, ist es tatsächlich aber nicht, weil der überwiegende Teil der besonderen Leistung in Medien personenbezogen vermittelt wird und im Rahmen dieser Untersuchung einer eigenen Analyse unterzogen wird.

Der Gesamteindruck, der durch den inhaltlichen Rahmen vermittelt wird, ist zu 70% ambivalent (siehe Abb. 4). Das heißt, es werden sowohl mögliche positive als auch negative Aspekte der Hochbegabung thematisiert. Im vorliegenden Fall ist das ein Indiz für eine umfangreichere und seriöse Berichterstattung über komplexe Sachverhalte. Neutral (d.h. weder negative noch positive Aspekte) werden Beiträge in 17% der Fälle dargelegt, positiv konnotiert sind 8% und negativ dargestellt lediglich vier der 99 Beiträge (5%).

PERSONENBEZOGENE DARSTELLUNG HOCHBEGABTER

Auf die personenbezogene Darstellung Hochbegabter entfallen 83 der insgesamt 182 Medienbeiträge. Inhaltlich geht es bei ihnen um

die Darstellung einzelner, meist namentlich genannter Hochbegabter. In 57 der 83 Beiträge ist ein eindeutiger Bezug zu Österreich zu erkennen, in 15 der Beiträge wird der nationale Bezug offen gelassen und in elf Fällen ist er eindeutig außerhalb von Österreich zu lokalisieren und hat auch keinerlei Bezug zu diesem Land. Der thematische Schwerpunkt der Berichterstattung (personenbezogene Darstellung Hochbegabter) liegt mit 40 von 83 Medienbeiträgen im Bereich von Auszeichnungen und Schul- bzw. Universitätsabschlüssen.

Die Suche und Förderung von Hochbegabten ist acht Mal Mittelpunkt der Berichterstattung und nimmt damit einen gleich hohen Stellenwert ein wie die problemorientierte Berichterstattung. Historisches und Unterhaltsames ist sieben Mal im Fokus der Berichterstattung, während bildungspolitische Angelegenheiten lediglich einmal als zentrales Thema lokalisiert werden konnten. Nicht eindeutig zuordenbar sind 10 Beiträge.

Personenbezogene Aspekte der Hochbegabung sind in 58 der 83 Medienbeiträge zu finden. In 44 davon geht es um die Selbstwahrnehmung Hochbegabter. Sie ist überwiegend neutral zu bewerten, womit gemeint ist, dass sich Hochbegabte weder als benachteiligt sehen noch sich dahingehend äußern, dass sie etwas Besonderes sind. Bei der Analyse der Fremdwahrnehmung Hochbegabter zeigen sich 23 Fälle von abwertender Haltung, denen lediglich zehn positive Gesinnungen gegenüberstehen.

Beruflich tendieren die meisten der dargestellten Hochbegabten in Richtung wissenschaftlicher Karriere. Besonders rege ist das Interesse an Physik, teilweise mit einer Spezialisierung im Bereich der Astro- oder Quantenphysik. Einen Beruf als Arzt wollen zwei, den einer Staatsanwältin eine ergreifen. Einen nicht akademischen Beruf peilt lediglich eine der Hochbegabten an. Sie will – mit Vorbehalt – Konditorin werden.

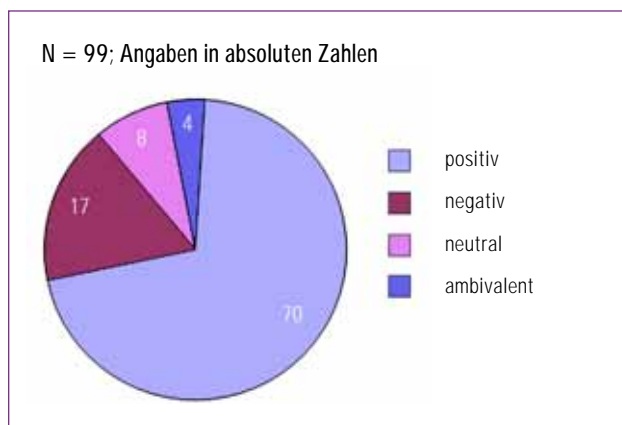


Abb. 4: Konnotation der Berichterstattung

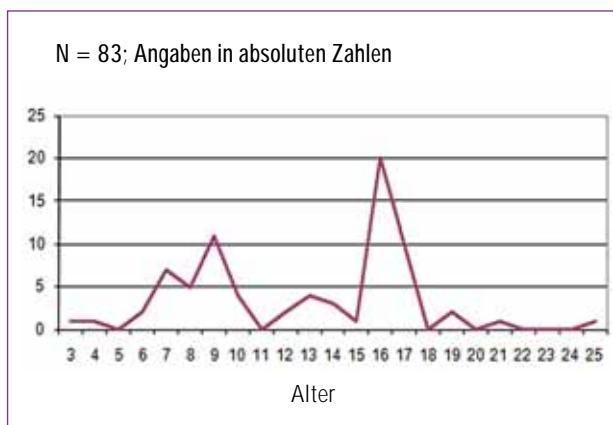


Abb. 5: Altersverteilung von Hochbegabten in der Berichterstattung

Die dargestellten Hochbegabten sind fast ausschließlich zwischen sechs und achtzehn Jahre alt. Besonders stark vertreten sind die Altersklassen 16, 17 und 9 Jahre (siehe S. 31, Abb. 5). Ein journalistisch gerne verwendetes Synonym für Hochbegabte ist die Bezeichnung *Wunderkind*. Sie findet in 42 der 83 Beiträge Verwendung. Gleichzeitig werden auch Statements von Hochbegabten veröffentlicht, in denen sie ihre Abneigung gegen diese Bezeichnung zum Ausdruck bringen.

Problemorientierte Aspekte der Hochbegabung werden in 29 der 83 Medienberichte dargelegt. 21 Mal geht es dabei um psychische oder soziale Auffälligkeiten, zwölf Mal werden Probleme mit dem Schulsystem thematisiert, in sieben Beiträgen geht es um Lernschwächen. Nicht erkannte Hochbegabungen werden in sechs der Beiträge zumindest am Rande erwähnt, um Krankheit im Zusammenhang mit Hochbegabung geht es fünf Mal.

Bei der Konnotation der Berichterstattung sind 47 der 83 Beiträge als neutral zu bewerten, in 21 Beiträgen sind in der Berichterstattung sowohl positive Elemente als auch negative zu finden, in zwölf Fällen ist keine, also eine neutrale Konnotation zu erkennen. Lediglich in drei der 83 Beiträge wird ein negatives Image vermittelt.

WISSENSCHAFTLICHE ERKLÄRUNG UND UNTERMAUERUNG DER ERGEBNISSE

Als eines der Ziele der vorliegenden Studie wurde definiert, dass mögliche (kommunikationswissenschaftliche und psychologische) Gründe dafür gefunden werden, warum die Berichterstattung gerade so ist, wie sie sich darstellt.

Grundsätzlich gilt, dass Medien Auffälligkeiten benötigen. Die meisten Geschichten über Hochbegabte sind nicht besonders auffällig oder bemerkenswert, diese haben einen Alltag und Routinen wie andere auch. Für die Berichterstattung müssen also auffällige Begebenheiten gefunden werden.

Die Berichterstattung folgt grundsätzlich recht eindeutig dem Muster der Nachrichtenselektion aufgrund von Nachrichtenfaktoren², d.h. Merkmalen, die Ereignisse aufweisen müssen, um für eine Medienberichterstattung „interessant genug“ zu sein. Auch bei der vorliegenden Untersuchung lässt sich dies klar belegen: Bereits Bekanntes wird gerne wieder präsentiert. So hat es der Hochbegabte Marian Kogler, der mit 17 Jahren den akademischen Grad eines Diplomingenieurs erlangt hat, weit über 20 Mal in die mediale Berichterstattung geschafft, indem er durch wiederholte Medienpräsenz Bekanntheit und Wiedererkennungswert schaffen konnte. Die Person und sein

Werdegang waren hinreichend etabliert, er musste dem Publikum nicht stets aufs Neue vorgestellt werden. Durch eine personalisierte Darstellung konnte zudem Sympathie und sogar Identifikationspotenzial geschaffen werden.

Räumliche Nähe ist ein weiterer, sehr wichtiger Nachrichtenfaktor, der verantwortlich für den über 50-prozentigen regionalen Anteil der Berichterstattung zum Thema Hochbegabung ist. Die räumliche Nähe kommt besonders in Oberösterreich durch die Stiftung Talente bzw. die Talenteakademie „Schloss Traunsee“ zum Tragen. In Niederösterreich macht sich die Nähe in der Berichterstattung besonders durch die Förderungen in Mödling bemerkbar.

Neben der räumlichen Nähe hat sich in diesen beiden Bundesländern offensichtlich auch der Nachrichtenfaktor „Thematisierung“ bemerkbar gemacht, nach dem die Wahrscheinlichkeit, dass ein Thema in die Medien gelangt, nochmals erhöht wird. Besonders wichtig ist dies bei einer tendenziell sachlich gehaltenen Berichterstattung, wie es etwa bei Informationskampagnen zur Suche und Förderung von Hochbegabten der Fall ist oder auch bei der Berichterstattung über Tagungen bzw. Konferenzen, in denen Begabten- bzw. Hochbegabtenförderung ein zentrales Thema darstellt.

Emotionalisierung und emotionalisierende oder dramatisierende Darstellungen³ erhöhen grundsätzlich die Chance auf Aufmerksamkeit. Sachverhalte werden in Medien dabei verkürzt und vereinfacht dargestellt, um Komplexität zu reduzieren. Gerade bei einem umfangreichen, komplizierten und differenzierten Themengebiet wie der Hochbegabung ist dies fast unumgänglich. Hier zeigt sich, wie schwierig es ist, ein komplexes Konstrukt wie die Hochbegabung⁴ verständlich, aber bei gleichzeitiger Beibehaltung von Komplexität und nicht verfälschenden Reduktionen zu vermitteln.

Eine geeignete Möglichkeit zur Darstellung ist hier die Personalisierung, die in der Berichterstattung zum Thema Hochbegabung häufig in unterschiedlicher Intensität Verwendung findet. Sei es, dass namenlose Einzelfälle exemplarisch beschrieben werden oder (bei der *personenbezogenen Berichterstattung*) durch die intensivere Auseinandersetzung mit der jeweiligen hochbegabten Person selbst. Hier werden spezielle Leistungen oder Probleme des Alltags in den Vordergrund gerückt, damit den Rezipienten eine Identifikation ermöglicht wird. Eine wesentliche Unterstützung liefert dabei die Bildberichterstattung. So konnte bei der vorliegenden Analyse gezeigt werden, dass ungeachtet des eigentlichen Hauptthemas der Berichterstattung tendenziell ein/e Hochbegabte/r abgebildet wurde – auch wenn diese/r gar nicht im Fokus der Berichterstattung stand. Hier zeigt sich die Zuspitzung auf Personen ganz deutlich.

² Vgl. dazu Galtung/Ruge 1965: S. 66-72, Lippmann 1990: S. 240, Østgaard 1965: S. 45-51, Schulz 1976: S. 32-34, Staab 1990: S. 203

³ Vgl. dazu Bentele/Fährlich 2010: S. 53f., Galtung/Ruge 1965: S. 68-69, Holtz-Bacha/Lessinger/Hettesheimer 1998: S. 241, Köhler 2009: S. 68, Robling 1983: S. 183, Saxer 2007: S. 72, Weiß 2002: S. 291, Wied 2007: S. 93, Wilke 1998: S. 292.

⁴ Vgl. dazu Preckel 2010, Rost 2009: S. 14, Schilling 2002: S. 28

Personalisierung als Komplexitätsreduktion und Identifikationsleistung ist somit eine gute Strategie, um komplexe Sachverhalte doch darstellen zu können, wenn das Phänomen an einer konkreten Person festgemacht, emotionalisiert und ggf. dramatisiert werden kann. So wird das Thema Hochbegabung auch kaum abstrakt bzw. allgemein dargestellt, sondern immer nur an Einzelfällen von Hochbegabten bzw. an Personen, die Besonderes geleistet haben, aufgehängt: Abstraktes ist kaum berichtenswert und es ist schwer, darüber zu berichten – schließlich kann es nicht fotografiert oder interviewt werden.

Eine weitere Strategie der Berichterstattung stellt das Framing dar, welches ein Thema immer wieder auf eine bestimmte Art und Weise bzw. in einer bestimmten Situation darstellt und so ein bestimmtes Deutungsmuster evoziert⁵. Auf der Ebene des *inhaltlichen Rahmens* der Analyse wird dies bspw. durch die stetige Erklärung der Notwendigkeit der Förderung von Hochbegabten ersichtlich. Im Rahmen der *personenbezogenen Berichterstattung* bezieht sich das Framing auf die Selektion und Hervorhebung der Bereiche der besonderen Begabung sowie deren Einbettung in den Ausbildungsprozess, aber auch auf die Betonung, dass auch Hochbegabte „ganz normale Menschen“ und keineswegs alle Hochbegabten sozial auffällig sind.

Vereinfachungen und emotionalisierende Darstellungen erhöhen sowohl für die Gatekeeper (Journalistinnen und Journalisten) als auch für die Rezipienten die Chance auf Aufmerksamkeit. In der Berichterstattung wird dies in der Polarität der besonderen Leistung auf der einen Seite und der problembehafteten Aspekte der Berichterstattung auf der anderen Seite erkennbar. Letztendlich können sowohl Personalisierung als auch Framing zu einer reduzierten Sichtweise führen, die ihrerseits die Bildung von Stereotypen evoziert. Die Stereotypisierung ist dabei nicht per se abzulehnen. Sie ist im Gegenteil notwendig und beinahe unumgänglich, wenn sie etwa der Reduktion von Komplexität dient. Die Gefahr besteht vielmehr in der Bildung von „Prototypen“ (in diesem Falle von Hochbegabten) und einer zu eingeschränkten Sichtweise, die kaum Spielraum für Interpretationen des Publikums mehr zulässt und dazu führt, dass die Typenbildung zu einer starren Abgrenzung gegenüber allen (mitunter auch nur vermeintlich) Andersartigen führt. Insofern ist eine ambivalente Berichterstattung, in der positive und negative Aspekte bei gleichzeitiger Reduktion von Komplexität berücksichtigt werden, eine hoch zu schätzende Form der Berichterstattung. In der vorliegenden Analyse konnte eine derartige Medienberichterstattung in hohem Maße nachgewiesen werden.

Die starke Betonung von „normalen Hobbys“ von Hochbegabten bzw. die vielfältige Beteuerung, dass auch Hochbegabte ein „normales Leben“ führen können und nicht durchwegs sozial auffällig sind, sticht doch hervor. Wenn diese Aspekte so selbstverständlich wären, dann



Foto: Wolf Pichlmüller

Raum.Meinung, 2006. Installation der 6i-Klasse, Musisches Gymnasium

müssten sie wohl nicht so explizit hervorgehoben werden. Hinzu kommen aber dennoch Schilderungen, dass es für Hochbegabte in ihrem Alltag oft nicht einfach sei. Hier lässt sich der Wunsch erkennen, zu zeigen, dass die meisten Hochbegabten ja doch nicht soviel anders sind als „der Rest der Bevölkerung“. Weiters ist die Überzeugung denkbar, dass die Welt doch gerecht sei, weil Hochbegabte es manchmal auch nicht so einfach haben. So können Stereotype obendrein als Schutzschild gegenüber fremden Gruppen oder Gruppen, die einem selbst unähnlich sind, die vielleicht sogar Angst oder Neid erzeugen, betrachtet werden.

Auffällig in der Analyse war, dass kaum über hochbegabte Erwachsene oder hochbegabte ältere Menschen (über 50 Jahre) berichtet wurde, was als typisch – und schade – für die Berichterstattung über Hochbegabte gelten kann. Ein Grund für diese Auffälligkeit liegt wohl darin, dass Kinder und Jugendliche über Schulen gut erfassbar und für die Berichterstattung „greifbar“ sind. Weiters eignen sich Kinder und Jugendliche besser zur Berichterstattung über Hochbegabung, weil in diesem Alter gerade eben die Hochbegabung als Potenzial für zukünftige Leistungen gefördert und unterstützt wird. Im Erwach-

⁵ Vgl. dazu Dahinden 2006: S. 308, Matthes 2007: S. 18, Scheufele 2003: S. 102.

senenalter wird hingegen vorrangig bereits erbrachte Leistung anerkannt und gefördert, aber nicht mehr die Begabung als Potenzial. Hier musste bereits der Nachweis über Leistungen bzw. ein „Zurückgeben an die Gesellschaft“ erbracht werden. Damit fällt derartige Berichterstattung aber vermehrt in den Bereich Karrieren oder Wirtschaft und wird auch nicht mehr unter dem Schlagwort Hochbegabung präsentiert.

SCHLUSSBEMERKUNG

Das Thema Hochbegabung gewinnt in der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung, was sich auch im verstärkten Interesse der Medien zeigt. Dieses steigende Interesse der Medien am Thema Hochbegabung gilt es in den nächsten Jahren zu nutzen. So ist die Medienpräsenz zu steigern, um bspw. das Interesse der Bevölkerung am Thema Hochbegabung zu wecken und das Image zu verbessern. Dies führt in Folge zu einem besseren Verständnis des Themas Hochbegabung und zu einer Nachfrage nach Berichterstattung zu diesem Thema.

LITERATUR

- Bentele, G. & Fähnrich, B. (2010). Personalisierung als sozialer Mechanismus in Medien und gesellschaftlichen Organisationen. In M. Eisenegger & M. Wehmeier (Hrsg.), *Personalisierung der Organisationskommunikation. Theoretische Zugänge, Empirie und Praxis* (S. 51-75). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahinden, U. (2006). *Framing. Eine integrative Theorie der Massenkommunikation*. Konstanz: UVK.
- Galtung, J. & Ruge, M. H. (1965). The Structure of Foreign News. The Presentation of the Congo, Cuba and Cyprus Crises in Four Norwegian Newspapers. *Journal of Peace Research*, 2, S. 64-91.
- Heinbokel, A. (2001). *Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950. Vom Werdegang eines Bewusstwandels*. Osnabrück, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Holtz-Bacha, C., Lessinger, E.-M. & Hettesheimer, M. (1998). Personalisierung als Strategie der Wahlwerbung. In K. Imhof & P. Schulz (Hrsg.), *Die Veröffentlichung des Privaten – Die Privatisierung des Öffentlichen* (S. 240-250). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Köhler, S. (2009). *Die Nachrichtenerzähler. Zu Theorie und Praxis nachhaltiger Narrativität im TV-Journalismus*. Baden-Baden: Nomos.
- Lippmann, W. (1990). *Die öffentliche Meinung. Reprint des Publizistik-Klassikers. (Originaltitel Public Opinion 1922) Bochumer Studien zur Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Band 63*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Matthes, J. (2007). *Framing-Effekte. Zum Einfluss der Politikberichterstattung auf die Einstellungen der Rezipienten*. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Östgaard, E. (1965). Factors Influencing the Flow of News. *Journal of Peace Research*, 2(1), S. 39-63.
- Preckel, F. (2010). Interview „Mediale Berichterstattung über Hochbegabung“. Universität Trier. 14. April 2010
- Robling, F.-H. (1983). *Personendarstellung im „Spiegel“ erläutert an Titel-Stories aus der Zeit der Großen Koalition*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Rost, D. H. (Hg.) (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. 2. erweiterte Auflage*. Münster: Waxmann Verlag.
- Saxer, U. (2007). *Politik als Unterhaltung. Zum Wandel politischer Öffentlichkeit in der Mediengesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Scheufele, B. (2003). *Frames – Framing – Framing-Effekte. Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde zur Nachrichtenproduktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schilling, S. (2002). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz, W. (1976). *Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien. Analyse der aktuellen Berichterstattung*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Staab, J. F. (1990). *Nachrichtenwert-Theorie. Formale Strukturen und empirischer Gehalt*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Weiß, R. (2002). *Publizistische Medienprodukte – im Blick der Kommunikationswissenschaft*. In O. Jarren & H. Weßler (Hrsg.), *Journalismus, Medien, Öffentlichkeit. Eine Einführung* (S. 241-322). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wied, K. (2007). *Der Wahlabend im deutschen Fernsehen. Wandel und Stabilität der Wahlberichterstattung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilke, J. (1998). *Analytische Dimensionen der Personalisierung des Politischen*. In K. Imhof & P. Schulz (Hrsg.), *Die Veröffentlichung des Privaten – Die Privatisierung des Öffentlichen* (S. 283-294). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

MAG. ANDREAS HESS, BAKK.
DDR. JULIA WIPPERSBERG

Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Universität Wien
andreas.hess@univie.ac.at
julia.wippersberg@univie.ac.at

DIE KARL-POPPER-AKADEMIE

eVOCATION WEITERBILDUNG

Die Karl-Popper-Akademie ist die österreichische „Zweigstelle“ des Europäischen Weiterbildungs-Instituts für Begabungsförderung „eVOCATION“ (www.ewib.eu), zu dem sich die deutschsprachigen Länder im Jahr 2009 zusammengeschlossen haben. Die drei nationalen Weiterbildungsinstitute in Deutschland, Österreich und der Schweiz sind als Vereine eigenständig, bilden aber einen gemeinsamen Dachverband, dessen Aufgabe darin besteht,

- gemeinsame länderübergreifende Aktivitäten (wie Master-Studienlehrgänge, Jahreskurse, Multiplikatortreffen) zu koordinieren,
- mit anderen vergleichbaren Einrichtungen, soweit sie international agieren (wie z.B. dem ÖZBF oder ECHA), konstruktive Kontakte und Austausch zu pflegen sowie
- die inhaltliche Weiterentwicklung des eVOCATION-Programmes gemeinsam abzustimmen.

Wahrgenommen werden diese Aufgaben von einem Koordinatorenteam, bestehend aus je zwei Vertreterinnen und Vertretern aus jedem der drei nationalen Institute sowie zusätzlich einem Vertreter des deutschen Vereins, der die gemeinsame Geschäftsstelle in Würzburg betreut. (Dass die Geschäftsstelle in Deutschland angesiedelt ist, ist nicht als „großdeutsche“ Anmaßung zu verstehen, sondern resultiert aus der Tatsache, dass es in Deutschland dankenswerterweise eine Karg-Stiftung gibt, die diese Geschäftsstelle finanziert, weil sie über

die Großzügigkeit, v.a. aber über den Weitblick verfügt, sinnvoll in die Zukunft zu investieren und für eine echte, ideologiefreie Weiterentwicklung des Bildungswesens nicht nur schöne Worte und marktschreierische Initiativen, sondern auch Geldmittel zur Verfügung zu stellen – merk's Österreich!)

Das Koordinatorenteam setzt sich derzeit aus folgendem Personenkreis zusammen: Univ.Prof. Dr. Gabriele Weigand (PH Karlsruhe), OStD. Armin Hackl (Dir. i.R. des Deutschhaus Gymnasiums, Würzburg), Jürgen Gräbner (Lehrer am Deutschhaus Gymnasium); Dr. Günter Schmid (Dir. i. R. der Sir-Karl-Popper-Schule, Wien), Dr. Edwin Scheiber (Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule); Prof. Victor Müller-Oppliger, Salome Müller-Oppliger (beide PH der Zentralschweiz, Basel).

Ein auf internationaler Ebene angebotener Jahreskurs, der in drei alternierenden Phasen von Präsenzzeiten (von insgesamt sieben Tagen, jeweils in Gadheim bei Würzburg) und Selbstlernphasen mit Online-Betreuung abläuft, führt durch die fünf Module des in Fertigstellung begriffenen eVOCATION-Praxisbuches:

- Begabung und Person (Grundlagen)
- Begabungen (an)erkennen
- Lernen personalisieren
- Schüler/innen begleiten
- Schule entwickeln



Foto: Christina Klarfingler

Über eine Abschlussarbeit kann eine Zertifizierung durch die PH Karlsruhe in Form eines eVOCATION-Diploms erlangt werden, das seinerseits in ein daran anschließendes Master-Studium (z.B. der KPH Wien, Institut TIBI) einrechenbar ist. Der nächste Jahreskurs beginnt im Herbst 2011 und kann bis 31. Juli 2011 inskribiert werden. (Nähere Informationen sind über die Homepage abrufbar – Adresse siehe oben.)

Den drei nationalen Vereinen obliegt es, die „Philosophie“ von eVOCATION durch die Entwicklung, Organisation und Durchführung eigener regionaler oder nationaler Weiterbildungsangebote und die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu verbreiten.

WORIN BESTEHT DIE „PHILOSOPHIE“ VON eVOCATION?

Grundlagen sind

- die Idee einer „Schule der Person“, wie sie in Gabriele Weigands gleichnamigem Buch (Ergon Verlag, 2004) dargestellt ist;
- ein dynamischer Begabungsbegriff als Ausgangspunkt für eine personale Pädagogik mit anthropologischer Wertsetzung, die die „Hauptakteure“ im System Schule (d.h. die Schüler/innen) als Bezugspunkte jeglicher pädagogischer Arbeit setzt;
- eine untrennbare Verquickung, ja Gleichsetzung von Schulentwicklung und Begabungsförderung.

Der Name „eVOCATION“ trägt die Kernbotschaft des Programmes bereits in sich: Anstatt gleichsam an der Hand „geführt“, wie es der Begriff „education“ suggeriert (vgl. lat. „duc-ere“), oder gar – womöglich widerstrebend – an ein fremdbestimmtes Ziel „gezogen“ zu werden (wie es von unserer deutschen Bezeichnung „Er-zieh-ung“ ableitbar ist), sollen Lernende in einer möglichst begabungsfreundlichen Umgebung dazu (auf)gerufen (vgl. lat. „voc-are“), verlockt werden, selbst aus der einengenden „embrionalen“ Hülle hervorzutreten (vergleichbar dem aus dem Ei schlüpfenden Küken) und ihr eigenes Leben in Eigenverantwortung zu gestalten (autonomes Lernen, lebensgestaltendes Lernen).

DIE KARL-POPPER-AKADEMIE

... bezieht ihren Namen von der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien, von der zu Beginn unseres Jahrtausends ein neues Verständnis von Begabungsförderung als pädagogische Haltung (und nicht primär als Frage von Systemen, Strukturen und Methoden) ihren Ausgang nahm und aus deren Dunstkreis sich ein Großteil des derzeitigen Vorstands rekrutiert (die aktuellen Vorsitzenden sind Günter Schmid und Edwin Scheiber). Das heißt aber keinesfalls, dass sich die Tätigkeit des Vereins auf Wien beschränken soll. (So ist auch mit Univ.Prof. Dr. Tina Hascher einerseits die Wissenschaft, andererseits das Bundesland Salzburg im Vorstand prominent vertreten.)

Ihre Aufgabe versteht die Karl-Popper-Akademie neben einschlägiger „Aufklärungsarbeit“ und einer Vernetzung der solcherart „Aufgeklärten“ auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene vor allem in der Schaffung eines möglichst breiten Bewusstseins dafür, dass Begabungsförderung unabdingbare Aufgabe jeder Schule und jeder Lehrperson sein muss.

Ein differenziertes Weiterbildungsangebot für Lehrer/innen aller Schultypen (vorzugsweise für ganze Schulteams in Form von SCHILF-Veranstaltungen) sowie das Angebot einer beratenden Begleitung in Schulentwicklungsprojekten ist über die Homepage www.ewib.at abrufbar. Als Vortragende fungieren durchwegs erfahrene Praktiker/innen, die neben ihrer langjährigen Unterrichtstätigkeit in bewährten Institutionen der Begabungs- und Begabtenförderung (wie der Sir-Karl-Popper-Schule) auch selbst aktiv an der Entwicklung des eVOCATION-Konzepts beteiligt waren und sind. Wenn nicht von den „Kunden“ ausdrücklich anders gewünscht, wird der Akzent in diesen Lehrgängen und Projekten mehr auf die praktische Umsetzung der Begabungsförderung in der Routine des täglichen Unterrichts als auf theoretische und psychologische Grundlagen gesetzt. Die mehr als zehnjährigen Erkenntnisse aus der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien und dem Deutschhaus Gymnasium in Würzburg erweisen sich hierbei als überaus hilfreich.

Das Institut TIBI (Thomasianum Institut für Begabungsentwicklung und Innovation) der KPH Wien/Krems bietet ab Herbst 2011 unter dem Titel „Begabung – Person – Potenzial: Werteorientierte Begabungs- und Begabtenförderung“ (Kontaktadresse: a.pinz@edw.or.at) einen eigenen Master-Lehrgang an, dem die Philosophie von eVOCATION als Grundlage dient und bei dem als erstem seiner Art der Werteorientierung sowie der Begabungsförderung außerhalb des Unterrichts (etwa in ganztägigen Schulformen) eigene Module gewidmet sind.

Als Mitglieder der Karl-Popper-Akademie (der jährliche Mitgliedsbeitrag beträgt derzeit 15 Euro bzw. 5 Euro für Studierende) sind alle an einer echten Verbesserung des Bildungswesens Interessierte willkommen, die von einer konsequenten und professionellen Begabungs- und Begabtenförderung mehr erwarten als oberflächliche Veränderungen am System (mögen diese auch noch so publikumswirksam beworben werden).

DR. GÜNTER SCHMID
Gründer Karl-Popper-Akademie
guenter.schmid@ewib.at

INTERVIEW MIT DR. ELKE VÖLMICKE

DIE NEUE GESCHÄFTSFÜHRERIN VON BILDUNG & BEGABUNG STELLT SICH VOR

Seit ca. 1,5 Jahren sind Sie nun neue Geschäftsführerin von Bildung & Begabung. Können Sie schon eine erste Bilanz über die vergangene Zeit ziehen?

In den vergangenen Monaten ist viel passiert. Zum Beispiel Grundlegendes, wie die Änderung unserer Rechtsform: Wir firmieren nun nicht mehr als Verein, sondern als gemeinnützige GmbH. Zudem haben wir die personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen, die wir brauchen, um unsere Ziele umsetzen zu können. Die Weichen sind gestellt, die ersten neuen Projekte auf den Weg gebracht. Um den Ausbau von Bildung & Begabung auch nach außen hin sichtbar zu machen, haben wir ein neues Corporate Design entwickelt, mit dem wir im Sommer in der Öffentlichkeit auftreten werden. Außerdem sind wir dabei, aktuelle und zielgruppen-gerechte Web-Auftritte für Bildung & Begabung und die einzelnen Förderprojekte aufzubauen. Es ist viel in Bewegung.

Erzählen Sie uns etwas über Ihren Bildungshintergrund und Ihren beruflichen Werdegang.

Bevor ich Geschäftsführerin von Bildung & Begabung wurde, war ich in der Wissenschaft tätig. Nach meinem Philosophiestudium habe ich an der Universität Bonn promoviert und dort als Dozentin gearbeitet – meine Forschungsschwerpunkte lagen in den Bereichen Anthropologie und Erkenntnistheorie. Parallel zu meiner Lehr- und Forschungstätigkeit war ich lange Zeit in der wissenschaftsbasierten Politikberatung aktiv. Gerade auch bei der Eröffnung von Bildungschancen ist es wichtig, dass die Akteure in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft eng zusammenarbeiten. Daher freut es mich, dass ich meine Erfahrungen nun in einer Initiative einbringen kann, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam getragen wird.

Welche neuen Ziele für Bildung & Begabung haben Sie?

Wir haben uns viel vorgenommen. Unsere erfolgreichen Förderformate wie die Schülerwettbewerbe und Akademien werden wir fortführen und weiterentwickeln. Gleichzeitig konzipieren wir neue Fördermaßnahmen für neue Zielgruppen. Mit unseren Aktivitäten möchten wir sämtliche Begabungen und Potenziale aufspüren. Das heißt: Wir schauen nicht nur auf die Hochbegabten, sondern auf alle Schüler/innen, die sich durch eine große Portion Neugier und Motivation auszeichnen. Wir möchten ihnen die Anregungen und Freiräume geben, die sie benötigen, um ihre Kompetenzen zu entfalten. Ein weiteres zentrales Ziel von Bildung & Begabung besteht darin, im Bereich der Begabtenförderung für mehr Vernetzung und Transparenz zu sorgen. Der Förderbereich ist sehr dynamisch, es gibt viele Projekte, Angebote und Meinungen. Wir möchten bisherige



Dr. Elke Völmicke

Erkenntnisse systematisch aufbereiten, Wissen bündeln und Eltern, Lehrerinnen/Lehrern, Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Praktikerinnen/Praktikern eine Plattform zum Informationsaustausch bieten. Indem wir alle relevanten Akteure und alle Wissensbestände zusammenführen, können wir dazu beitragen, dass sich die Qualität der Begabtenförderung in Deutschland flächendeckend und nachhaltig verbessert.

Bildung & Begabung

Bildung & Begabung fördert Jugendliche mit außergewöhnlichen Talenten. Herzstücke der Aktivitäten sind die bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe, der Bundeswettbewerb Fremdsprachen sowie die Deutsche SchülerAkademie. Mit den Programmen und Wettbewerben erreicht Bildung & Begabung jedes Jahr mehr als 220.000 junge Menschen. Zurzeit entwickelt Bildung & Begabung neue Förderformate. Das Informations- und Beratungsangebot wird ausgebaut, die wissenschaftliche Arbeit auf dem Gebiet der Begabungsforschung verstärkt.

Bildung & Begabung wurde 1985 auf Initiative des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft gegründet. Hauptförderer sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Stifterverband.

Welche Themen werden für Sie in nächster Zeit interessant sein? Welche Neuerungen sind von Ihrer Seite geplant?

Wir möchten u.a. sicherstellen, dass keine Talente übersehen werden. Deshalb suchen wir sie auch dort, wo viele sie nicht vermuten. Im Blick haben wir insbesondere die Kinder und Jugendlichen, die in sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolagen aufwachsen. Zurzeit planen wir zum Beispiel ein Förderformat für begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund. Junge Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte haben es oft schwer, sich im deutschen Bildungssystem zurechtzufinden. Viele bleiben auf Grund mangelnder Förderung unter ihren Möglichkeiten. Wir wollen ihnen dabei helfen, ihre Chancen zu erkennen und zu nutzen.

Auf der neu gestalteten Website hält Bildung & Begabung fest, dass „die wissenschaftliche Arbeit auf dem Gebiet der Begabungsforschung verstärkt“ werden soll. Welche Forschungsprojekte planen Sie in Zukunft?

Vorrangig konzentrieren wir uns darauf, den Dialog zwischen Forschung und Praxis zu stärken. Wir werden aktuelle Erkenntnisse der Forschung auswerten, aufbereiten und veröffentlichen und zugleich Erfahrungen aus der eigenen Förderpraxis in die Forschung zurückspielen. Wir möchten Diskussionen anstoßen und Debatten beleben, zum Beispiel auch durch wissenschaftliche Fachtagungen und Kongresse.

Was bedeutet Begabung für Sie?

Begabung ist ein schillernder, facettenreicher und mehrdeutiger Begriff. Im Gebrauch sind diverse Definitionen und mit ihnen vielfältige elaborierte Konstruktionen eines Begabungsverständnisses. Konsens scheint allenfalls insoweit zu bestehen, dass Begabung nicht unmittelbar mit Leistung gleichzusetzen ist.

In unserer Arbeit empfiehlt es sich, mit einem relativ breiten Begabungsbegriff zu operieren. Eine enge Definition würde die Möglichkeiten für uns und eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern unnötig einschränken – und damit unserer Zielsetzung zuwiderlaufen. Für eine außerschulische Einrichtung der Begabungsförderung ist es aus meiner Sicht wichtig, Anstöße und Anregungen zu geben, damit der Einzelne seine besondere intellektuelle, motorische, künstlerische, handwerkliche oder auch kommunikative Befähigung zum Talent bzw. zur Entwicklung von Begabung entfalten kann. Es kommt darauf an, Jugendliche darin zu fördern, gemäß ihren Interessen besondere Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln und stetig weiterzuentwickeln. Dahinter steht der Gedanke, dass Begabung immer auch ein Produkt systematischen und kontinuierlichen Arbeitens des Einzelnen an sich selbst ist. Wir verstehen es als unsere Aufgabe, Begabungen auszubilden. Wenn wir ausschließ-

lich dort aktiv werden, wo Begabungen bereits zur Entfaltung gekommen sind, riskieren wir, dass Potenziale brachliegen und verkümmern.

Wie sehen Sie die Begabtenförderung in Deutschland? Was ist gut, was müsste verbessert werden?

Die Begabtenförderung in Deutschland ist in vielen Bereichen sehr erfolgreich. Gerade auf dem Gebiet der Hochbegabtenförderung hat sich in den letzten 20 Jahren viel getan.

Für hochbegabte Kinder und Jugendliche gibt es eine breite Palette an schulischen und außerschulischen Angeboten. Zu viele Talente bleiben jedoch nach wie vor unerkannt. Daher müssen wir den Blick weiten und etwas dafür tun, dass Talente über alle sozialen Herkunftsgruppen hinweg entdeckt und gefördert werden. Entscheidend ist, dass diese Förderung so früh wie möglich beginnt. Eine Schlüsselrolle beim Entdecken von Begabungen haben Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen. Oft fehlt es ihnen jedoch an Informationen und Erfahrungswerten, um Potenziale frühzeitig zu identifizieren und zu fördern. Deshalb brauchen wir eine zentrale Anlaufstelle, die Eltern, Pädagoginnen/Pädagogen und Praktiker/innen bei allen Fragen rund um die Begabtenförderung unterstützt, eine Stelle, die informiert, koordiniert und Aktivitäten sichtbar macht. Genau das möchte Bildung & Begabung zukünftig leisten. Wir möchten gemeinsam mit allen Beteiligten in Theorie und Praxis die Augen offen halten – und dort, wo es nötig ist, auch Augen öffnen.

Das Interview führte Dr. Claudia Resch (ÖZBF).

PD DR. ELKE VÖLMICKE
Bildung & Begabung gemeinnützige GmbH
Info@bildung-und-begabung.de

FREI LEBEN OHNE GEWALT – STARKE SCHÜLERINNEN ZEIGEN AUF

1. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 15–19 JAHRE: BORG SCHEIBBS



Bei der Veranstaltung „Gewalt gegen Frauen“

Der Höhepunkt des Projekts fand am 27. November 2009 statt. Am Rathausplatz in Scheibbs zeigten die Schülerinnen, unterstützt durch ihre Lehrerinnen Mag. Elfriede Strauß, Mag. Sandra Hackl und Mag. Sabine Böhm, Formen der Gewalt gegen Frauen auf. Dies geschah gemeinsam mit Vertreterinnen verschiedener Frauenorganisationen, des Weltladens (EZA), einem Vertreter einer Männerberatungsstelle und den Vertretern der Stadtgemeinde. Unter den Zuhörerinnen und Zuhörern befanden sich interessierte Passanten, Eltern, Schüler/innen, die Schuldirektorinnen/-direktoren und Politprominenz. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der schwierigen psychischen und finanziellen Situation von Frauen und deren Kindern, die von Gewalt betroffen sind.

Als Hauptakteure dieser Veranstaltung marschierten unsere Projektteilnehmer/innen unter lautem „Trommelwirbel“ und mit kreativen Geräuschinstrumenten durch die Altstadt und teilten Flyer aus, um auf die Aktion aufmerksam zu machen. Die Mädchen der 6A-Klasse sangen zwei ergreifende Lieder und die Schülerinnen der 5. und 7. Klasse trugen selbst verfasste innere Monologe und Gedichte, die ihre tiefe Betroffenheit widerspiegelten, vor. Nach dem Entrollen des Banners und des Spruchbandes, die ein gewaltfreies Leben für alle Frauen forderten, gab es im Innenhof des Rathauses die Möglichkeit zum Gedankenaustausch bei Kaffee und Kuchen. Überdies boten die Schülerinnen Führungen durch die „Nanas“-Ausstellung. Die Schülerinnen der 6A-Klasse hatten diese Plastiken im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung nach den „frechen Mädchen“ der Künstlerin Niki de Saint Phalle gestaltet. Die Projektzeitung, die in der Schule und auch bei der Veranstaltung im Rathaus auflag, enthielt neben Gedichten und inneren Monologen der Mädchen der 5. Klasse auch einen Fotoroman, der von den Schülerinnen der 7. Klassen geplant und ausgearbeitet wurde.

Die Vorbereitungen für die öffentliche Veranstaltung begannen im Herbst 2009. Dazu zählte ein Workshop mit Frau Spiegl, der die verschiedenen Formen von Gewaltausübung behandelte. Zwei Beamte des Präventivdienstes des Bezirkspolizeikommandos Scheibbs infor-

mierten die Schülerinnen über gesetzliche Grundlagen und Vorsorgemaßnahmen und schockierten mit der hohen Dunkelziffer an Übergriffen besonders auf Frauen im ländlich-bäuerlichen Bereich.

Auch mit dem Aktionstag war das Projekt noch nicht zu Ende: Weitere Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Thema folgten, wie z.B. die Vorführung des preisgekrönten Films „Revanche“ und ein Gespräch mit der Hauptdarstellerin Ursula Strauss. Eine Projektteilnehmerin stellte sich beim Redewettbewerb noch einmal dem Gewaltthema, indem sie eine sehr berührende Rede über die Beschneidung von Mädchen hielt. Nach der Verleihung des Fairness-Awards wurde über die Verwendung des Preisgeldes diskutiert. Schließlich wurden 1000 Euro für das afrikanische Brunnenprojekt von Sobonfu E. Somé gespendet, der Rest reichte für ein gemeinsames Pizzaessen.

Unser Projektziel, die Schülerinnen unserer Schule für die verschiedensten Formen von Gewalt zu sensibilisieren, sich mit dem Problem künstlerisch-kreativ auseinanderzusetzen und sich öffentlich für ein gewaltfreies Zusammenleben zu deklarieren, haben wir erreicht. Wir hoffen, dass es unseren Schülerinnen in ihrem weiteren Leben gelingen wird, Gewalt in ihren Anfängen zu erkennen, sie zu artikulieren und für eine gewaltfreie Welt zu kämpfen.

Wir Lehrerinnen haben jedoch noch weiter zu diesem Thema gearbeitet. Ende November 2010 zeigten wir den estnischen Film „Klaas“ und Videoclips über Gewalt. Auch in Zukunft wird das Thema Gewaltprävention unser großes Anliegen bleiben.

MAG. ELFRIEDE STRAUSS

MAG. SANDRA HACKL

MAG. SABINE BÖHM

Bundes-Oberstufenrealgymnasium Scheibbs

elfi.strauss@gmail.com



„CONNECTING SCHOOLS“ – ABENTEUER INTEGRATION

2. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 15–19 JAHRE: HAK LAMBACH



Das Kochbuch zum interkulturellem Buffet



ZIELSETZUNGEN DES PROJEKTES

Mit „Connecting Schools“ wollten wir einen nachhaltigen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen leisten und die kulturelle Verschiedenartigkeit positiv wahrnehmen. Die Schüler/innen der III. Jahrgänge arrangierten vielfältige Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern aus umliegenden Hauptschulen, in denen es teilweise einen sehr hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt. Das Engagement der Projektteams und die kreativen Ideen der Jugendlichen waren beeindruckend, zumal sie sich auch in ihrer Freizeit für das Projekt einsetzten.

WELCHE IDEEN STECKEN HINTER DEM PROJEKT?

Integration ist ein Thema, das mit starken Gefühlen im Bauch und Bildern im Kopf verbunden ist. Schritt für Schritt aufeinander zugehen, Verschiedenheiten akzeptieren, einander respektieren, voneinander lernen und besser miteinander leben sind die Visionen. Alle Menschen sind verschieden, Vielfalt ist eine Herausforderung – und eine Chance!

PROJEKTABLAUF

Zunächst wurden Ideen für Aktionstage entwickelt und Partnerschulen gesucht. So machten Schüler/innen der ersten Jahrgänge gemeinsam mit Hauptschülerinnen und -schülern Fotos zum Thema „Heimat“ und gestalteten Fotostorys zu Vorurteilen. Aus diesem Material wurden Puzzles und Memory-Spiele und eine Ausstellung gestaltet. An einem Aktionstag kamen die Schüler/innen der Partnerschulen zu Besuch, an Stationen wurden unterschiedliche Spiele angeboten. Bei einem Talentworkshop hatten die Hauptschüler/innen Gelegenheit zum Knüpfen von Freundschaftsbändern, zum Kennenlernen von Videoschnitttechnik oder zum Besuch von Mini-Sprachkursen in Französisch oder Türkisch.

Bei „Schlag die HAK“ recherchierten Schüler/innen Spiele aus verschiedenen Ländern und veranstalteten einen Wettbewerb, u.a. mit dem finnischen Gummistiefel-Zielwurf oder einem „Mühle XL“, bei dem neun Mitschüler/innen die Spielsteine darstellen. Da Sport die Menschen verbindet, trafen sich die Schüler/innen der Partnerschulen bei Erlebnispädagogik, Hip-Hop-Workshop, zum Kistenklettern und beim Slacklining. Ein wohlschmeckendes „interkulturelles Buffet“ rundete das Programm ab. Die kulinarische Rundreise führte über die Türkei nach Bosnien, Serbien und Kroatien, dann über Italien nach Frankreich, um nach einer vornehmen Tea Time in England schließlich nach Österreich zurückzukehren.

ERGEBNIS/AUSBLICK

Mit „Connecting Schools“ ist es gelungen, Menschen innerhalb und außerhalb der Schule zu begeistern. Die Teams stellten ihr Organisationstalent unter Beweis, setzten ihre fachtheoretischen Kenntnisse zum Projektmanagement gut in die Praxis um und erfüllten die Aufgaben gewissenhaft und zuverlässig. „Wir sind froh, dass wir uns gemeinsam mit den Partnerschulen in dieses Abenteuer gestürzt haben“, resümierten die Schüler/innen.



MAG. KARIN ECKSCHLAGER
Handelsakademie Lambach
Eckschlager.Karin@haklambach.at

SCHULFACH GLÜCK

3. PLATZ BEIM FAIRNESS AWARD 2010 IN DER ALTERSKATEGORIE 11–14 JAHRE: HS 4 ST. PÖLTEN

Die Schüler/innen sollen erfahren, dass Glück erlernbar ist und sich im glücklichen und erfolgreichen Tun widerspiegelt. Glückliche Menschen

- sind gesünder,
- haben bessere Beziehungen,
- verdienen mehr,
- sind kreativer,
- lernen schneller,
- arbeiten besser mit anderen zusammen und
- sind ausgeglichener.

Ziele: Stärkung der Persönlichkeit, der Zuversicht, der Lebensfreude sowie die Förderung von sozialer Verantwortung und Selbstverantwortung. Das Wohlbefinden ist der Mittelpunkt der schulischen Arbeit. Erst in einer positiven Grundstimmung und in einer wohlwollenden Umgebung ist Lernen möglich, nur dort können Fähigkeiten wachsen.

Aber was ist Glück überhaupt? Empfindet es nicht jeder anders? Gerade als Schüler/in? Fragt man die Schüler/innen, kommt man relativ schnell dahinter: „Ich bin glücklich, wenn alle nett sind, in einer guten Gemeinschaft fühle ich mich eben wohl“, sagt Kosovare. „Ich bin glücklich, wenn ich an etwas Schönes denke“, sagt Theresa.

Wir wollen unseren Schülerinnen und Schülern

- Verantwortung übertragen,
- Mut und Zuversicht zum Leben und Lernen geben,
- die Befähigung geben, Konflikte gewaltfrei lösen zu können,
- die eigenen Stärken sichtbar machen und
- dabei helfen, das Klassenklima und damit die Beziehungen untereinander zu verbessern.

Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit gedeiht dort am besten, wo das Lernen und das Zusammenleben Freude macht. Wir Lehrer/innen müssen die Persönlichkeitsentwicklung der uns anvertrauten Schüler/innen sehr ernst nehmen! Glückliche Kinder sind auch nicht so gewaltbereit. Ich messe dem Glück viel Bedeutung bei und hoffe, dass wir uns deutlich von anderen Klassen abheben, was die Vorfälle mit Gewalt betrifft. Glück dient also der Gewaltprävention. Wenn ein Kind sich in der Schule wohlfühlt, lernt, dass man Konflikte auch anders als mit den Fäusten austragen kann, dann haben wir viel erreicht!

Fast alle Kinder freuen sich auf ihren ersten Schultag. Dieser wird mit einer Schultüte positiv motiviert und man bekommt als Kind das Gefühl vermittelt, endlich in die Welt der Erwachsenen einzutauchen. Leider ist es schon bald vorbei mit dem Glücksempfinden. Wo ist das Glück geblieben? Diese Freude, in die Schule zu gehen? Mit der Einführung eines neuen Schulfaches soll dem Glück nun wieder auf die Sprünge geholfen werden.

Glück ist meist ein Gefühl der Hochstimmung, ein kurzer Moment, wie man dies etwa bei einer bestandenen wichtigen Prüfung oder einer tollen sportlichen Leistung empfindet. Das Glücksempfinden sollte aber ein dauerhaftes Gefühl werden, kurz gesagt: „Lebenszufriedenheit“.

Dieses dauerhafte Gefühl soll im Unterrichtsfach Glück entstehen. Die Kinder einer Klasse unterstützen einander beim Erreichen dieses Strebens nach Glück. Glück ist jedoch nicht von heute auf morgen erreichbar, sondern bedeutet einen länger dauernden Prozess, ein Ziel, auf das hingearbeitet wird. Die Kinder brauchen Geduld und Ausdauer, um es zu erreichen. Natürlich gibt es auf diesem Weg auch Niederlagen, doch der positive Umgang damit soll in der Schule geübt werden. Das Netzwerk Schule bzw. Klasse bietet sich dafür gut an.

Wir als Pädagoginnen und Pädagogen sind aufgerufen, Kindern Wertevorstellungen mitzugeben, ihnen zu helfen, einen Platz in der Gemeinschaft zu geben und Lebens- und Sozialkompetenz zu fördern. Doch nicht nur uns Lehrerinnen und Lehrern kommt die Erziehungsarbeit zu, in erster Linie sollten die Eltern daheim die Kinder zu glücklichen Menschen machen. Da sich die Lebensbedingungen verändert haben,



Glückskekse backen...

müssen wir auch das berücksichtigen. Wie viele Kinder gibt es, die ein intaktes Elternhaus haben, wo regelmäßig gemeinsame Mahlzeiten eingenommen werden, wo Eltern mit dem Kind einfach nur reden? Kinder verbringen den Großteil ihrer Zeit in der Schule, somit müssen hier andere Angebote geschaffen werden.

Durch gemeinsame Projekte, Klassenfahrten, Feste und gemeinsam verbrachte Tage auf Projektwochen entsteht ein Gemeinschaftsdenken, ein positives Klima. Wie soll man es schaffen, die Gratwanderung zu schaffen, Kinder sowohl so zu formen, dass sie in der Gesellschaft bestehen können als auch, sie glücklich zu machen? Und das alles ohne Gewalt und noch dazu gesund an Leib und Seele? Hier sahen wir uns gefordert, das Schulfach Glück als Unverbindliche Übung, also ohne Benotung, einzuführen.

ELISABETH DITTRICH, MA

Lehrerin an der Dr. Theodor Körner HS 4, St. Pölten
elisabeth.dittrich@schule-noe.at

BEGABUNG UND EXZELLENZ ALS PHÄNOMEN

ZU AVANTGARDE UND NACHWUCHS VON WISSENSCHAFT

„Nel mezzo del cammin' di nostra vita
Mi ritrovai per una selva oscura
Che la diritta via era smarrita.“¹

Dante Alighieri

PROLOG: GENIUS LOCI IN DER MITTE EUROPAS

Österreich rühmt sich immer wieder seines hohen Anteils an Nobelpreis-Trägerinnen und -Trägern.² Historisch stimmt es tatsächlich, dass in kaum einer anderen europäischen Metropole mehr Personen als Genies figurierten als im magischen Wien um und nach 1900 – einer Stadt, die mit ihrem Sozialkapital von mehr als zwei Millionen Menschen übrigens nicht nur die sechstgrößte der Erde und viertgrößte Europas war, sondern vor allem durch ihre kreative Bildung und Kultur als Schmelztiegel diverser Nationen große Talente in Wissen und Kunst grandios stimulierte. Gleichwohl hält sich bis heute die Humoreske, wonach Sigmund Freuds Psychoanalyse – ebenso wie die anderen beiden bis in die Gegenwart wirkenden großen Schulen der Wiener Psychotherapie nach Alfred Adler und Viktor Frankl – an keinem anderen Ort als in Wien hätten entdeckt bzw. erfunden werden können. Vielleicht steht das Österreich um 2010, welches durch den Prozess der europäischen Einigung eine wichtige Öffnung nicht zuletzt in Richtung Donauraum erfahren hat und von vergleichbaren Migrationen intellektuell bereichert wird, in Geist und Seele bzw. für Avantgarde und Nachwuchs ja neuerlich vor Anforderungen wie Wiens Kosmos vor mehr als hundert Jahren.

1. BEGABUNG UND EXZELLENZ BEDINGEN EINANDER

Spätestens seit dem *annus mirabilis* 1989 – das auch bildungs- und kulturpolitische Systembrüche markiert – nehmen die Begriffe „Begabung“ und „Exzellenz“ sowie die mit ihnen verbundenen Themen einen im humanistischen Bildungskanon³ beständig wachsenden Stellenwert ein: Sie sind ein nicht nur operativ-kurzfristiger, sondern vor allem strategisch-langfristiger Ansporn für Wissenschaft, Unterricht und Erziehung gleichermaßen.

Um dies zu untermauern, erscheint es zunächst notwendig, den engen Konnex von Begabung und Exzellenz darzustellen. Die Tradition,

wonach Begabung semantisch eher im Schulwesen, Exzellenz hingegen eher im Hochschulwesen Verwendung fand, wird dabei zu überwinden sein.

Denn heutzutage wird offenkundig, dass die Begriffe „Begabung“ und „Exzellenz“ nichts anderes als die zwei Seiten ein- und derselben Medaille darstellen. Dass die mit ihnen assoziierten Anliegen künftig *synergetisch* behandelt werden, ist ein Auftrag – innovativ nicht nur national, sondern auch international.

Ehe verschiedene Maßnahmen, die in jüngster und jüngerer Vergangenheit gesetzt wurden, angesprochen werden, erscheint es – um Stereotypen, die gerade bei vermeintlich ideologisch verbrämten *termini technici* (wenn auch in viel geringerer Anzahl) heute immer noch auftreten und in den Bildungsdiskursen der 1970er Jahre eine große Rolle spielten, zu vermeiden – sinnvoll und zweckmäßig, eine *Definitionsvariante als Ausgangsposition* voranzustellen.

Von pädagogischer und psychologischer Forschung gestützt, wäre demgemäß *Begabung als dynamisches Potenzial* zu verstehen, das einer permanenten sensiblen und flexiblen Zuwendung bedarf, um sich richtig zu entfalten und zu entwickeln. *Dessen Umsetzung und Darstellung (Performanz)* im Sinn *optimaler Leistung* wäre hingegen *Exzellenz*.

Ebenso wie Begabung spiegelt auch Exzellenz nicht nur ein *kognitives Element* wider, sondern impliziert auch Faktoren, die der *kreativen und emotionalen Intelligenz* zugeordnet werden. Je besser Begabungen und – ein eng verwandter Begriff – *Talente* etc. bereits in Erziehung und Unterricht sowie im primären und sekundären Sektor gemäß Prinzipien wie

- Integration bzw. Separation,
- Individualisierung und Differenzierung sowie
- Enrichment bzw. Akzeleration

gefördert werden, desto größer sind Output und Mehrwert für die Wissenschaft (Lehren und Forschen) – wobei die Regel gilt, dass umso mehr Aktionen akzelerierenden, differenzierenden und separierenden Charakter annehmen, je näher der Fokus der Begabtenförderung sich auf Hochschule und Wissenschaft richtet. (Umgekehrt verhält es sich bei Unterricht und Schule.)

¹ „In der Hälfte unseres Lebensweges, fand ich mich in einem dunklen Wald wieder, da ich vom „geraden“ Weg abgekommen war.“ Beginn der „Göttlichen Komödie“ von Dante Alighieri (1265–1321)

² Assoziiert wird dabei, dass Nobelpreisträger/innen quasi der perfekte Ausdruck dafür seien, dass hohe Begabung zu exzellenter Leistung führt. Bertha von Suttner, die den (Friedens-)Nobelpreis 1905 erhielt, war dessen erste Österreich zuzurechnende Trägerin und nach Marie Curie die zweite ausgezeichnete Frau überhaupt. Elfriede Jelinek ist Österreichs bisher letzte Trägerin (Literatur). Je nach Deutung des Begriffs verzeichnet „Österreich“ maximal 23 Nobelpreisträger/innen. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass getreu dem biblischen „Motto“, wonach der Prophet im eigenen Land wenig zähle, viele davon sich zur Emigration gezwungen sahen.

³ Begabungsforschung und Begabtenförderung, wie hier intendiert, stehen insofern in der Tradition von Humanismus, Aufklärung und Emanzipation, indem sie, ausgehend von der unteiligen Würde des Menschen, das Ziel verfolgen, jeweils wachzurufen, was an Optimum uns *eigentlich* (vgl. auch Heidegger) innewohnt, uns also werden zu lassen, wer wir *wesentlich* sind (vgl. auch Augustinus).

2. EIN GANZHEITLICHES KONZEPT

Zum Gelingen optimaler Begabungsforschung (Erforschung der *Sache*) bzw. Begabtenförderung (Förderung der *Person*) bedarf es *kontinuierlicher Programme von der Schule bis zur Hochschule*, basierend auf (über Pädagogik und Psychologie hinausreichender) *interdisziplinärer Forschung*, die auch die Zeit davor (*Kindergarten etc.*) bzw. danach (*Erwachsenenbildung*) einbezieht.

Dem zu Grunde muss ein *ganzheitliches Konzept* liegen, das über Erziehung, Unterricht und Wissenschaft hinaus auch in *Gesellschaft und Wirtschaft Respekt und Akzeptanz* für das Thema bindet. Nur so kann nachhaltig *Brain-Drain* vermieden bzw. *Brain-Gain* generiert werden.

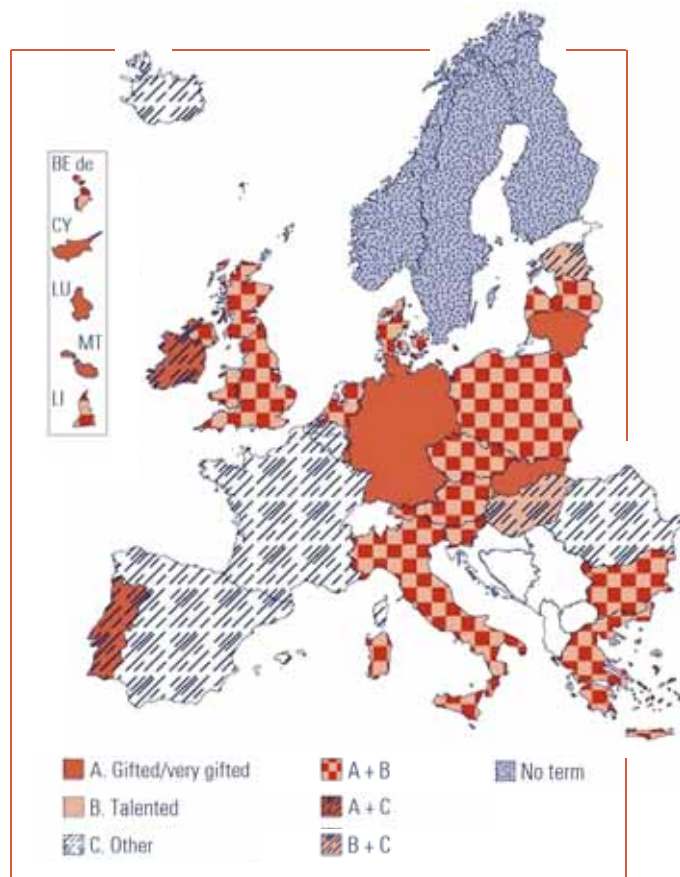
Zur umfassenden Verankerung eines solchen Rahmens empfiehlt es sich, die Diskussion einer nationalen *Strategie für Begabung und Exzellenz*, ausgehend von einem Weißbuch, zu starten. Auf Grundlage der genannten Definitionen und Prinzipien wären darin konsensfähige Wege zur Umsetzung und Erreichung der Ziele zu beschreiben: von Österreich über den Donauraum (auf den die Europäische Union aktuell einen Fokus legt) bis zur EU und vielleicht darüber hinaus. Denn das Thema ist längst, wie die immens steigende Anzahl an periodischen Kongressen und profunden Studien (nicht zuletzt der Hirnforschung) national wie international belegt, ein globales.

3. INTERNATIONALER VERGLEICH MIT HISTORISCHEM ANKLANG

Auf Anregung des österreichischen Bildungsministeriums, das damals sowohl Wissenschafts- als auch Unterrichtsagenden vertrat, wurde 2005 die EURYDICE-Studie „Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung (...)“ angeregt. Im Folgejahr erschien ein einschlägiges „Arbeitsdokument“⁴:

Die Grafik beweist die Vielfalt an Auffassungen dessen, was europaweit unter „(hoch)begabt“, „talentiert“ und verwandten Begriffen verstanden wird. Semantisch werden hier die zum Teil divergenten Traditionen der nationalen und internationalen Bildungsdiskurse direkt oder indirekt wiedergegeben, wie sie seit den besagten 1970er Jahren vermehrt auftraten und bis heute – wengleich in ihren Tendenzen teils abgeschwächt, teils mit neuen Vektoren ab den 1990er Jahren – in Richtung Integration und/oder Separation etc. weiter Wirkung zeigen.

So sehr internationale Kontakte zum Thema Begabungsforschung und Begabtenförderung gerade im letzten Jahrzehnt unter Ministerien, Hochschulen und Schulen sowie unter Forschenden und Lehrenden zugenommen haben, so sehr müssen sie doch eben jenen bildungs-



Zur Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Potenzial 2005/06
Quelle: Eurydice 2006

politischen Kanon aller beteiligten Staaten explizit oder implizit berücksichtigen, wenn ein tragfähiger und nachhaltiger Common Sense erreicht werden soll.

Die Termini von vornherein nicht zu eng zu fassen (und neben der kognitiven Dimension von Begabung bzw. Talent beispielsweise auch deren kreative und emotionale Komponente im Auge zu haben), empfehle sich dabei, so der Tenor der internationalen Forschung. Vor allem gehe es aber nicht um die Frage Breiten- oder Spitzenförderung. Vielmehr brauche es Breiten- und Spitzenförderung. Beide schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander. Alles andere führe in die Irre.

4. MINISTERIUM UND WISSENSCHAFTLER/INNEN FÖRDERN SCHÜLER/INNEN UND KINDER

Als Best Practice seien nun eine Reihe von Initiativen erwähnt, die eine enge Kooperation zwischen Schule und Hochschule bzw. Unterricht und Wissenschaft ermöglichen: Sie alle bauen auf einem (vgl.

⁴ Europäische Kommission, Generaldirektion für Bildung und Kultur, EURYDICE: Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung (...) in Europa (Arbeitsdokument), Brüssel 2006, S. 8

oben bzw. EURYDICE) weiten und nicht engen Zugang zu Begriff und Thema auf.

In den Sommerferien werden mittlerweile in allen österreichischen Bundesländern so genannte *Sommerakademien* veranstaltet, bei denen nicht nur Schul-, sondern auch Hochschullehrer/innen sowie Forscher/innen mit Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren, also der Primar- und Sekundarstufe, Projekte (annähernd) wissenschaftlichen Charakters (möglichst spielerisch) erarbeiten.

Als vergleichbare Veranstaltungen, jeweils maßgeblich vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung getragen, sind *pari passu* außerdem das im Wiener Museumsquartier angesiedelte *Math Space* oder das im Rahmen der Alpbacher Technologiegespräche alljährlich stattfindende *Junior Alpbach* (woran u. a. Nobelpreisträger/innen mitwirken und wobei der Kontakt zu den Kindern des Orts intensiv gepflegt wird) zu nennen.

Bei *Schüler/innen an die Unis* werden besonders begabte Schüler/innen der Sekundarstufen teilweise vom Unterricht freigestellt, um als außerordentliche Studierende an österreichischen Universitäten Vorlesungen und Proseminare etc. zu belegen, welche im späteren ordentlichen Studium angerechnet werden. Trotz gewisser Hürden steigt die Anzahl der sich beteiligenden Schulen und Hochschulen (sie berechnen den Studierenden keinen Studienbeitrag) kontinuierlich.

Größten Erfolg zeitigt weiters das Forschungsprogramm *Sparkling Science*. In mehr als 100 Projekten arbeiten Forscher/innen mit Jugendlichen. Schüler/innen vor allem der Sekundarstufen nehmen daran nicht nur passiv teil, sondern sind auch selbst aktiv im Prozess engagiert. Damit beschreitet das BMWF einen unkonventionellen und europäisch einzigartigen Weg, Forschungsnachwuchs zu unterstützen.

Eine Initiative, wodurch junge Menschen die Atmosphäre der Wissenschaft behutsam kennenlernen und allfällige Berührungängste überwinden, sind last but not least die begabungsrelevanten Kurse der Awareness-Initiative *Kinderunis*, die sich Jahr für Jahr großen Zulaufs erfreuen.

Wissenschaftliche Untersuchungen ergeben, dass die Teilnahme an Aktionen wie den soeben erwähnten erheblich zur allgemeinen Entscheidung zu studieren bzw. zur Auswahl eines besonderen Studiums beitragen. Die von BMWF, Universitäten bzw. Forschungsinstitutionen sowie von österreichischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betriebenen Maßnahmen tragen also Früchte (vgl. *Epilog: Baum der Begabung und Exzellenz*).

5. MINISTERIUM UND WISSENSCHAFTSZENTREN UNTERSTÜTZEN STUDIERENDE UND (JÜNGERE) FORSCHER/INNEN

Seit seiner Gründung 1970 (und als Teil des Unterrichtsministeriums zuvor natürlich ebenso) nimmt das Wissenschaftsministerium durch die Vielzahl der von ihm direkt oder indirekt vergebenen bzw. unterstützten Stipendien nationalen und internationalen Zuschnitts regen Anteil an der Förderung kognitiver Begabung. Neben der Vielzahl prägradualer u. a. Leistungsstipendien seien an dieser Stelle explizit die Mobilitätsprogramme *Erwin Schrödinger* und *Lise Meitner* erwähnt.⁵



Foto: Christina Klaffinger

Durch die *Promotion sub auspiciis praesidentis* erfahren Absolventinnen und Absolventen mit exzellenter Leistung an Schule und Hochschule in feierlicher universitärer Zeremonie eine Art elitärer⁶ Auszeichnung durch den österreichischen Bundespräsidenten. Diese Art von Exzellenzenerkennung reicht weit in die österreichische Geschichte zurück und hat ihre Wurzeln nicht in der Republik, sondern in der Monarchie (als die Auszeichnung durch den Monarchen selbst oder dessen nahe Verwandte erfolgte) – ein hohes Prestige damals wie heute.

Altersunabhängige Forschungsexzellenz wird vor allem durch die Vergabe des hoch dotierten *Wittgenstein-Preises* gewürdigt. Speziell an

⁵ Mehr über diesen maßgeblichen Zweig der Begabtenförderung finden Sie im Sammelband „BMWF – 40 Jahre Wissenschaftsministerium – 1970–2010“ in den Beiträgen von Barbara Weitgruber und Alexander Marinovic.

⁶ Ein bis heute umstrittener Begriff, weil er, zu Recht oder zu Unrecht, oft mit sozioökonomischem Privileg in Verbindung gebracht wird.

den Nachwuchs richtet sich hingegen der *Start-Preis*. Für beide Auszeichnungen, die in den 1990er Jahren gestiftet wurden, gilt die Prämisse höchster wissenschaftlicher Qualifikation der Berufenden wie der Berufenen.

Außerdem anzuführen sind Hochbegabten-Programme wie die *Exzellenzcluster* von BMWF und FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung). Mit dem Ziel, international sichtbare Zentren der Spitzenforschung nachhaltig auszubauen, stellen diese eine maßgebliche Unterstützung des Top-Segments des Humanpotenzials im europäischen und globalen Wettbewerb dar.



In diesen Kontext reihen sich viele weitere renommierte Assoziationen ein: etwa im Rahmen der Akademie der Wissenschaften sowie anderer Institutionen der Scientific Community wie etwa des IFK (Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften) mit dessen Exzellenzinitiative, die Österreichs Position an Europas Forschungsspitze erfolgreich fortschreibt.

6. EINSCHLÄGIGE INSTITUTE, PROFESSUREN UND AGENTUREN

Nach dem Vorbild nicht zuletzt US-amerikanischer Universitäten wie des MIT (Massachusetts Institute of Technology) existiert mit dem *Institute of Science and Technology Austria* seit 2006 auch in Österreich

eine Art Elite-Institut, das sich, basierend auf längerfristig gesicherter Finanzierung durch das BMWF, als unabhängiges „Forschungszentrum der Weltklasse“ etablieren will und Österreichs Anspruch, international ein Frontrunner zu bleiben, untermauern soll. Es ist auf rund 500 Wissenschaftler/innen ausgerichtet. Sein Fokus liegt auf Natural Sciences. Durch seine geografische Lage wahrt es die für Spitzeneinrichtungen so typische Nähe und Distanz zu einem Ballungsraum.⁷

Eine wesentliche und maßgebliche Verankerung wissenschaftlicher Exzellenz erwartet sich das BMWF weiters von der seinerseits initiierten und finanzierten *Professur für Begabungsforschung und Hochbegabtenförderung* im Verbund der Universität Salzburg, des Salzburger Mozarteums, der Pädagogischen Hochschule Salzburg und des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), das ebenso in Salzburg lokalisiert ist. Die Professur soll an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Psychologie arbeiten, ist aber, um autonomer zu sein, direkt dem Rektorat unterstellt.

Das ÖZBF selbst ist eine seit mehr als 10 Jahren bestehende und jeweils zu 50 Prozent vom Wissenschafts- und Unterrichtsministerium getragene Exzellenz-Agentur mit der Aufgabe, starke Impulse zur Begabtenförderung und Begabungsforschung für den Vorschul-, Schul- und Hochschulbereich in Theorie und Praxis zu setzen. So betreuen die mehr als zehn Mitarbeiter/innen hier bereits genannte Programme wie Schüler/innen an die Unis, stützen Forschungsprojekte, entwerfen Bildungskonzepte und vieles andere mehr. Der Vorbildcharakter des ÖZBF im deutschen Sprachraum und dessen internationale Vernetzung über die Staaten Mittel- und Osteuropas hinaus sind ebenso bemerkenswert wie dessen wachsende europäische Kongressschiene, an der regelmäßig inzwischen mehr als 600 Personen teilhaben und Netzwerke bilden.

EPILOG: DER BAUM DER BEGABUNG UND EXZELLENZ – PERSPEKTIVE

Wenn wir uns Begabungsforschung und Begabtenförderung als einen kräftigen Baum mit saftigen Wurzeln und grüner Krone vorstellen wollen, so käme

- den Angeboten der Forschung die *wirksame* Funktion der Wurzeln,
- jenen des Unterrichts (Schule) die des Stamms und
- jenen der Wissenschaft (Hochschule) die der Äste und Zweige zu. Triebe und Blätter sowie Blüten und Früchte wären als Krönung somit Ausdruck für *sichtbares* Talent.

Gemäß diesem Bild wird, gestützt auf fundierter Forschung, die im Kind potenziell vorhandene Begabung erst an elementaren Bildungs-

⁷ Dass Teile des IST-A in den renovierten Räumlichkeiten einer ehemaligen Nervenheilanstalt untergebracht sind, ließ bei manchen Beobachterinnen und Beobachtern die angeblich oder vermeintlich apostrophierte Assoziation von Genie und Wahn mit humorvollem Augenzwinkern wieder wach werden.

institutionen (hauptsächlich integrativ) und dann an der Hochschule (immer differenzierter) optimal gefördert, sodass im Idealfall Exzellenz zum Vorschein tritt.

Anders als mit Idealismus können wir dem *Phänomen Begabung und Exzellenz* tatsächlich nicht begegnen. Wollen wir einen Systemwechsel anbahnen, in welchem nämlich *die Stärken und nicht die Schwächen* im Zentrum von Bildungspolitik stehen, eine Art Kopernikanischer Wende vielleicht, so kann dies nur mit enormem *Esprit* und ausdauerndem *Elan* der Beteiligten gelingen.

Egal, ob dafür das Beispiel eines blühenden Baumes mit Früchten griffig ist oder nicht, so erscheint es doch für das weitere Gelingen der gemeinsamen Initiative immens wichtig, den Blick nicht nur auf die Details zu richten, sondern auch das Ganze im Blick zu haben – was nichts anderes heißt, als weiter einen *roten Faden vom Unterricht bis zur Wissenschaft bzw. von der Schule zur Hochschule* zu legen (und dabei auch die Aspekte der familiären und vorschulischen Bildung nicht außer Acht zu lassen).

Vieles davon hat sich die seit dem Jahr 2008 amtierende *Task Force Begabungsforschung und Begabtenförderung* zum Ziel gesetzt. Unter der Federführung des BMWF und hochrangig besetzt, hat sie die Aufgabe einer interministeriellen Steuerung jener Materie inne, die sich einem *Pursuit of happiness* der an Hochschule und Schule Lernenden und Lehrenden verschreibt. Die Publikation eines Wissenschafts- und Unterrichtswesen betreffenden *Weißbuches* wird, wie bereits zu Beginn des Beitrags angesprochen, als Start einer umfassenden Diskussion mit Tiefgang und Breitenwirkung eines ihrer wichtigsten Produkte in näherer Zukunft sein – eine Art Meilenstein bzw. Etappensieg. Weitere Akzente wären:

- Fortgesetzte *Sensibilisierung der Öffentlichkeit* für die Kombination Begabung und Exzellenz (etwa durch Unterstützung von Kongressen oder Publikationen usw.) sowie intensivierete *PR* als vertiefter Akzent von *Wissenspolitik* in der *Scientific Community*
- Weiterer Auf- und Ausbau einschlägiger (Infra-)Strukturen (vgl. Professur und Agentur)
- Verbesserte Unterstützung der betroffenen *Personen* (ob Lernende oder Lehrende) sowohl auf nationaler Ebene (etwa durch verfeinerte Begabtenprogramme und Exzellenzinitiativen) als auch Vertiefung und Erweiterung bestehender personaler Netzwerke und Kontaktschienen (v.a. in mittel- und osteuropäischen Ländern) zwecks nachhaltiger Vermeidung von Brain Drain und Sicherung von Brain Gain auf internationaler Ebene
- Intensivierte Beteiligung an der Reform der *Lehrer/innenbildung* und darin Stärkung des Akzents bzw. des Fokus auf Begabungsforschung und Begabtenförderung als Nukleus
- Effizientere Verquickung von *Studieninformation (Schule) und Studieneingangsphase (Hochschule)* zwecks optimaler Begabtenrelation

- Forciertes *Tutoring und Mentoring* vor allem für hochbegabte Studierende
- *Forschungsöffnung* jenseits der Kernfächer (Pädagogik und Psychologie) beispielsweise gegenüber Gender-Aspekten (vgl. Naturwissenschaften) bzw. Generationengerechtigkeit (vgl. Ageing), Migrationspotenzialforschung sowie sozioökonomischen Themen (s. „Sozialkapital“: Zweck der Begabtenförderung) bzw. philosophisch-theologischen Fragen (s. Charakterbildung: Sinn der Begabtenförderung) usw.
- Eventuelle Einrichtung neuer *Auszeichnungen* u.Ä.
- Vermehrte Kontakte zu privaten Stiftungen sowie Aktivitäten mittels *Public Private Partnership*
- u.v.a.m.

Eine kürzlich im Auftrag des BMWF erstellte Studie des Instituts für Publizistik der Universität Wien (siehe Bericht S. 28–34) beweist – was vielen längst klar war und ist – die ungeheuer gewachsene Bedeutung des Themas nicht nur im privaten und staatlichen, sondern auch im medialen Sektor vor allem innerhalb der letzten fünf Jahre. Dieser Vorsprung wird helfen, weiter mit Herzblut und Augenmaß für das Thema zu wirken. Mehr denn je braucht Österreich seine „*hellen Köpfe als wahren Rohstoff*“ (Beatrix Karl). In Zukunft soll der Prophet im eigenen Land nämlich wieder seine Heimat finden.

„Gott werden,
Menschen sein,
sich bilden
– ist alles eins.“
Friedrich Schelling

LITERATUR

- Europäische Kommission, Generaldirektion für Bildung und Kultur-EURYDICE (2006). Spezifische Bildungsmaßnahmen zur Förderung aller Arten von Begabung an Schulen in Europa – Arbeitsdokument. Brüssel: Eurydice.
- Howard, G. (2002). Intelligenzen: Die Vielfalt menschlichen Geists. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) (2005). Die Forscher/innen von morgen: Bericht des 4. Internationalen Begabtenkongresses in Salzburg. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

MIN.-RAT DR. THOMAS KÖHLER
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
thomas.koehler@bmwf.gv.at

Der Autor leitet die im Generalsekretariat des BMWF angesiedelte Stabstelle „Fachexpertise für Begabungsforschung und Exzellenzsicherung sowie Wissenspolitik und Kulturvermittlung“. Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen.

BEGABENDE AKZENTE IN DER STEIERMARK

EIN INTERVIEW MIT DR. HELENE RUCKER

Mit November 2010 hat Mag. Dr. Helene Rucker die Agenden der Bundeskoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung in der Steiermark in die Hände von Mag. Christa Bauer gelegt (siehe Vorstellung auf S. 50). Das ÖZBF möchte sich auf diesem Weg für die jahrelange, gute Zusammenarbeit bedanken! Glücklicherweise bleibt Frau Dr. Rucker der Begabungs- und Begabtenförderung aber nach wie vor erhalten und wird sich wie bisher intensiv für die Erkennung und Förderung von Talenten einsetzen.

Mag. Dr. Andrea Holzinger sprach mit Helene Rucker über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges in der Begabungs- und Begabtenförderung.

Holzinger: Du bist aus Überzeugung Wegbegleiterin und Botschafterin für die Begabungsförderung in der Steiermark und weit darüber hinaus und du bist eine Persönlichkeit, die die steirische Begabtenförderung und Begabungsforschung durch ihr Wirken geprägt hat. Was war die Initialzündung für deine „Berufung“?

Rucker: Die Wurzeln für meine „Berufung“ gehen in meine Kindheit zurück, da ich sowohl im Kindergarten als auch in der Schule ein Unbehagen verspürte, wenn ich warten musste, bis meine Neugier und Wissensbegierde befriedigt wurden. Vor allem nervte mich die Forderung nach reproduzierendem statt explorativem Lernen, ohne die Möglichkeit, neue und verschiedenartige Strategien umsetzen zu dürfen.

Umso mehr schätzte ich es, während meines Lehramts- und Doktoratsstudiums und teilweise im Berufsleben als Lehrende an AHS, BHS und in der Erwachsenenbildung eigene Akzente setzen zu können, die ihre Grundlage in meiner Begeisterung für die Entdeckung, Entwicklung und Förderung von eigenen und fremden Begabungen hatten. Daher war für mich die Ausschreibung des Landesschulrats für Steiermark im Jahr 1998 für die Absolvierung eines ECHA-Lehrgangs die endgültige Initialzündung für meine Berufung. Der ECHA-Lehrgang wurde von der Universität Nijmegen angeboten und schloss mit dem ECHA-Diplom und Zertifikat eines „Specialist for Gifted Education“ ab. Ich lernte in Holland mit einer Gruppe von steirischen Lehrerinnen und Lehrern die Welt der Begabungs- und Begabtenförderung näher kennen.

Holzinger: Wie hat umgekehrt die Begabungsförderung dein Leben geprägt?

Rucker: Die professionelle Auseinandersetzung mit Begabungsförderung hat in mir das Gefühl geweckt: Da tut sich etwas! Der begabende Funke war auf mich übergesprungen und hat mich nicht mehr losgelassen. Noch während des Rückfluges von Nijmegen nach Graz gründete ich mit einigen begeisterten Kolleginnen und Kollegen eine Arbeitsgemeinschaft für Begabungs- und Begabtenförderung, die sich mit mir in der Folge regelmäßig traf und Ideen für Schulprojekte und Seminare für die Lehrer/innenfortbildung entwarf.



Mag. Dr. Andrea Holzinger & Mag. Dr. Helene Rucker

Es ist mir Schritt für Schritt gelungen, der Begabungsförderung in der Steiermark einen Stellenwert zu verschaffen. Einerseits konnte ich in meiner Funktion als Bundeslandkoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung in der Steiermark und als Bildungsmanagerin zahlreiche Initiativen in der Lehrer/innenfortbildung setzen, zuerst am Pädagogischen Institut und anschließend an der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Form von Seminaren und Lehrgängen, aber auch Tagungen, Symposien und Workshops.

Auf der anderen Seite war und ist es mir ein großes Anliegen, dass Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern und Lehrer/innen sich an mich wenden konnten und weiterhin können, wenn sie ein besonderes Anliegen oder Problem im Bereich der Begabungsförderung haben. Ich bin davon überzeugt, dass Beratungen zusätzlich zum schulischen Umfeld solange notwendig sind, bis jede/jeder Studierende im Laufe ihrer/seiner Ausbildung für den Lehrberuf in allen Schularten ein Pflichtmodul über Begabungs- und Begabtenförderung absolviert hat, wie es z.B. an der PH Steiermark in der Ausbildung für Pflichtschullehrer/innen bereits der Fall ist. Außerdem sollten Eltern verstärkt über die Möglichkeiten von Begabungsförderung informiert und aufgeklärt werden.

Für mich ist zusätzlich die Kooperation mit den Universitäten von großer Bedeutung, die durch ihre vielseitigen Angebote die besonderen Talente und Interessen begabter Kinder und Jugendlicher schon während der Schulzeit und vielleicht in einem späteren Studium ansprechen, weiter entwickeln und zur Exzellenz führen.

Holzinger: Du blickst auf jahrelange Begabungsförderungspraxis und Erfahrungen zurück. Was ist dir besonders gut in Erinnerung geblieben?

Rucker: Bevor ich auf Einzelheiten in der Begabungsförderungspraxis eingehe, möchte ich erwähnen, dass es einige Anlaufstellen gegeben hat, die ich regelmäßig kontaktiert habe und die meine Förderbestrebungen sehr unterstützt haben. Besonders gut in Erinnerung geblieben ist mir die Zusammenarbeit mit der Bundeskonferenz des Unterrichtsministeriums und dem Team des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung sowie den anderen Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren und mit meinen Kolleginnen und Kollegen von der Arbeitsgemeinschaft. Gemeinsam ist es uns gelungen, wichtige Impulse für die Umsetzung der begabungsfördernden Bestrebungen in den Schulen zu gewährleisten.

Das Weitergeben dieser Impulse gehörte für mich zu den besonders bereichernden Erlebnissen, vor allem wenn ich den Funken der Begeisterung für den wertschätzenden Umgang mit Begabten und Begabungen in anderen Menschen entzünden konnte. Am deutlichsten wurde dieser Vorgang für mich spürbar in der Interaktion mit Absolventinnen und Absolventen der Lehrgänge für Begabungsförderung am Pädagogischen Institut und an der PH sowie mit Studierenden in Seminaren an der Universität. Ich konnte erkennen, dass bei diesen Personen nicht nur die begabungsfördernde Expertise, sondern auch deren Gesamtpersönlichkeit eine Progression erfuhr. Mit Begeisterung setzen sie seither ihr Wissen für die Förderung von Begabten und Begabungen in ihrem jeweiligen Wirkungsbereich ein.

Holzinger: Die Beratungstätigkeit war dir immer ein besonderes Anliegen. Was ist für dich das schönste Ergebnis einer Beratung?

Rucker: Das schönste Ergebnis einer Beratung ist für mich, wenn es mir gelungen ist, auch für sehr schwierige Situationen und bei fast aussichtsloser Problematik eine für alle Beteiligten lebendige Lösung zu finden. Ich bin überzeugt, dass die Kinder bzw. Jugendlichen im Mittelpunkt der Beratung stehen müssen, dass sich jedoch der Beratungserfolg nur dann einstellt, wenn die Lehrer/innen und in den meisten Fällen auch die Eltern in die Beratung einbezogen werden.

Zur Illustration möchte ich ein Beispiel anführen: Ein begabtes, sehr leistungsstarkes und ehrgeiziges 13-jähriges Mädchen möchte mit Zustimmung und Unterstützung seiner Eltern zum 3. Mal eine Klasse überspringen und die 6. Klasse einer AHS besuchen. Gesetzlich ist das möglich, aber vom Lehrkörper und von den neuen Mitschülerinnen und -schülern wird dieser Klassenwechsel wegen der fehlenden „Reife“ als fast unüberwindbares Problem gesehen. Die von den Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern vorgebrachten Begründungen waren und sind durchaus ernst zu nehmen. Meine aufklärende und beratende Intervention konnte schließlich bewirken, dass eine Sensibilität und ein Verständnis für das Anderssein, Andersdenken

und Andersfühlen einzelner Menschen, in diesem Fall des begabten Mädchens, entwickelt wurden, sodass sowohl die Mitschüler/innen als auch die Lehrer/innen allmählich ihre Skepsis verloren und bereit waren, dem Überspringen positiv gegenüber zu stehen und das Mädchen fördernd zu begleiten.

Holzinger: Du hast zahlreiche Auslandserfahrungen gesammelt. Welche Vergleiche kannst du mit dem österreichischen Bildungssystem ziehen?

Rucker: Ich hatte die Möglichkeit, in und außerhalb Europas die Bildungssysteme näher kennen zu lernen. Stets ist mir aufgefallen, dass der Umgang mit Begabungen und Begabten mit höherer Wertschätzung erfolgte, die sich in den meisten Fällen in speziellen Förderprogrammen zeigte. Das bedeutet, dass es international mehr begabungsfördernde Schulen und Bildungseinrichtungen gibt, aber auch private Stiftungen, die sich das Aufspüren von besonderen Begabungen und die Schaffung von Stipendien für Hochbegabte zum Ziel gesetzt haben.

Mir fiel im Ausland mehrmals auf, dass die Unterschiede in den Begabungen und bei Begabten deutlich erkannt wurden und sich in einer differenzierten und individualisierten Vorgangsweise schon beim Schuleintritt und später im Unterricht widerspiegeln. Auch die gesetzlichen Vorgaben bei der vorzeitigen Einschulung und beim Überspringen von Jahrgängen sind in vielen Ländern weniger restriktiv als in Österreich.

Holzinger: Welche Projekte liegen dir auch heute noch besonders am Herzen?

Rucker: Es liegt mir besonders am Herzen, dass die Programme der KinderUni und JuniorUni sowie das Programm „Schüler/innen an die Unis“ fortgeführt werden, da sie interessierten und höher begabten Kindern und Jugendlichen schon frühzeitig einen Einblick in die Welt der Wissenschaft und Forschung gewähren.

Ich halte es auch für wichtig, dass Schulen die Kooperation mit Wirtschaftsbetrieben suchen, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, außerschulische Institutionen kennen zu lernen und eine Idee zu bekommen, welche Vielfalt an Berufen es überhaupt gibt und welche Anforderungen und Ziele damit verbunden sind. Das Finden von geeigneten Feriapraxisstellen soll einerseits der Wissenserweiterung der Jugendlichen dienen und andererseits die Wegbereitung für den späteren Berufseinstieg bewirken.

Holzinger: Welche Visionen möchtest du als Ausblick mitgeben?

Rucker: Als Ausblick möchte ich einige Überlegungen an die Spitze meiner Visionen stellen: Das Bildungssystem sollte alles dafür tun, dass die Begeisterung, die Neugierde und der Wissensdurst der Kinder sich in die Bereitschaft für „Lebenslanges Lernen“ verwandelt, so dass die Jugendlichen und später die Erwachsenen offen bleiben für

neue Gedanken und Ideen und lebenslang ein aktives und kreatives Leben führen können.

In diesem Zusammenhang erachte ich es für wichtig, dass die neuesten Erkenntnisse der Pädagogik und die aktuellen Ergebnisse der Gehirnforschung in Bildungseinrichtungen Berücksichtigung finden. Die Universität Graz und die Technische Universität Graz leisten einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung des Gehirns, der nicht nur für medizinische Zwecke, sondern auch für die Zugänge und die Fortschritte des Lehrens und Lernens verwendet werden sollte.

Abschließend möchte ich festhalten, dass nicht die Schaffung und der Besuch bestimmter Schultypen und -formen das ausschließliche Allheilmittel für die Entdeckung, Entwicklung und Förderung von Begabungen und Begabten darstellen, sondern die Bereitschaft aller Be-

teiligten, der Bildungsverantwortlichen insgesamt, der Lehrer/innen und der Eltern im Besonderen, individualisierend und differenzierend auf die jeweilige Situation der Kinder und Jugendlichen einzugehen, um die bestmöglichen Entwicklungsprozesse und nachhaltigsten Ergebnisse zu erzielen.

KONTAKTADRESSE:

Mag. Dr. Helene Rucker
Specialist in Gifted Education
E-Mail: helene.rucker@phst.at
und helene.rucker@gmx.at






Geplanter BEGINN
Wintersemester 2011/12 (vorbehaltlich der Genehmigung durch das bmsukk)

DAUER
6 Semester – 2-semesteriges Grundstudium mit Zertifizierung (Internationales ECHA-Diplom oder/und eVOCATION-Zertifikat) plus 4-semesteriges Aufbaustudium – Masterabschluss.

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

AKADEMISCHER GRAD
Master of Education (M.Ed.), 120 ECTS

KOSTEN pro TeilnehmerIn
EUR 1.200,- pro Semester

KONTAKT | DETAILINFORMATION | ANMELDUNG
Mag. Elisabeth HALMER, Institut TIBI
M: elisabeth_halmer@kphvie.at
T: +43-1 515 52-3564

MASTERLEHRGANG
BEGABUNG –
PERSON –
POTENZIAL

Werteorientierte
Begabungs- und
Begabtenförderung



VORGESTELLT: MAG. CHRISTA BAUER

DIE NEUE BUNDESLANDKOORDINATORIN FÜR BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG IN DER STEIERMARK

Mag. Christa Bauer ist seit November 2010 zuständige Bundeslandkoordinatorin für Begabungs- und Begabtenförderung im Bundesland Steiermark.

MEIN ZUGANG

AHS-Lehrerin für Englisch und Geschichte
 systemische Organisationsberaterin, ECHA-Diplom
 1996–2000 Beauftragte für Begabtenförderung in der Steiermark
 Mitglied der Arbeitsgruppe Begabtenförderung im BMUKK
 Organisation der ersten ECHA-Ausbildung in der Steiermark
 Gründung des Vereins Pro Talent zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher
 seit 1998 Organisation der außerschulischen Angebote für Kinder mit besonderen Begabungen in der Steiermark
 seit 2009 Mitarbeit an der PH Steiermark am Schwerpunkt Begabungsförderung und Potenzialentwicklung

MEINE ZIELE/ANLIEGEN

- Sicherung der Fortführung des Vereins Pro Talent und seiner außerschulischen Angebote für Kinder und Jugendliche sowie Beratung von Eltern begabter Kinder
- Aufbau eines Netzwerks von Personen/Schulen in der Steiermark, die Begabungsförderung in ihr Profil aufnehmen
- Erstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten

Kinder sollen mit ihren besonderen Begabungen gesehen und geschätzt werden – in ihren Schulen, aber auch außerhalb. Ich möchte durch meine Tätigkeit auf allen Ebenen weiterhin dazu beitragen. Das Ziel von individueller Begabungsförderung ist für mich, Menschen zum Lebensglück finden zu lassen. In gesellschaftlicher Hinsicht ist mir wichtig, Begabung in Leistung verwandeln zu helfen.

Ein wichtiges Anliegen ist mir die Fortführung des Vereins Pro Talent und seiner Angebote, was durch die Sicherung einer finanziellen Basis geschehen müsste. Die Zeiten werden härter, das bekommen v.a. Familien mit Kindern zu spüren. Deshalb, aber v.a. auch weil die Förderung von Begabungen ein öffentliches Anliegen sein muss, scheint es unfair, dass die Kosten solcher Angebote allein von den Eltern getragen werden sollen.

Pro Talent arbeitet gemeinsam mit Eltern, Expertinnen und Experten, interessierten Lehrerinnen/Lehrern sowie Trainerinnen/Trainern

- an der Organisation von speziellen Angeboten für Kinder und Eltern, wie Ferienprojektwochen und Workshops
- an der individuellen Beratung für Eltern
- am Lobbying und an der Vernetzungsarbeit für begabte Kinder und Jugendliche und deren Eltern



- an der Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen wie Schulpsychologie, Schulbehörde und ÖZBF sowie
- am Fundraising, um die Aktivitäten des Vereins zu finanzieren.

Als besonders reizvoll erschien mir der Aufbau eines bundeslandweiten Zertifikats „Begabungsfördernde Schule“, ähnlich der Wiener Initiative „Begabungssiegel für Wiener Grundschulen“. Eltern suchen Orientierung und wollen Sicherheit, dass Versprechungen auch wahr gemacht werden. Schulen brauchen Sichtbarkeit und Anerkennung ihrer Bemühungen. Ein Zertifikat könnte diese beiden Anliegen verbinden.

Ich freue mich auf die Zusammenarbeit auf Bundesebene, die durch die Möglichkeit zum Austausch sicher wieder neue Ideen und eine Bereicherung bringen wird.

MAG. CHRISTA BAUER
 Pro Talent Steiermark
 c.bauer@schule.a

TALENTEZENTRUM NÖ SCHLOSS DROSENDORF

MEHR WISSEN! – INTENSIVE KURSARBEIT – MODERNE MEDIENTECHNIK



Schloss Drosendorf

Ausgehend von einer Anregung des Amtsführenden Präsidenten des Landesschulrates (LSR) für Niederösterreich, Hermann Helm, konnte 2009 ein Ort gefunden werden, an dem sich besonders ausgebildete Kursleiter/innen mit besonders talentierten Schülerinnen und Schülern aus NÖ zu Intensivkursen treffen können.

In Zusammenarbeit mit Walter Mayr, Geschäftsführer der Bildungsstätte Schloss Drosendorf, entwickelten Alfred Nussbaumer und Petra Summer vom Referat für Begabungs- und Begabtenförderung im LSR für NÖ das Projekt „Talentezentrum Schloss Drosendorf“. Die ruhige Lage, das wunderschöne Ambiente des Schlosses und die gut ausgestatteten Seminarräume sollen in Zukunft die Basis von Begabtenförderkursen für 10-18-jährige Schüler/innen aus ganz Niederösterreich bilden.

In Kooperation mit dem Land NÖ und dem LSR für NÖ bietet der Verein zur Förderung begabter Schüler/innen in NÖ während des Schuljahres Intensivkurse an. Im Schuljahr 2010/11 konnten insgesamt 15 Kurse zu unterschiedlichen, fächerübergreifenden Themenschwerpunkten von Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen, AHS und BHS gebucht werden.

Das Besondere an der neuen Begabtenförder-Initiative ist, dass alle an den Kursen teilnehmenden Schüler/innen finanzielle Unterstützung vom Land NÖ erhalten. Namhafte Sponsoren beteiligten sich ebenfalls am Projekt. Moderne Technologie wie WLAN und Internetzugang, zur Verfügung gestellt von der Firma NÖKOM, ein interaktives

Whiteboard, gesponsert von der Firma gemdat NÖ, sowie der Ankauf von Netbooks durch den LSR für NÖ ermöglichen den Schülerinnen und Schülern während der Kurse zeitgemäßes, selbstständiges Lernen und Entdecken. Eine intensive Begleitung durch E-Learning-Kurse macht das Talentezentrum Schloss Drosendorf zu einem Zentrum der Begegnung junger begabter Schüler/innen.

Jeder Intensivkurs im Schloss Drosendorf dauert eine Schulwoche – von Montag 10 Uhr bis Freitag 17 Uhr. Das genaue Kursprogramm wird über die Webseite des Referates für Begabungs- und Begabtenförderung und über die Schulen veröffentlicht. Die Anmeldung ist über die Schulen möglich.

Die Raiffeisenbank NÖ, der Raiffeisen-Jugendclub, die Begabtenakademie NÖ und die Firma Wunderbaldinger (St. Pölten) unterstützen die Realisierung einer Talente-Portfolio-Mappe, die die Teilnehmer/innen am Ende jedes Kurses gemeinsam mit einer Urkunde erhalten, um ein Reflektieren von persönlichen Lernprozessen, aber auch von Stärken und Schwächen anzuregen.

DIPL.-PÄD. PETRA SUMMER, MSC
Landesschulrat für NÖ
petra.summer@lsr-noe.gv.at



PROTALENTE-SALZBURG FEIERT 25. GEBURTSTAG

ÄLTESTER BEGABTENVEREIN ÖSTERREICHS

Nach 25 Jahren wurde am 29. März 2011 in Salzburg Bilanz gezogen. Der älteste Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen in Österreich feierte in der Bankhalle des Raiffeisenverbandes Salzburg mit 120 Gästen.

Protalente-Salzburg wurde 1986 von Gerhard Schäffer (damaliger Amtsführender Präsident des Landesschulrates (LSR) Salzburg und ÖVP-Bildungssprecher) gegründet, um einen bildungspolitisch weißen Fleck von der Landkarte zu tilgen. Der erste Schulversuch zur Hochbegabtenförderung wurde von Seiten des LSR initiiert. Aus 200 Interessentinnen und Interessenten wurden für zwei ehrgeizige Enrichmentprojekte (Dauer 2 Jahre) 36 Schüler/innen der 10. und 11. Schulstufe der AHS/BHS ausgewählt und zur Teilnahme eingeladen. Dieses Projekt wurde damals wissenschaftlich begleitet und von den 32 Absolventinnen und Absolventen dieser Kurse konnten 23 Jahre danach mit einer Ausnahme alle wiederbefragt werden (siehe Beitrag S. 54–56).

Die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen konnte auch zur Feier nach Salzburg kommen und präsentierte sich als Gruppe 86 (hier im Bild mit Landeshauptfrau Gabi Burgstaller und den sechs ehemaligen Tutorinnen und Tutoren). Dies ist bemerkenswert da – mittlerweile vielfach in Toppositionen – sie über zahlreiche Kontinente bzw. Länder Europas verstreut sind.

Dieses mutige Projekt lud 1987 zu höheren Zielen ein: Es wurde die erste Sommerakademie für hochbegabte Schüler/innen in Michelbeuern durchgeführt und um Mitgliedschaft im Weltverein „World Council for Gifted and Talented Children“ angesucht. Auf der Weltkonferenz in Salt Lake City lernte ich als erster österreichischer Teilnehmer mit Harald Wagner, Franz Mönks, Kurt Heller, Joan Freeman und Norah Maier die damaligen Meinungsträger der internationalen Forschungs- und Szene persönlich kennen. Sie alle sollten in den folgenden Jahren nach Österreich und auch zu uns nach Salzburg kommen. Als Meilenstein gilt heute noch die Durchführung der 1. Europäischen Konferenz „Needed! The Gifted“ im Kongresshaus Salzburg, die ich organisieren durfte. Gerhard Schäffer begrüßte unter den 650 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus 35 Ländern auch drei Minister/innen und während vor dem Kongresshaus demonstriert wurde, äußerte sich drinnen die damalige Unterrichtsministerin Hilde Hawlicek durchaus positiv.

In den neunziger Jahren wurde unter dem Namen „Pluskurse“ der Enrichmentbereich ausgebaut und die Sommerakademie mit Unterstützung von Land und Bund in Obertrum institutionalisiert. Nationale und internationale Größen waren unter den Referentinnen und Referenten. Bislang wurden 6000 Schüler/innen in unseren Programmen erfasst, von 150 Lehrerinnen und Lehrern betreut und neben dem LSR (Unterstützung durch Werteinheiten) wurde von Seiten des Vereines



Bianca Neureither bei ihrem Vortrag



Die Gruppe 86 mit Landeshauptfrau Gabi Burgstaller, den sechs ehemaligen

400.000 Euro in Projekte und vereinzelt in Stipendien oder Reiseunterstützungen investiert.

Mit Freude konnten wir sehr rasch beobachten, wie in allen österreichischen Bundesländern ähnliche Vereine gegründet wurden und – im Rahmen eines positiven Wettbewerbes – uns überflügelten. Das gilt meines Erachtens speziell für Oberösterreich und Niederösterreich. Der Sache insgesamt tat das gut.

In dieser Phase war es für den Salzburger Verein gar nicht so einfach, Kontur zu behalten und es war daher logisch im Rahmen des heurigen Jubiläums mit neuem Namen „Protalente-Salzburg“, neuem Logo und neuer Homepage in Form einer Pressekonferenz auf seine Produkte und Möglichkeiten aufmerksam zu machen.

Somit wurde ein neuer Vorstand für 2011–2014 bestellt und Kontakt zu neuen Sponsoren und Ideengebern geknüpft. Vor allem scheint die Zusammenarbeit mit den vielen ehemaligen Schülerinnen und Schülern Früchte zu tragen.

Im Rahmen unseres Festes bekundete mit der sechzehnjährigen Bianca Neureither eine noch junge Gymnasiastin aus Salzburg eindrucksvoll Österreichs erste Astronautin werden zu wollen (die Simulation eines

Weltraumausfluges bei der NASA in Huntsville, Alabama hat sie schon hinter sich). Wir konnten als Verein diese Reise unterstützen. Die Medien waren voll davon und Protalente unter neuem Namen rascher bekannt als gedacht. Also gehen wir positiv in die nächsten Jahre und danken „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ über diesen Optimismus berichten zu dürfen.

Grüße auf diesem Wege noch an alle Weggefährtinnen und -gefährten der letzten 25 Jahre.

HR MAG. GERHARD PUSCH
Schriftführer Protalente-Salzburg
g.pusch@abendgymnasium.salzburg.at

Der Autor hat die Salzburger Begabtenprojekte als Mitarbeiter im LSR, als Schriftführer des Salzburger Vereines und als Geschäftsführer des ÖZBF von 1999–2002 begleitet und war über 10 Jahre einer der Delegierten Österreichs zum World Council for Gifted and Talented Children.



Tutorinnen und Tutoren sowie Mitgliedern des Vorstandes



Der Gründer des Vereines Gerhard Schäffer

DIE ANFÄNGE DER HOCHBEGABTENFÖRDERUNG IN SALZBURG

EINE RETROSPEKTIVE EVALUATION DES ERSTEN PROJEKTS 1986

HINTERGRUND

Im Jahr 1986 fanden die ersten Salzburger Kurse zur Hochbegabtenförderung auf Initiative des Landesschulrates unter dem Amtsführenden Präsidenten Gerhard Schäffer statt. Die Schüler/innen wurden durch eine Informationsveranstaltung in den Schulen auf die Möglichkeit der Bewerbung aufmerksam gemacht. Rund 35% der Schüler/innen, die sich mit einem guten bis ausgezeichneten Schulerfolg für die Hochbegabtenförderung beworben hatten und beim Auswahlverfahren überdurchschnittlich bis deutlich überdurchschnittlich abgeschnitten hatten, wurden aufgenommen. Das Auswahlverfahren beinhaltete einen Intelligenztest, einen Schul- und Berufsinteressenstest, einen Konzentrationstest, einen Merkfähigkeitstest und ein Interview. Ziel der Salzburger Kurse zur Hochbegabtenförderung war, die Teilnehmer/innen je nach Interesse und Eignung anhand eines außerschulischen naturwissenschaftlichen oder Spanisch-Sprachkurses zu fördern, wobei auf eine ausgeglichene Geschlechterverteilung in den Kursen geachtet wurde. Insbesondere wurde während des Projekts Wert auf das Erreichen anspruchsvoller Ziele im Selbststudium gelegt. In Zusammenarbeit mit dem ÖZBF wurde anlässlich der Festveranstaltung „25 Jahre Hochbegabtenförderung in Salzburg 1986–2011“ am 29. März 2011 des Vereins „Protalente“ die erste Generation der Kurse explorativ evaluiert.

ERHEBUNGSMETHODE

Die 34 ehemaligen Teilnehmer/innen wurden per E-Mail gebeten, einen zweiseitigen Fragebogen auszufüllen, der von uns konzipiert und ausgewertet wurde. Der Fragebogen beinhaltete offene Fragen, Multiple-Choice-Fragen und fünfstufige Antwort-Skalen (von „trifft voll zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Die Rücklaufquote des Fragebogens lag bei 70,6%, wobei ihn 11 Männer (45,8%) und 13 Frauen (54,2%) retournierten. Das Durchschnittsalter der damals 16-17jährigen Schüler/innen liegt heute bei 40,2 Jahren.

ERGEBNISSE

DEMOGRAFISCHES

83,3% der ehemaligen Teilnehmer/innen sind heute verheiratet, 87,5% haben mind. ein Kind. Die Verteilung des höchsten Bildungsabschlusses der Befragten ist in Diagramm 1 dargestellt.

Höchster Bildungsabschluss

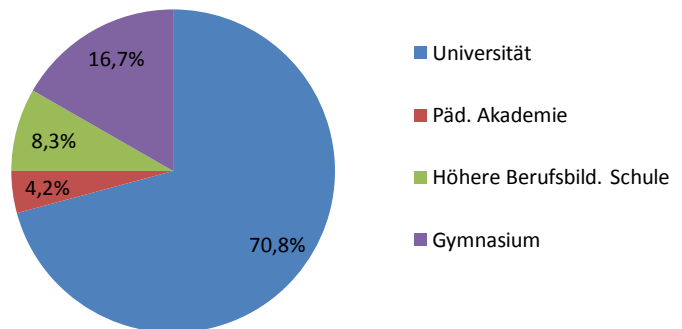


Diagramm 1: Verteilung des höchsten Bildungsabschlusses der Befragten (N = 24)

Naturwissenschaftliches Projekt

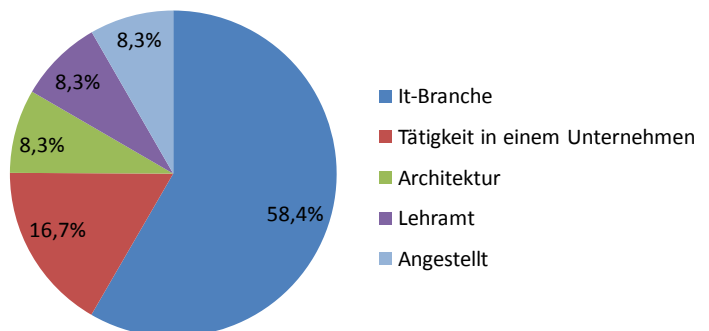


Diagramm 2: Die Tätigkeitsbereiche der ehemals in den Naturwissenschaften Geförderten (N = 12)

Fremdsprachenprojekt

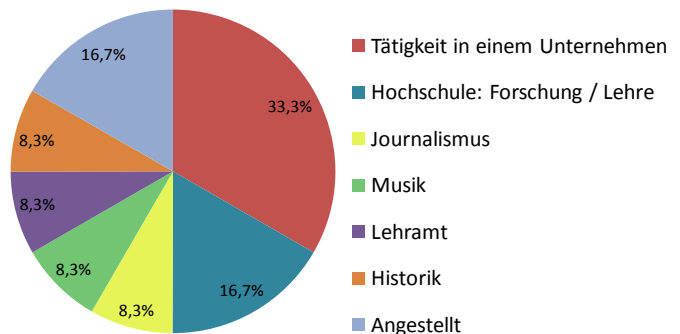


Diagramm 3: Die Tätigkeitsbereiche der ehemals in den Fremdsprachen Geförderten (N = 12)

BERUFLICHES

58,3% der ehemaligen Teilnehmer/innen am naturwissenschaftlichen Projekt, die den Fragebogen beantworteten, sind heute in der IT-Branche tätig (siehe Diagramm 2). Von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die am Sprachenprojekt teilnahmen und den Fragebogen retournierten (siehe Diagramm 3), ist der größte Anteil (33,3%) inzwischen in einem Unternehmen tätig. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die Berufe der ehemals in den Naturwissenschaften geförderten Befragten in höherem Maße naturwissenschaftlich aus-

gerichtet sind als die Berufe der ehemaligen Teilnehmer/innen am Fremdsprachenprojekt im Bereich der (Fremd-)Sprachen bzw. Kultur- und Gesellschaftswissenschaften liegen.

Die ehemaligen Geförderten haben sich in der Zwischenzeit beruflich etabliert. Ein hoher Prozentsatz – 79,2% der Befragten – ist zufrieden oder eher zufrieden mit seinem derzeit ausgeübten Beruf. Einem Großteil der ehemaligen Teilnehmer/innen ist seine berufliche Fortbildung wichtig bzw. eher wichtig. 83,3% der Befragten legen Wert auf ihre berufliche Weiterbildung und 95,8% schätzen interdisziplinäres Arbeiten. 87,5% genießen ein gutes Klima am Arbeitsplatz und 75% haben bereits ein dichtes Netz an beruflichen Kontakten geknüpft.

Die ehemaligen „Naturwissenschaftler“ charakterisieren sich als signifikant karriereorientierter als die ehemaligen „Spanischler“ (geprüft mittels eines Chi-Quadrat-Tests: $\chi^2 = 11,44$, $df = 4$, $p < .02$; zum Vergleich siehe die „trifft voll zu“- und „trifft eher zu“-Balken der Diagramme 4 und 5).

Unabhängig vom damaligen Kurs bezeichnen sich 75,0% der ehemaligen Teilnehmer/innen als familien- und freizeitorientiert. 33,3% der Ehemaligen beider Förderprojekte geben an, im beruflichen Kontext weitere Fremdsprachen zu erlernen, 41,6% halten sich über aktuelle Forschungsergebnisse in den Naturwissenschaften auf dem Laufenden.

Karriereorientierung der „Naturwissenschaftler“

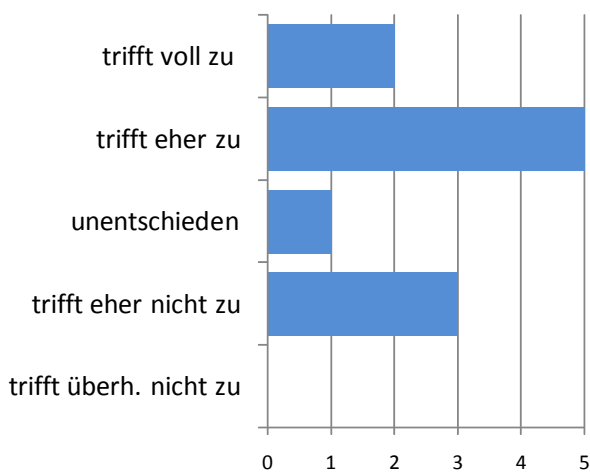


Diagramm 4: Karriereorientierung der naturwissenschaftlich Geförderten in absoluten Zahlen (N = 12)

Karriereorientierung der ehemaligen „Sprachler“

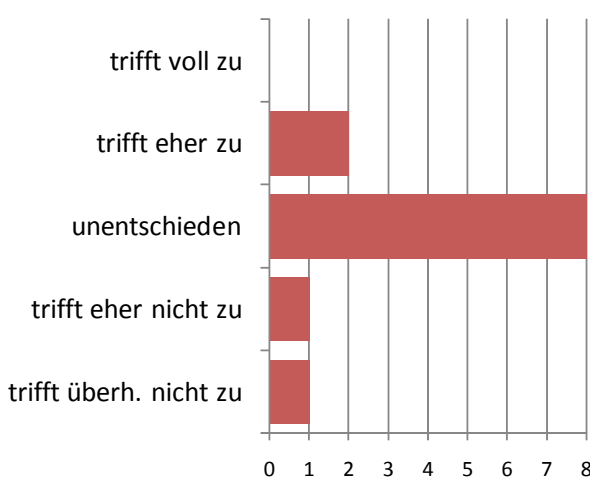


Diagramm 5: Karriereförderung der ehemals fremdsprachlich Geförderten in absoluten Zahlen (N = 12)

INTERESSEN

Nach wie vor pflegt die Mehrheit der ehemals Geförderten ein Hobby oder mehrere Hobbys. 50% der ehemaligen Teilnehmer/innen geben an, Musik zu machen. 29,2% sind in ihrer Freizeit künstlerisch tätig und 75% beschäftigen sich mit Literatur. 62,5% betreiben Sport und 25% sind sozial oder karitativ engagiert.

RÜCKBLICKENDE MEINUNGEN ZUR HOCH-BEGABTENFÖRDERUNG

Eine nachhaltige Auswirkung des Projekts auf die anschließende Lebensgestaltung bestätigen 54,2% der Geförderten. Mehrere ehemalige Teilnehmer/innen des Spanischkurses geben an, die Förderung habe ihre Studienwahl beeinflusst (25%) und Interesse an anderen Ländern und Kulturen geweckt (12,5% der Befragten), aber auch ihre Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen gefördert (50% der Befragten). Einige der ehemals in den Naturwissenschaften Geförderten nennen als Auswirkung ebenfalls die Studienwahl (40% der Befragten), eine Stärkung des Selbstbewusstseins (40% der Befragten) sowie die Zusammenarbeit mit „motivierten und talentierten Kollegen“ (Zitat eines ehemals Geförderten).

20,8% aller Befragten sehen ihre berufliche Karriere durch die Hochbegabtenförderung als nachhaltig positiv beeinflusst: Einerseits seien die eigenen Fähigkeiten erkannt worden, andererseits habe sich das Interesse bei der Studien- und Berufswahl fortgesetzt.

Die Fördermaßnahme wird von 62,5% der Befragten retrospektiv als sinnvoll betrachtet, 33,3% stimmen dem nicht zu (die restlichen Teilnehmer/innen sind unentschieden). Die Befragten geben an, die Förderung sei aufgrund der sozialen Kontakte (6,3% der Befragten) sowie der fachlichen und persönlichen Stärkung (50% der Befragten) sinnvoll gewesen. Ebenso werde laut einem ehemaligen Teilnehmer durch die Offenheit im Bezug auf das Thema Hochbegabung Feindlichkeit gegenüber „Fremde[m]“ abgebaut. Ein anderer gibt an, seine Langeweile im Schulunterricht sei dadurch kompensiert worden. Ein weiterer Teilnehmer kritisiert die „Außenseiterrolle“, die er durch die Förderung in der Schule erhalten habe. Die Förderung hätte außerdem nicht erst im Jugendalter stattfinden sollen (6,3% der Befragten).

Für ein Aufnahmeverfahren für Hochbegabtenförderungsprojekte sprechen sich 79,2% der ehemaligen Teilnehmer/innen aus. Einige ehemalige Teilnehmer/innen (26,3%) finden die damals erlebte Art der Aufnahmeverfahren (bestehend aus einer Vorauswahl durch die Schulnoten, Tests und einem Gespräch) nach wie vor sinnvoll, andere (26,3%) kritisieren den bei derartigen Projekten oft vorhandenen Fokus auf den Intelligenzquotienten und die Schulnoten. Außerdem wurde vorgeschlagen, Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation (31,6% der Befragten) und Offenheit sowie emotionale und soziale Fähigkeiten (10,5% der Befragten), aber auch Kreativität (5,3% der Befragten) bei einem solchen Aufnahmeverfahren ebenfalls zu berücksichtigen. Eine individuell geplante Förderung sei wünschenswert (5,3% der Befragten), genauso auch das Prüfen, ob anstatt Begabung ein extremer Ehrgeiz vonseiten der Schüler/innen oder Druck von deren Eltern vorläge (15,8% der Befragten). Eine ehemalige Teil-

nehmerin gibt an, eine intensivere Unterstützung im Rahmen der Persönlichkeitsbildung hätte manchen Schülerinnen und Schülern möglicherweise mehr geholfen als eine rein fachliche Förderung.

FAZIT

Retrospektiv werden die ersten Kurse zur Hochbegabtenförderung in Salzburg sehr positiv beurteilt. Die Mehrheit der ehemals geförderten Schüler/innen bestätigen eine positive Langzeitwirkung der Fördermaßnahme auf das berufliche Fortkommen, wie z.B. die Studienwahl, aber auch auf die private Lebensgestaltung. Während der Förderung seien das Selbstbewusstsein gestärkt und Soft Skills erworben worden. Abgesehen vom fachlichen Wissenszuwachs stellt die Persönlichkeitsentwicklung insofern einen weiteren wichtigen Förderbeitrag dar, den die Kurse zur Hochbegabtenförderung leisten.

LITERATUR

- Kahlhammer, J. (1988). Die Aufnahme in die Salzburger Kurse zur Hochbegabtenförderung. In: H. Rothbucher (Hrsg.), Aspekte der Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Schule. Festschrift: 20 Jahre Pädagogische Akademie (S. 44-74). Salzburg: Selbstverlag der Pädagogischen Akademie.

ESTHER BEIERL

Praktikantin am ÖZBF, Universität Salzburg
esther.beierl@stud.sbg.ac.at

HR DR. JELLE KAHLHAMMER
Protalente-Salzburg
jh.kahlhammer@cablelink.at

JUGEND-FORUM

PLATON JUGENDFORUM

24.–30. JULI 2011 IN OBERTRUM BEI SALZBURG

Ziel des Jugendforums ist die Begegnung von gleichgesinnten Jugendlichen, die an einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Themen von europäischer Dimension interessiert sind.

Teilnehmer/innen: 50 Jugendliche von 15 bis 19 Jahren aus allen Staaten Europas

Kosten: 400 Euro pro Teilnehmer/in (für Unterkunft, Verpflegung, Material etc.)

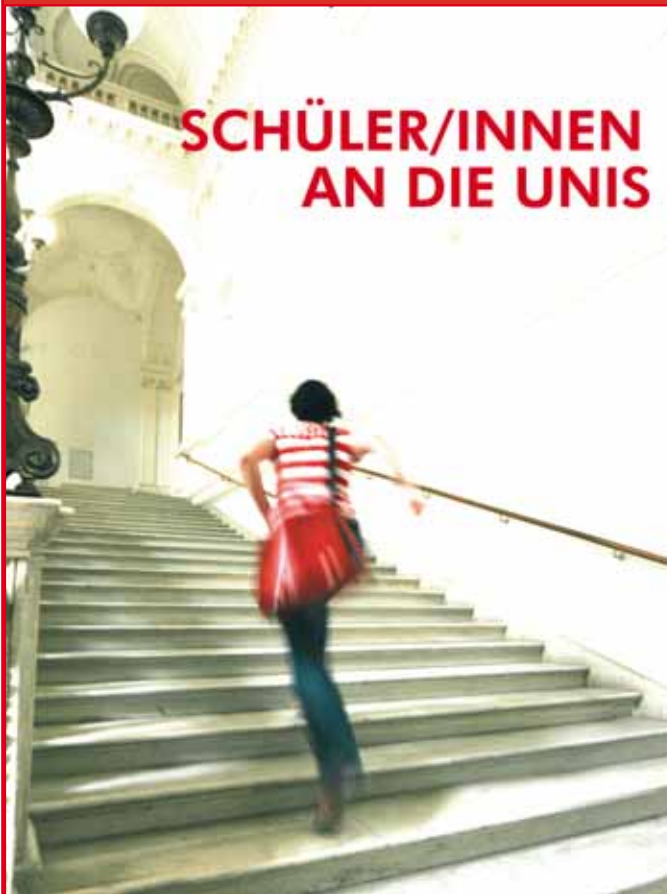


Infos, Kontakt & Anmeldung: <http://platon.echa-oesterreich.at> (Anmeldefrist: 15. Juni 2011)



SCHÜLER/ INNEN AN DIE UNIS

Das Programm „Schüler/innen an die Unis“ ermöglicht es Schüler/innen, Lehrveranstaltungen an österreichischen Universitäten zu absolvieren. Abgelegte Prüfungen werden nach der Reifeprüfung und Inskription als ordentliche/r Hörer/in voll angerechnet.



Beim Programm „Schüler/innen an die Unis“ handelt es sich um eine Initiative des bm:bwk und des ÖZBF, gemeinsam mit den Universitäten und den Bundesländer-Koordinationsstellen für Begabtenförderung.

Teilnehmer/innen am Programm „Schüler/innen an die Unis“ sind an folgenden Universitäten von der Studiengebühr befreit bzw. können um Erlass der Studiengebühr ansuchen:

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- Anton-Bruckner-Privatuniversität
- Fachhochschule Oberösterreich (Standorte: Hagenberg, Linz, Steyr, Wels)
- Johannes-Kepler-Universität Linz
- Karl-Franzens-Universität Graz
- Leopold-Franzens-Universität Innsbruck
- Medizinische Universität Graz
- Montan-Universität Leoben
- Paris-Lodron-Universität Salzburg
- Technische Universität Graz
- Technische Universität Wien
- Universität für Bodenkultur Wien
- Universität Mozarteum Salzburg (ausgewählte Studienrichtungen)
- Universität Wien (ausgewählte Studienrichtungen)
- Veterinärmedizinische Universität Wien
- Wirtschaftsuniversität Wien

Ein frühzeitiger Universitätsbesuch bietet folgende Chancen:


- frühzeitige Orientierungsmöglichkeit innerhalb des Studienrichtungsangebotes der Universität
- Kennenlernen des Universitätslebens
- Verkürzung der Studienzzeit
- Wissensvertiefung in bestimmten Fachgebieten
- Stärkung der Kooperation zwischen Schulen und Universitäten

Für Interessierte ist auch die Aufnahme in ein Mentoringprogramm möglich

Weitere Informationen:
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und
Begabungsforschung (ÖZBF), Salzburg

Folgende Unterlagen sind für den Antrag notwendig:

- Antragsformular (muss von der Schuldirektion unterschrieben werden)
- Vereinbarungserklärung
- Motivationsschreiben

Alle Unterlagen finden Sie auf der Homepage des ÖZBF: www.begabtenzentrum.at > Förderung > Schüler/innen an die Unis 

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

BURGENLAND

8. Dreisprachige Sommerakademie im Burgenland

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Grundstufe II aus dem Burgenland und Ungarn
Wann: 4. – 8. Juli 2011
Wo: NMS Schattendorf
Veranstalter: Verein „begabt-o.k.“ Landesgruppe Burgenland, LSR Burgenland
Kontakt: Dr. Karin Hütterer
VD Helga Ludwig
Tel.: +43 (0)2682/710-309
+43 (0)2686/2398
E-Mail: karin.huetterer@lsr-bgld.gv.at
vs.drassburg@bildungsserver.com

SALZBURG

15. Internationale Sommerakademie Obertrum (*Grenzenlos*) für hochbegabte und besonders interessierte Schüler/innen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 9.–11. Schulstufe, schwerpunktmäßig aus der EuRegio Salzburg – Berchtesgadener Land – Traunstein
Wann: 3. – 6. Juli 2011
Wo: Landesberufsschule Obertrum
Veranstalter: PH Salzburg, LSR für Salzburg; Protalente – Verein zur Förderung hochbegabter Schüler/innen in Salzburg
Kontakt: Mag. Gabriela Pusch
Tel.: +43 (0)662/6388-3040
E-Mail: gabriela.pusch@phsalzburg.at

STEIERMARK

13. Steirische Ferienprojektwoche „Pro Talent“ für Kinder mit besonderen Begabungen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen von 7–17 Jahren
Wann: 10. – 16. Juli 2011
Wo: PH Steiermark
Camp: Augustinum, Graz
Veranstalter: „Pro Talent“-Verein zur Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher in der Steiermark
Kontakt: Mag. Christa Bauer
Tel.: +43 (0)699/11340563
E-Mail: office@pro-talent-stmk.at
Infos: www.pro-talent-stmk.at

WIEN

7. Wiener Sommerakademie für die 5.–9. Schulstufe, Schwerpunkt: NATURWISSENSCHAFTEN

Wann: 4. – 8. Juli 2011
Wo: Theresianische Akademie, Wien
Kontakt: Mag. Wolfgang Huber
Tel.: +43 (0)650/4050812

8. Wiener Sommerakademie für die Grundstufe II, Schwerpunkt: NATURWISSENSCHAFTEN

Wann: 22. – 26. August 2011
Wo: Laaerberg Gymnasium, Wien
Kontakt: Edeltraut Frank Häusler
Brigitte Palmstorfer, MSc
Tel.: +43 (0)664/3038444
+43 (0)664/8413480

Veranstalter für die 7. und 8. Sommerakademie: SSR für Wien in Kooperation mit dem Wiener Jugendrotkreuz

Anmeldung & Info: Wiener Jugendrotkreuz
www.jugendrotkreuz.at/sommerakademie
Edeltraut Frank-Häusler
edeltraut.frankhaeusler@w.roteskreuz.at
+43 (0)664/3038444

Abenteuer Kunst! Auf KinderArt durch's Belvedere (in Kooperation mit Schloss Belvedere)

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der VS
Wann: 8. – 12. August 2011
Wo: Unteres Belvedere

Himmel, Erde, Feuer, Wasser – die 4 Elemente entdecken (in Kooperation mit Wiener Urania und VHS Wien)

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der VS
Termin 1: 11. – 15. Juli 2011
Termin 2: 22. – 26. August 2011
Wo: Wiener Urania

Robots for Kids – Programmieren deinen eigenen Roboter! (in Koop. mit der FH Technikum Wien und my robots)

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1.–6. Kl.
AHS
Termin 1: 4. – 8. Juli 2011
Termin 2: 29. August – 2. Sept. 2011
Wo: FH Technikum Wien

Economy Days – Kinder entdecken die Wirtschaft! (in Kooperation mit Wien Holding)

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundarstufe I
Wann: 11. – 15. Juli 2011
Wo: Stadthalle Wien
Halle E oder F

Sport- und Entdeckerwoche – für sportlich und naturwissenschaftlich interessierte Kinder (in Koop. mit ASKÖ Wien und VHS Wien)

Termin 1: 25. – 29. Juli 2011
Schüler/innen der VS
Termin 2: 1. – 5. August 2011
Schüler/innen der Sekundarstufe I
Wo: ASKÖ Sportzentrum
Wasserpark

Anmeldung & Info für die fünf Sommerakademien:

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

NIEDERÖSTERREICH

12. Sommerakademie für (hoch)begabte Volksschüler/innen

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 4. Kl. VS
Wann: 18. – 22. Juni 2011
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc

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

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 1. und 2. Kl. HS und AHS
Wann: 8. – 12. Juli 2011
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Gabriele Erber

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

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 3. und 4. Kl. HS und AHS
Wann: 2. – 7. Juli 2011
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Dipl.-Päd. Gabriele Erber

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

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der 6. bis 8. Kl. AHS und der III., IV. und V. Jg. BHS, auch aus den anderen Bundesländern bzw. aus den Nachbarstaaten
Wann: 24. Juni – 1. Juli 2011
Wo: Semmering
Leitung vor Ort: Mag. Alfred Nussbaumer

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

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

Kontakt: Dipl.-Päd. Petra Summer, MSc
FI Mag. Alfred Nussbaumer
Tel.: +43 (0)2742/280-4581 bzw. Kl. 4550
E-Mail: petra.summer@lssr-noe.gv.at
alfred.nussbaumer@lssr-noe.gv.at
Infos: <http://bbf.lssr-noe.gv.at>

SOMMERAKADEMIEN 2011 IN ÖSTERREICH EINE VORSCHAU

OBERÖSTERREICH

Sommerakademie für Grundstufe II ohne Nächtigung

Wann: 11. – 15. Juli 2011
Wo: Volks- und Hauptschule der Franziskanerinnen Linz

Sommerakademie für Grundstufe II mit Nächtigung

Wann: 18. – 22. Juli 2011
Wo: HLFS St. Florian

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 11. – 15. Juli 2011
Wo: HLFS St. Florian

Sommerakademie für Sekundarstufe I

Wann: 3. – 7. September 2011
Wo: HLFS Elmberg, Linz

Veranstalter und Kontakt für alle vier Sommerakademien:

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

KÄRNTEN

12. Talentecamp 2011 – Sommerakademie für begabte und besonders interessierte Schüler/innen an AHS und BMHS

Teiln.berechtigt: Schüler/innen der Sekundarstufe II (Chemiekurs ab 8. Schulstufe)
Wann: 12. – 16. September 2011
Wo: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, PH Kärnten
Veranstalter: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, LSR für Kärnten, PH Kärnten
Kontakt: Mag. Gerlinde Duller
Mag. Peter Holub
Mag. Walburga Pirolt
Tel.: +43 (0)463/5812-315
+43 (0)664/3672219
+43 (0)463/2700-9318
E-Mail: gerlinde.duller@lssr-ktn.gv.at
peter.holub@ph-kaernten.ac.at
walburga.pirolt@uni-klu.ac.at

Infos: <http://home.schule.at/lernen/Download/Talente-camp/talent.html>

VORARLBERG

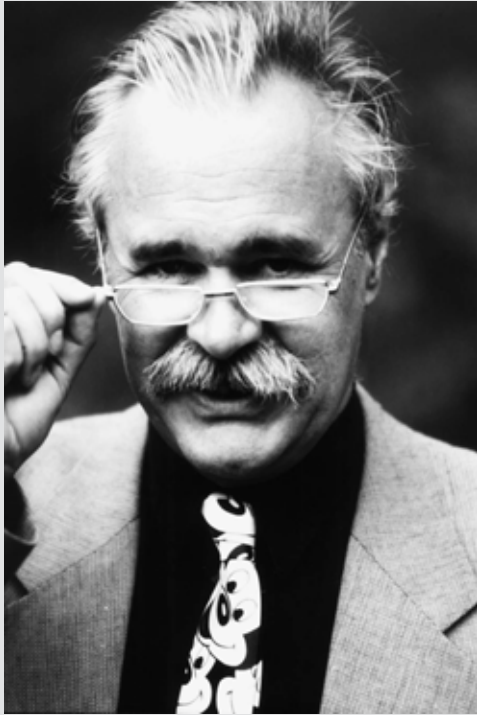
6. Vorarlberger Sommerakademie

Teiln.berechtigt: 8–18jährige Schüler/innen aus Vorarlberg, Schweiz, Liechtenstein und Deutschland
Wann: 5.–9. September 2011
Wo: BORG Schoren, Dornbirn und laut Folder
Veranstalter: Verein INITIATIVE BEGABUNG und LSR für Vorarlberg
Kontakt: Mag. Verena Chlumetzky-Schmid und
Katrjn Oelgart-Hissbach
Tel.: +43 (0)664/8109353
+43 (0)5579/20272
E-Mail: verena.chlumetzky-schmid@lssr.snv.at
verein@initiative-begabung.eu

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

KRE-A(K)TIV IN DEN (UN-)RUHESTAND

PROF. KLAUS K. URBAN GEHT IN DEN RUHESTAND



Prof. Klaus Urban

Mit Prof. Dr. Klaus K. Urban ist eine Persönlichkeit in den Ruhestand getreten, welche die Begabungs- und Begabtenförderung über Jahrzehnte geprägt und national ebenso wie international wesentlich zu deren positiver Entwicklung beigetragen hat.

Bereits Ende der 1970er Jahre erkannte Klaus Urban in der Arbeit mit Gesamtschulen die Bedeutung, Begabungspotenziale zu entdecken und zu fördern – einerseits im Sinn von „Bildungsreserven“, andererseits aber auch als mögliche Problematik Betroffener (v.a. bei Leistungsversagern).

Seit Jahrzehnten ist Klaus Urban durch seine regelmäßige und aktive Mitwirkung am World Council for Gifted and Talented Children ein bedeutender „Ambassador“ der Hochbegabungsforschung für das deutschsprachige Europa. Seit 1979 stellte er als langjähriges Mitglied des Executive Committee und Präsident des World Councils (2001–2005) den Anschluss an den internationalen Diskurs sicher. Als Pionier der Begabtenförderung war es ihm ein Anliegen, die in anderen Ländern vorhandene Expertise für den deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen und gleichzeitig eigene Entwicklungen anzustoßen resp. zu intensivieren. Klaus Urban gilt als „Persönlichkeit der ersten Stunde“ und als ein Mit-Initiator der Begabtenförderung und Hochbegabungsforschung in Europa.

Sein Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten und seine Übersetzungen grundlegender Arbeiten stellten früh eine wichtige Grundlage zur Begabungsforschung in Mitteleuropa und eine Basis für die darauf aufbauende internationale Vernetzung dar. In einer der ersten deutschen Veröffentlichungen zum Thema publizierte Klaus Urban vor drei Jahrzehnten zum Phänomen Hochbegabung und zu möglichen Problemen hochbegabter Kinder. Er rief darin zu forschendem wie praktischem Handeln auf und eröffnete mit seiner Schrift das Feld der Begabungsforschung mit Forschungs- und Entwicklungszielen, die bis heute unverändert gültig sind.

Klaus Urbans beruflicher Werdegang führte vom Lehramtsstudium mit anschließend mehrjähriger Tätigkeit als Lehrer über Studien in Psychologie, Pädagogik und Sprachwissenschaften zur Promotion zum Thema „Hörverstehen“ und Habilitation zur „Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache und Lernen“. Seit 1983 lehrte Klaus Urban „Sonderpädagogische Psychologie“ am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz-Universität in Hannover.

Bedeutsame wissenschaftliche Beiträge leistete Klaus Urban zu begabungsgerechtem und begabungsentwickelndem Lernen, zu methodisch-didaktischen Möglichkeiten einer (integrativen) schulischen Förderung, zur Differenzierung und schulischen Organisation, sowie zur Rolle und zu Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen in Lernprozessen mit besonders begabten Kindern.

Dabei standen seine Arbeiten zu schulischen Fördermaßnahmen stets in der expliziten Auseinandersetzung um Chancengerechtigkeit, Begabungsförderung als demokratischer Anspruch und dem scheinbaren Widerspruch von Demokratie und Elite. Klaus Urban setzte damit gesellschaftliche, individuelle und systemische Ebenen als Voraussetzungen einer dem Individuum und der Gesellschaft gerecht werdenden Begabtenförderung zueinander in Beziehung. Seine fundierte Position spiegelt sich in dem von ihm entwickelten „mehrdimensionalen Begabungskonzept“ (1990) wider, aber auch in frühen Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkten wie dem „Hannover Modellprojekt zum Vorschulalter und zur Grundschule“ oder im von ihm erklärten „begabungsförderdiagnostischen Ansatz“. Dieser berücksichtigt bei der Identifikation von Begabungen den Gesamtzusammenhang von Potenzialen der Person, Inhalten der Förderprogramme und den Ressourcen der Umwelt.

Klaus Urbans Wirken zeichnet sich auch dadurch aus, dass er die Bedürfnisse und Positionen der Berufspraxis mit denjenigen wissenschaftlicher Forschung in der Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung erfolgreich verbindet. Seine sonderpädagogische Expertise führte zu wertvollen Erkenntnissen im Bereich der „Hochbegabung und Verhaltensauffälligkeiten“ und zur „Situation hochbegabter Kinder unter dem Aspekt der Benachteiligung“.

Vielen ist Klaus Urban als anerkannter Experte der Kreativitätsforschung bekannt geworden. Besonders bekannt sind sein „Test zum schöpferischen Denken-Zeichnerisch“ (TSD-Z), sein „integratives Komponentenmodell der Kreativität“, aber auch sein neues, umfassendes Rahmenmodell „Verantwortlicher Kreativität“ (2004), das Erziehungspostulate und Persönlichkeitskompetenzen als Grundlagen für verantwortliches Denken und Handeln im Interesse einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung miteinander verbindet.

Seine eigene sprachliche und kreative Begabung findet ihren Ausdruck in privaten Erfolgen als Autor und Künstler. Sein Wirken erstreckt sich vom lyrischen Gedicht und Anagrammgedichten über Lieder, Songs, Balladen bis zur Satire, in denen sich seine engagierte Haltung, Menschen das werden zu lassen, wozu sie fähig wären, als „roter Faden“ durchzieht. Für seine Arbeit wurde er mit dem Hafiz-Literaturpreis für Satire ausgezeichnet. Literarische Lesungen, Tucholsky-Vertonungen und Auftritte in Fernsehen und Radio gehören ebenso in sein Œuvre wie der erste deutsche Rap („der durchschnittsmensch“), CD-Veröffentlichungen wie „das blaue vom himmel“ und zahlreiche Erfolge der letzten Jahre bei poetry slams. Nicht von ungefähr war Klaus Urban Mitte der 80er Jahre der Initiator und Leiter des ersten bundesdeutschen Schreib-Wettbewerbs „junge leute schreiben“ für Kinder und Jugendliche zwischen sechs und zwanzig Jahren anlässlich der World Conference in Berlin.

In der Zusammenarbeit durften wir Klaus Urban als einen Menschen schätzen lernen, der Brücken schlägt zwischen Kontinenten, zwi-

schen Berufsfeld und Wissenschaft, aber auch zwischen den unterschiedlichen an der Hochbegabungsthematik beteiligten Bezugswissenschaften und verschiedenen Forscher-Gemeinschaften. Zeugnis davon legen seine unzähligen Engagements in leitenden Positionen in Gesellschaften für das hochbegabte Kind, nationalen und internationalen Arbeitskreisen, Editorial und Review Boards und Beiratsmandate ab. Unter anderem hat er den Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabtenförderung (ABB) mitbegründet. Seine Fähigkeit, Menschen, Gedanken und Wissen zu vernetzen, seine Offenheit und Bereitschaft, sich auf allen Ebenen intensiv für eine Begabungsforschung und (Hoch-)Begabtenförderung zu engagieren, in der „jedes Kind ein Unikat ist“ mit dem Recht auf angemessene Förderung, sind uns Vorbild.

Wir danken Klaus Urban für sein uneigennütziges und bedeutsames Wirken und freuen uns, auch weiterhin auf seine langjährige Expertise und Freundschaft als Referent und als gewichtiger Vertreter der deutschsprachigen Begabungsforschung zählen zu dürfen.

PROF. VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

Leiter Masterstudiengang Integrative Begabungs- und Begabtenförderung der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz
Professur für Selbstgesteuertes Lernen
victor.mueller@fhnw.ch

19TH WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN

8.–12. AUGUST 2011 IN PRAG


Das World Council for Gifted and Talented Children lädt zum 19. Mal zur weltweit größten Konferenz für Begabtenförderung und Begabungsforschung ein. Das Thema lautet: „Making a World of Difference for Gifted Children“.

KEYNOTE SPEAKERS:

Nicholas Colangelo
Moshe Zeidner
Gert Mittring
Martina Lange-Blank

Ken McCluskey
Dorothy A. Sisk
Juan A. Alonso
Peter Csermely

Franz J. Mönks
Maureen Neihart
Pichak Siripoonsap
Lynn Newton

Weitere Informationen finden Sie unter: www.worldconference2011.org 



INTERNATIONAL YOUNG PHYSICISTS' TOURNAMENT 2011

TEHERAN, IRAN



Der Große Basar von Teheran

Heuer wird die jährlich veranstaltete Physik-Weltmeisterschaft (International Young Physicists' Tournament, IYPT) in der iranischen Hauptstadt Teheran ausgetragen. Die Entscheidung des Internationalen Organisationskomitees (IOC), den Wettbewerb im Iran auszutragen, hat einen pragmatischen und nachvollziehbaren Grund: Der Iran war das einzige Land, das sich um die Austragung für 2011 beworben hatte und bei der entscheidenden Sitzung des IOC bereits ein fundiertes Konzept für die Organisation, Durchführung und Finanzierung der Veranstaltung vorlegen konnte. Als Hauptgrund für das Fehlen anderer Bewerbungen ist zu nennen, dass insbesondere die Finanzierung einer derartigen Veranstaltung gerade in europäischen Ländern immer schwieriger wird. Die angespannte Wirtschaftslage macht Fundraising im privatwirtschaftlichen Sektor schwierig bis unmöglich. Gleichzeitig scheidet durch eng geschnürte Sparpakete auch die öffentliche Hand als Geldgeber größtenteils aus. Im Gegensatz dazu wird im Iran massiv öffentliches Geld in Bildung und Begabtenförderung investiert. Und auch iranische Unternehmen sind bereit, entsprechende Veranstaltungen zu sponsern, wohingegen man z.B. in Österreich oft damit konfrontiert ist, dass Unternehmen nur Sport-, Kultur- und Charity-Veranstaltungen unterstützen.

Natürlich gab es auch Bedenken gegen diese Entscheidung: einerseits wegen der Sicherheit und politischen Situation, andererseits auf Grund von kulturellen Alltagsvorschriften im Iran. Was das Risiko

angeht, so sei zunächst auf die Physikolympiade 2007 verwiesen, ein durchaus vergleichbarer Wettbewerb, der 2007 ebenfalls im Iran veranstaltet wurde und an dem Teilnehmer/innen aus 73 Ländern – darunter auch Österreich – teilnahmen. Nicht zuletzt war auch das ein Grund, der die IOC-Delegierten überzeugte.

Als weiterer Grund für die Entscheidung ist die Würdigung der Leistungen, die das iranische Team und die dahinter stehende Organisation binnen sehr kurzer Zeit erbracht haben. Erst im Jahr 2007 äußerte eine Delegation aus dem Iran erstmals Interesse an einer Teilnahme am IYPT. Aufgrund der internationalen Regeln konnte in diesem Jahr jedoch nur ein Beobachter teilnehmen. Die erste reguläre Teilnahme erfolgte im Jahr 2008. Trotzdem erreichte das iranische Team beim IYPT 2010 in Wien einen Platz in den Top 10 (Platz 7 von 23). Darüber hinaus wurde binnen sehr kurzer Zeit eine eigene NGO, das Ariaian Young Innovative Minds Institute (AYIMI) gegründet, welche sich um die IYPT-Belange im Iran kümmert. Eine derartige Organisation gibt es in vielen anderen Ländern, die zum Teil schon seit über 10 Jahren am IYPT teilnehmen, nach wie vor noch nicht.

Seit 2007 gibt es auch eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen Dina Izadi, inzwischen Präsidentin von AYIMI, und dem Austrian Young Physicists' Tournament (AYPT). Als der Iran 2007 aufgrund der zuvor erwähnten Regeln noch nicht am IYPT teilnehmen durfte, wur-

de dem Team seitens des AYPT die Teilnahme an der österreichischen Vorausscheidung ermöglicht, um so erste internationale Erfahrungen sammeln zu können. Seit 2007 nimmt jährlich ein Team aus dem Iran am AYPT teil. All dies überzeugte das IOC schließlich, Dina Izadi mit der Durchführung des IYPT 2011 zu betrauen.

Österreich hat durch mehrere glückliche Fügungen gerade großen Einfluss auf das IYPT: Einerseits waren die österreichischen Teams der letzten Jahre äußerst erfolgreich (Vizeweltmeister sowohl 2009 als auch 2010), andererseits sind mit den beiden Autoren dieses Artikels, Timotheus Hell und Georg Hofferek, gerade zwei von sieben Mitgliedern des IYPT-Vorstandes aus Österreich. Wir haben in dieser Funktion den Iran im November 2010 besucht, um Eindrücke aus erster Hand zu gewinnen. Fragen zur Situation im Iran können wir also beantworten – und wir freuen uns, mit (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern über ihre Fragen zu sprechen (Kontakt: info@aypt.at).

Kurz zusammengefasst war unser damaliger Eindruck sehr positiv. Zugegeben, trotz aller Offenheit und Toleranz beschleicht einen anfänglich doch ein leicht mulmiges Bauchgefühl, wenn man zum ersten Mal in ein Flugzeug nach Teheran steigt. Schon kurz nach unserer Ankunft stellten sich aber alle Bedenken als grundlos heraus. Die orientalisch-gastfreundliche Trugluft trug dazu bei, dass wir uns von Anfang an herzlich willkommen und auch sicher fühlten. Man kann sich nur schwer des Eindrucks erwehren, dass in den europäischen Medien in Bezug auf den Iran oft mit einem anderen Maß gemessen wird als für viele andere Länder. Subjektiv erscheint als das „Gefährlichste“ an Teheran rasch der orientalisch-chaotische Straßenverkehr.

Seit November 2010 sind aber wieder einige Monate vergangen und wir wollen nicht leugnen, dass sich die Situation im Iran – speziell im Hinblick auf die Entwicklungen in den Nachbarländern – zwischenzeitlich geändert hat. Auch können natürlich subjektive Eindrücke zukünftige Zwischenfälle nicht ausschließen; andererseits ist man vor solchen auch anderswo auf der Welt nie zu 100% sicher.

Der Verein AYPT hat sich daher prinzipiell zu einer Teilnahme am IYPT in Teheran entschlossen, sofern nicht zum Zeitpunkt des Bewerbs eine offizielle Reisewarnung des Bundesministeriums für Europäische und Internationale Angelegenheiten vorliegt. Die Mitglieder des österreichischen Nationalteams werden im Rahmen einer Vorausscheidung von 5.–7. Mai in Leoben ermittelt. Die Teilnahme an der Vorausscheidung steht allen österreichischen Mittelschulen offen (Info und Anmeldung: info@aypt.at). Wie auch schon in den Jahren zuvor werden auch heuer wieder einige ausländische Gastteams, darunter auch ein Team aus dem Iran, am Turnier teilnehmen.

Insgesamt blicken wir einer spannenden Vorausscheidung in Leoben entgegen und wünschen dem österreichischen Team schon jetzt viel Glück dabei, beim IYPT in Teheran an die herausragenden Platzierungen der letzten Jahre anzuschließen.

TIMOTHEUS HELL
DI GEORG HOFFEREK
AYPT – Forschungsforum junger Physiker
info@aypt.at
www.aypt.at

34. CONFRATUTE

10.–15. JULI 2011 IN STORRS, CONNECTICUT

Das Neag Center for Gifted Education and Talent Development der Universität von Connecticut lädt zum 34. Mal zum Confratute ein. Das Confratute kombiniert „CONFerence, and an instiTUTE with a lot of FRATernity in between“.

KEYNOTE SPEAKERS

Susan Baum	Marcia Gentry	Yvette Jackson
Sandra Kaplan	Jann Leppien	Ronald L. Mallett
Rachel McAnallen	Sally M. Reis	Joseph Renzulli
Del Siegle		



Weitere Informationen:
www.gifted.uconn.edu/confratute



KONFERENZ

MITEINANDER REDEN, NICHT ÜBEREINANDER

TAGUNG DES VEREINS BILDUNG & BEGABUNG IN BENSBERG



Prof. Ernst Hany (l.) und Andreas Würbel von der Thomas-Morus-Akademie

Expertinnen und Experten gingen in Bensberg der Frage nach: Wie kann die Kommunikation zwischen Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und Schülerinnen/Schülern verbessert werden?

Wenn Lehrer/innen, Eltern und begabte Schüler/innen miteinander sprechen, gelingen diese Gespräche nicht immer. Zu hohe Erwartungshaltungen der Eltern, die große Arbeitsbelastung der Lehrer/innen – das sind nur zwei Gründe für scheiternde Kommunikation. „Barrieren in der Verständigung? Warum sich Eltern, Lehrer und begabte Schüler so oft missverstehen“: Unter diesem Titel haben Expertinnen/Experten und 75 Tagungsteilnehmer/innen in Bensberg (Nordrhein-Westfalen) Kommunikationsprobleme analysiert und Lösungsideen erarbeitet.

Die Tagung war die 10. Gemeinschaftsveranstaltung von Thomas-Morus-Akademie (TMA) Bensberg und Bildung & Begabung in den vergangenen Jahren. Mit den jährlichen Konferenzen in Bensberg vernetzen beide Organisationen Expertinnen/Experten, Berater/innen, Lehrer/innen und Eltern, um eine bessere Förderung begabter junger Leute zu erreichen.

Beide Institutionen haben auf diesem Gebiet viel Erfahrung gesammelt: Bildung & Begabung fördert seit 1985 begabte und talentierte Schüler/innen – z.B. mit der Deutschen SchülerAkademie oder den Bundeswettbewerben Fremdsprachen und Mathematik. Seit 2010 wird B & B ausgebaut und will u.a. die wissenschaftliche Arbeit zur Begabungs- und Talentförderung verstärken. Die Thomas-Morus-Akademie beschäftigt sich seit mehr als 15 Jahren mit dem Thema Hochbegabung – nur ein Schwerpunkt der Akademiearbeit im pädagogischen Bereich.

In den vergangenen Jahren ging es auf den Tagungen in Bensberg um Fragen und Probleme von Underachievement und Akzeleration.

Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und begabten Schülerinnen/Schülern – ein wissenschaftlich noch kaum erforschtes Problem, wie Prof. Ernst Hany in seinem Eröffnungsvortrag sagte. Der Psychologe von der Universität Erfurt wies v.a. auf Vorurteile hin, die die Verständigung zwischen diesen Gruppen massiv erschweren können. So zeige eine Studie der US-Wissenschaftler/innen John Geake und Miraca Gross, dass bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern das Vorurteil überwiege, besonders begabte Schüler/innen seien sozial nicht integriert. Konkurrenzsituationen in der Klasse könnten problematische Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnisse noch verschärfen. Auf der anderen Seite könne auch die womöglich gut gemeinte Zuschreibung „Du bist hochbegabt“ durch die/den Lehrer/in Stress und Probleme bei der Schülerin/beim Schüler auslösen.

Gibt es Auswege aus diesen Kommunikationsfallen? Ja, sagte Hany in Bensberg und empfahl v.a. den Lehrerinnen und Lehrern, „Win-win-Situationen anzustreben“. Von einer gezielten Förderung begabter Schüler/innen profitiere nicht nur die Schülerin/der Schüler selbst, sondern der gesamte Unterricht. Begabte Jugendliche legten Wert auf klare Sprache und Argumentationen. „Sie wollen vor allem nicht, dass über ihre Köpfe hinweg diskutiert wird“, sagte Hany.

Diesen Eindruck bestätigten viele Tagungsteilnehmer/innen. „Schüler haben oft realistischere Wünsche an die Schule als Eltern“, sagte Beate Sauereisen. Die Lehrerin am Gymnasium Mainz-Gonsenheim, das spezielle Förderklassen für hochbegabte Schüler/innen anbietet, hat deshalb für jede/n Schüler/in mehrmals pro Jahr Einzelgespräche eingerichtet, in denen Erwartungen der Schüler/innen zur Sprache kommen sollen. Am wenigsten geholfen ist Kindern wohl mit einem Kompetenzgerangel von Eltern und Lehrerinnen/Lehrern. Das war in Bensberg ein Konsens der Teilnehmer/innen. „Ein Streit darüber, wer mehr Ahnung hat oder ein Hin- und Herschieben von Verantwortung führt selten zum Ziel“, sagte Helmut Quitmann, Gründungsleiter der Beratungsstelle besondere Begabung (BbB) in Hamburg.

Förderplanarbeit am Gymnasium, Beratungsangebote für Eltern, Begabungsförderung im Migrationsumfeld. Die weiteren Themen der Bensberger Tagung waren so vielfältig wie die Fragen aus dem Plenum. Redbedarf besteht also weiterhin. „Aber das Wichtigste ist: Schüler, Eltern und Lehrer reden miteinander, nicht übereinander“, sagte Helmut Quitmann. Einen großen Schritt in diese Richtung sind die Tagungsteilnehmer/innen und Expertinnen/Experten in Bensberg gegangen.

ANDREAS BLOCK

Bildung & Begabung gemeinnützige GmbH
andreas.block@bildung-und-begabung.de

PISA 2009 ERGEBNISSE – WAS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER WISSEN UND KÖNNEN

REZENSION

OECD (HRSG., 2010)
 PISA 2009 ERGEBNISSE – WAS SCHÜLERINNEN
 UND SCHÜLER WISSEN UND KÖNNEN.
 Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik
 und Naturwissenschaften. Band I

W. Bertelsmann Verlag Bielefeld
 [255 Seiten, ISBN 9-7837-6394-736-2, 39 Euro]

Im Zentrum der neuen PISA-Studie steht die Lesekompetenz bei Fünfzehnjährigen. Teilgenommen haben 34 OECD-Mitgliedsstaaten und 31 Partnerländer und -volkswirtschaften. Gleichzeitig sind darüber hinaus die Kompetenzen der Fünfzehnjährigen in Mathematik und Naturwissenschaften untersucht worden. Die neue Studie informiert Bildungspolitiker/innen, empirische Bildungsforscher/innen, Lehrer/innen sowie interessierte Eltern. Die Autorinnen und Autoren erreichen ein hohes Maß an Leserfreundlichkeit, indem sie unmittelbar „Hinweise für die Leserinnen und Leser“ geben und die Ergebnisse der Studie gleich am Anfang darstellen und kommentieren. Im ersten Kapitel werden grundsätzliche Fragen beantwortet: Wie ist PISA aufgebaut? Was ist bei PISA 2009 anders? Was wird bei PISA untersucht und welche Methoden werden angewandt? Welche Ergebnisse hat PISA 2009 erzielt?

Die Kapitel 2 und 3 bilden die Hauptteile des neuen PISA-Berichtes. Hier wird das Profil der Schüler/innenleistungen im Bereich Lesekompetenz sowie in Mathematik und Naturwissenschaften vorgestellt und erläutert. Für Unterrichtspraktiker/innen ist die Verknüpfung zwischen theoretischen Erläuterungen und praktischen Beispielen besonders informativ. Die Lehrer/innen erhalten sogar detaillierte Einblicke in das Verfahren, das bei der Durchführung eines PISA-Tests in einer Schule angewandt wird. Die Autorinnen und Autoren des PISA-Berichtes gehen von einem bestimmten Reflexions- und Bildungsniveau aus, das von den Fünfzehnjährigen erreicht sein sollte. Im Mittelpunkt steht die reflektierende Bürgerin/der reflektierende Bürger, die/der fähig ist, sich fundierte Urteile zu bilden und die/der sich konstruktiv und engagiert an Problemlösungen beteiligt.

Leitend ist die Definition der Lesekompetenz: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv im gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“. Die PISA-Definition der Lesekompetenz erstreckt sich sowohl auf gedruckte als auch auf digitale Texte, womit der Tatsache Rechnung getragen wird, dass die Grundkompetenz, um die es hier geht, die Fähigkeit ist, den Sinn verbaler, in Schriftform ausgedrückter Sprache zu verstehen. Der terminologische Dreiklang „verstehen, nutzen und



flektieren“
 verweist unmittelbar auf wichtige Elemente des Konzepts des Lesens und der kognitiven Prozesse.

Vergrößernd und verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass sich die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen in Deutschland zwar verbessert hat, aber immer noch nicht der angestrebte Spitzenplatz unter den 65 teilnehmenden Nationen erreicht worden ist. Dagegen befinden sich die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften im ersten Drittel der Rangreihe und weisen eine erfreuliche Entwicklungstendenz auf.

Besonders aufschlussreich sind die Kurzbeschreibungen der sieben Kompetenzstufen im Bereich der Lesekompetenz und die tabellarischen Übersichten im internationalen Vergleich. Besondere Defizite scheinen deutsche Schüler/innen beim „Reflektieren und Bewerten von gelesenen Texten“ zu haben. Hier liegen deutsche Schüler/innen an der unteren Grenze des Mittelfeldes.

Interessant und informativ ist, dass die Berichtersteller/innen in dem neuen PISA-Report (2009) nicht nur den Leistungsschwachen, sondern auch den Leistungsstarken besondere Beachtung schenken. In



Foto: Christina Klaffinger

dem Bericht heißt es an der entsprechenden Stelle sehr genau: „Unter ‚leistungsstarken Schülern‘ in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften sind jene Schülerinnen und Schüler zu verstehen, die in diesen Fächern mehr als 626, in Mathematik mehr als 607 oder in Naturwissenschaften mehr als 633 Punkte erzielen.“ Während in Mathematik und Naturwissenschaften die leistungsstärksten Schüler/innen erheblich über dem OECD-Durchschnitt liegen, erreichen die Schüler/innen bei der Lesekompetenz nur knapp den OECD-Durchschnitt. In den leistungsstärksten „Ländern“¹ Shanghai, Hongkong und Singapur erreichen die Fünfzehnjährigen einen beachtlichen Anteil von 14,6% bzw. 12,3%. Im Hinblick auf die leistungsstärksten Schüler/innen konnte kein großer Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beim Erreichen der oberen Leistungsstufen festgestellt werden.

Besonders markant ist, dass die Ergebnisse von PISA 2009 in insgesamt sechs Bänden vorgestellt werden. Band I vermittelt einen Überblick über die Schüler/innenleistungen bei der PISA-Erhebung 2009. Dabei werden die Ergebnisse zunächst in den Kontext der Definitions-, Messungs- und Darstellungsmethoden für die Schüler/innenleistungen gestellt. Die Bände II bis VI sind thematischen Schwer-

punkten gewidmet und informieren über wichtige schulpädagogische Problemfelder. Im Zentrum von Band II steht das Thema „Potenzial nutzen und Chancengerechtigkeit sichern“. Die Darstellung konzentriert sich auf Faktoren wie sozioökonomischer Hintergrund und Migrationsstatus der Schüler/innen und deren Beeinflussung der Schulleistungen sowie mögliche Rollen der Bildungspolitik.

Band III ist nur in englischer Sprache verfügbar und konzentriert sich auf das Thema „Lernen lernen“ (Learning to learn – Student Engagement, Strategies and Practices). Hier werden alle Informationen ausgewertet, die das Leseengagement der Schüler/innen betreffen. Darüber hinaus informiert Band III über die Einstellung zum Lesen und zum Lernen. Wichtig sind außerdem die Motivation, das Engagement und die Lernstrategien der Fünfzehnjährigen. Für die Schulentwicklung und Schulqualitätsforschung ist Band IV sehr informativ. Das Thema lautet: „Was macht eine Schule erfolgreich? – Lernumfeld und schulische Organisation in PISA“. Dieser Band IV betrachtet die Verbindungen zwischen den Merkmalen der Schüler/innen-, Schul- und Systemebene sowie Bildungsqualität und Chancengerechtigkeit. Die zentrale Frage lautet: Welche Lösungsansätze gibt es und was können Schulen tun, um das Leistungsniveau anzuheben und mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen?

Im Mittelpunkt von Band V stehen internationale und globale Aspekte der Lernforschung und der Leistungsentwicklung. Das Thema dieses Berichts ist: „Lernfortschritte im globalen Wettbewerb – Veränderungen bei den Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften von PISA 2000 bis PISA 2009.“ Der Band verfolgt die Veränderungen der Bildungserträge im Zeitverlauf sowie Veränderungen bei Faktoren, die Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausüben. Wichtig sind der soziale Hintergrund, die Schulkultur und die Unterrichtsformen. Auch Band VI liegt nur in englischer Sprache vor. Im Zentrum des Bandes steht die digitale Lesekompetenz: „Students On Line – Reading and Using Digital Information“. Hier wird zunächst das Messverfahren der digitalen Lesekompetenz erläutert. Anschließend erfolgt eine Analyse der Schüler/innenleistungen (15-Jährige) in zwanzig teilnehmenden Ländern. Besonders leserfreundlich ist, dass in jedem Band eine Anleitung vorhanden ist, die Hinweise enthält, wie die Tabellen und Abbildungen zu jedem Teilbericht zu interpretieren sind. Technische Anhänge erläutern die Konstruktion der Fragebogenindizes, befassen sich mit Fragen der Stichprobenauswahl, beschreiben die Qualitätssicherungsverfahren und die zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente eingesetzten Methoden. Die sechs Bände werden in der Schulentwicklung und Bildungsforschung die verdiente Beachtung finden.

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

¹ Shanghai und Hongkong werden von der OECD als teilnehmende Länder geführt.

Das Coverbild dieser Ausgabe zeigt junge Cellistinnen und Cellisten des Musischen Gymnasiums in Salzburg bei einer Probe des Orchesters der Unterstufe. Auch auf den Seiten 5–12 sind Schüler/innen dieser Schule bei Musikproben zu sehen, auf den Seiten 8 und 28–29 bildnerische Arbeiten ebenfalls aus dem Musischen Gymnasium Salzburg.

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.at

www.begabtenzentrum.at

HINWEIS:

Redaktionsschluss für „news&science“, Nr. 29: 15. Juni 2011, das Heft erscheint im Oktober 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 MSc, Mag. Dr. Karl-Heinz Friedrich

Mag. Andrea Hofer, Mag. Beate Landl

MMag. Dr. Claudia Resch, MMag. Elke Samhaber

Mag. Florian Schmid, Dr. Johanna Stahl

GESAMTKOORDINATION

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Beate Landl

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.L.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