

news & science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Schwerpunkt Begabtenförderung im Sport:
Identifikation und Förderung von Begabungen und Begabten im Sport
Begabtenförderung im Fußball
Matura und Sport – Von breiter Vielfalt bis zum Spitzensport
Mathematik und Muskelkater – Eliteschulen des Sports

Aus dem ÖZBF

Aktiotop-Ansatz
Legasthenie, Dyskalkulie, AD(H)S und Hochintelligenz
Entwicklung von Selbstkompetenzen bei hochbegabten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten
Die neue Aufgabenkultur

Begabtenförderung in der Praxis

Tagungsberichte aus Budapest, Prag und Melk

Rezensionen

INHALT

	Editorial	03
Schwerpunkt Begabtenförderung im Sport	P. Hirtz/T. Borchert: Identifikation und Förderung von Begabungen und Begabten im Sport	04
	H. Kump: Begabtenförderung im Fußball	08
	W. Hinteregger: Matura und Sport: Von breiter Vielfalt bis zum Spitzensport	10
	Universitätslehrgang Gifted Education: Begabtenförderung und Begabungsforschung	10
	K. Lang: Mathematik und Muskelkater	12
Aus dem ÖZBF	U. Kempfer: Kopftuch und Karate?	13
	Migrant und hoch begabt – aber missverstanden?	15
	Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung	16
	S. Friedl: Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung	17
	U. Kipman: Auswahl von Intelligenztests in der Begabungsdiagnostik	18
	ÖZBF-Broschüre: Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung	19
	Veranstaltungskalender	22
	S. Fichtinger/T. Drucks: Mentoring-Pilotprojekt zum Programm „Schüler/innen an die Unis“	24
	J. Stahl: Forschungsprojekt – Status Quo der Begabungs- und Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen	25
	science	A. Ziegler/S. Spann: Aktiotop-Ansatz
	U. Kipman: Legasthenie, Dyskalkulie, AD(H)S und Hochintelligenz	30
	M. Rinck: Entwicklung von Selbstkompetenzen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern	34
	G. Wagner: Die neue Aufgabenkultur	39
Organisation	K. Lang: Kleine Skulptur mit großer Wirkung	43
Begabtenförderung in der Praxis	G. Kapfhammer: Golf	44
	A. Fraundorfer: Tag der Talente 2012	45
	F. Faulhammer: Ehrung für Friedrich Oswald	46
	E. Scheiber: Der neue Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule	47
	S. Wedemeyer: Besondere Kinder, besondere Herausforderungen, besondere Wege	48
	Buch: Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule	49
	I. Mund/D. Frieten/C. Perleth: 10 Jahre Begabungspsychologische Beratungsstelle der Universität Rostock	50
	A. Holzinger/K. Heissenberger: Projekt „Förderung von Exzellenz“ an der PH Steiermark	53
	M. Schnedlitz: IYPT 2011 in Teheran	55
	Tagungen	U. Kempfer: Hungarian EU Presidential Conference on Talent Support
	K. Tischler: Making a World of Difference for Gifted Children	57
	P. Summer: 12. ECHA-Österreich-Tage in Melk	58
Rezensionen	G. Kleinschmidt: Sehstern – Wie Kinder von der Kunst lernen	59
	Symposium: Aus Möglichkeiten Wirklichkeiten machen	60
	G. Kleinschmidt: Handbuch Kreativität	61
	Tagung: Hören, Zuhören, Lernen	62
	Impressum	63

EDITORIAL



Liebe Leserinnen! Liebe Leser!

Wir freuen uns, Ihnen die neue Ausgabe von „news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung“ vorstellen zu dürfen. Der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes liegt dieses Mal auf dem Thema Begabtenförderung im Sport. Dabei geht es u.a. darum, wie Begabungen im Sport identifiziert und gefördert werden können. Für Peter Hirtz und Thomas Borchert (S. 4–7) ist es aus Sicht der motorischen Entwicklungstheorie und -forschung notwendig, Talente „hinreichend früh, rechtzeitig speziell, entwicklungsgemäß und individuell“ zu fördern, um Leistungsexzellenz erreichen zu können. Die Frage, die sich dabei für Schüler/innen stellt, ist: Wie können Schulalltag und der Traum von der sportlichen Karriere miteinander vereinbart werden?

Verschiedene Modelle sportlicher Talentförderung zeigen (S. 8–12), dass sich dieser Spagat zwischen schulischer Ausbildung und optimaler sportlicher Förderung schaffen lässt. Ein wesentlicher Punkt dabei scheint die Flexibilität und Hilfsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern zu sein, wenn es darum geht, Schüler/innen für Trainings und Wettkämpfe freizustellen. Denn zur Erreichung von Leistungsexzellenz in einer Domäne sind unzählige Übungsstunden über Jahre hinweg notwendig, die mit den vielfältigen schulischen Verpflichtungen in Einklang zu bringen sind. Ohne die entsprechende Unterstützung der Schule wäre eine optimale Förderung hier nicht möglich.

Spezielle Begabungen brauchen Training und Mentoring durch spezielle Expertinnen und Experten, die oft nur außerhalb der Schule zu finden sind. Wie Albert Ziegler in seinem Aktiotopmodell betont (S. 26–29), müssen sich mit steigendem Leistungsniveau auch die spezifischen Lernumwelten ändern und immer professioneller gestaltet werden. In der sportlichen Talentförderung ist daher die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Vereinen und Verbänden unabdinglich. Das schulische Spezialtraining wird in enger Abstimmung mit dem jeweiligen Vereinstraining in der entsprechenden Sportart durchgeführt. Diese Kooperationsmodelle können wegweisend für die Begabungs- und Begabtenförderung generell sein.

Ein besonderer Preis für vorbildliche Talentförderung im Bereich Sport ist das „Grüne Band“ (S. 43), welches Sportvereine in Deutschland für ihre Leistungen in der Förderung von jungen Talenten bei gleichzeitiger Integration von sozial schwächeren oder benachteiligten Kindern auszeichnet. Dass die Förderung sportlicher Talente bei bestimmten sozialen Gruppen und insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht selbstverständlich ist, zeigt Ulrike Kempter in ihrem Beitrag „Kopftuch und Karate?“ auf (S. 13–15). Sie fordert eine interkulturelle Sportpädagogik, die auch Platz für nicht-westliche Bewegungskulturen bietet und so der Vielfalt an Bewegungstalente gerecht wird.

Ganz besonders freut es mich, die Fertigstellung des Weißbuches „Begabungs- und Exzellenzförderung“ bekanntgeben zu können. Dieses Weißbuch wurde im Auftrag der Task Force Begabungsforschung und Begabtenförderung vom ÖZBF erstellt und stellt einen großen Schritt in Richtung gemeinsamer Zielsetzung in der Begabungs- und Exzellenzförderung in Österreich dar. Die Broschüre ist kostenlos erhältlich und kann unter info@begabtenzentrum.at angefordert werden.

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

IDENTIFIKATION UND FÖRDERUNG VON BEGABUNGEN UND BEGABTEN IM SPORT

ASPEKTE DER OPTIMALEN FÖRDERUNG

„Begabungsgerechte Förderung ist eine Aufgabe und eine Herausforderung für das gesamte Bildungswesen und alle seine Einrichtungen. Sie sollte selbstverständlicher Bestandteil des regulären Angebots jedes einzelnen Kindergartens und jeder Kindertagesstätte, jeder einzelnen Schule und jeder Schulform, auch jeder Hochschule sein. [...] Es geht dabei um eine Ausrichtung der Pädagogik und Umsteuerung von Bildungseinrichtungen, die komplementär zu einer defizitorientierten Pädagogik und Didaktik stärkenorientiert arbeitet.“ (Grundsatzposition der Bundesländer zur begabungsgerechten Förderung, Stand: 16.06.2009)

BEGABUNG – TALENT – EIGNUNG

„Stärkenorientierte Arbeit“ im Sport, das verlangt zunächst das Erkennen und Identifizieren von Begabungen und Begabten. Sportliche Begabungen sind eine spezielle Form der Begabung und stellen auf Anlagen fußende innere Voraussetzungen für ein hohes Niveau sportlicher Leistungen dar (vgl. Thies, 1993, S. 119). Im Bereich des Sports haben sich darüber hinaus besonders die Begriffe „Talent“ und „Eignung“ durchgesetzt. Dabei gilt die sportliche Eignung als eine spezielle Begabung für das Erreichen eines hohen Niveaus sportlicher Leistungen und das sportliche Talent offenbart in der sportlichen Tätigkeit einen hohen Grad an sportlicher Begabung.

Der Leipziger Eignungsexperte Klaus Kupper hat in seiner beeindruckenden „Theorie und Methodologie der Talenterkennung im Sport“ (1993) das Talent als einen Sonderfall der Eignung gekennzeichnet und u.a. darauf hingewiesen, dass Talente keineswegs immer nur die Besten eines Jahrgangs seien.

Das Problem der Talenterkennung besteht weniger in der Objektivierung von Leistungen und Verhaltensweisen, sondern im Informationsgehalt aktueller Leistungen und Verhaltensweisen für den weiteren Entwicklungsverlauf sowie in der Ursachenfindung für aktuelles Leistungsverhalten (Hofmann, 1993, S. 119). Es besteht also in der Objektivierung der Leistungsentwicklungsmöglichkeiten junger Sportler/innen. „Weder am Leistungsergebnis noch an den Leistungsvoraussetzungen allein ist ein Talent früh erkennbar. Erkennbar ist es am Verhältnis des Leistungsergebnisses zu den Leistungsvoraussetzungen und deren Beziehungen zum kalendarischen und biologischen sowie dem Trainingsalter. Das Verhalten dieser Parameter zueinander bestimmt den Grad an Eignung eines Sportlers.“ (Kupper, 1993, S. 7)

Dabei ist besonders interessant, dass Talente ein „Mehr“ an Wettkampfleistung erzielen, das nicht aus den konditionellen und körperbaulichen Leistungsvoraussetzungen, sondern durch informationelle Leistungsvoraussetzungen (Technik, Taktik, Koordination, psychische Regulation) erklärbar ist, d.h. der Nutzungsgrad der Bewegungsenergie ist bei Talenten im Sport von besonderer Bedeutung! Das hat Konsequenzen für den Trainingsprozess.

„Nur jenes Training im Kindesalter kann diesen Anspruch erheben, durch das die psychomotorischen Belastungen so gestaltet werden, dass die Eignungsgrade der Sportler erhalten werden bzw. sich erhöhen. Das ist nur möglich, wenn im Training keine Entwicklungszeit vergeudet wird und das psychomotorische Lernen im Vordergrund steht!“ (Kupper, 1993, S. 21) Dies führt uns zu entwicklungsrelevanten Aspekten der Talentförderung.

ENTWICKLUNGSRELEVANTE ASPEKTE DER TALENTFÖRDERUNG

Aus der Sicht der motorischen Entwicklungstheorie und -forschung muss die Talentförderung „hinreichend früh, rechtzeitig speziell, entwicklungsgemäß und individuell“ (vgl. Hirtz, 2002) erfolgen. Sie muss einerseits die Entwicklungsbesonderheiten berücksichtigen und andererseits die Entwicklung fördern. Und sie muss die Individualität der motorischen Entwicklung beachten. Ungereimtheiten und widersprüchliche Aussagen der Wissenschaftler/innen zu den sensiblen Perioden und zum besten motorischen Lernalter verunsichern die sportliche Praxis.

Zweifel an der Existenz eines besten motorischen Lernalters sind durchaus angebracht. Die Voraussetzungen bis zum jüngeren Erwachsenenalter sind zwar die besten, jedoch die lebenslange Plastizität ermöglicht bei hohen Wiederholungszahlen und entsprechender Motivation und in Abhängigkeit von der Schwierigkeit der Lernaufgabe (auch von den Kraftanteilen) lebenslang motorische Lernprozesse.

Außerdem wird mitunter unberücksichtigt gelassen, dass sich Kurt Meinels & Reinhard Winters Formulierungen in den verschiedenen Ausgaben der „Bewegungslehre/Sportmotorik“ (1960 bis 2006) immer auf das beste motorische Lernalter in der Kindheit bezogen. Bessere motorische Lernerfolge und weiteres Lernen auf Antrieb in späteren Lebensjahren sind dabei keineswegs in Frage gestellt worden. Das Optimum der koordinativen Entwicklung liegt – wie unsere Studien beweisen – in der späteren Adoleszenz und im jüngeren Erwachsenenalter (vgl. Hirtz u.a., 1985, 2007). Dennoch werden die vorpuberalen Perioden für das Neulernen in technisch-kompositorischen Sportarten berechtigt und erfolgreich genutzt!

Ähnlich verhält es sich mit Zweifeln an der Existenz sensibler und auch kritischer Perioden der motorischen Entwicklung. Unsere umfangreichen Längsschnittstudien und pädagogischen Experimente bestätigen die deutlichsten Effekte einer koordinativ-betonten Intervention zwischen dem 8. und 10./11. Lebensjahr (stärkere Verkürzung der Reaktionszeiten um 30-40 Millisekunden gegenüber Vergleichskindern; Verbesserung der Wahrnehmungsleistungen um 42% gegenüber 25% der Kontrollschüler/innen; deutliche Effekte hinsichtlich der Gleichgewichts- und kinästhetischen Differenzierungsleistungen sowie bei Koordinationsleistungen unter Zeitdruck).

Ergänzt und untermauert werden diese Aussagen durch Ergebnisse zur weiteren Entwicklung der koordinativ bedingten Leistungsvoraussetzungen in der folgenden Phase der Pubeszenz. Nach unseren Längsschnittstudien sind 86% der Mädchen und 90% der Jungen vom puberalen Wachstumsschub (Körperhöhenzunahme von 7 bis 14 cm jährlich verbunden mit Gewichtszunahmen von 8 bis 13 kg) „betroffen“ (Mädchen zwischen 10;5 und 12;5 Jahren – Schwerpunkt 11. Lebensjahr, Jungen zwischen 12;5 und 14;5 Jahren – Schwerpunkt im 13. Lebensjahr).

Bei 76% der Mädchen und 90% der Jungen ist dies mit einer koordinativen Beeinträchtigung verbunden. Das Ausmaß der Beeinträchtigung liegt bei der Hälfte der Kinder bei 20%, bei weiteren 30% der Kinder zwischen 20 und 30%, nur bei 15% der Kinder liegt es unter 10%. Bei 42% der Mädchen kam es bei allen sechs erfassten sportlichen Techniken zu deutlichen Rückgängen (meist zwischen 20 und 50%). Die Phase der Instabilität sportlicher Techniken dauert durchschnittlich 1 bis 2 Jahre. 75% erreichen danach ihre Ausgangswerte von vor der Pubeszenz wieder.

Interindividuelle Variabilitäten und auch Inkonsistenzen sind in der motorischen Entwicklung geradezu typisch. Die Variabilität bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Niveaus, sondern auch auf Entwicklungstempo, -ausmaß und -verlauf. Die allgemein „anerkannte“ Stagnationsphase der koordinativen Entwicklung in der Pubeszenz erweist sich im Einzelfall als Regressionsphase.

Deshalb ist Rost & Martin (1997) zuzustimmen, wenn sie für das moderne Nachwuchstraining bis zur Pubeszenz eine deutlich höhere Gewichtung einer rechtzeitigen Beanspruchung der Wahrnehmungs- und Koordinationsprozesse, eine frühzeitige Entwicklung hoher Schnelligkeitsvoraussetzungen und eine vielseitige athletische Vorbereitung zur Steigerung der Belastbarkeit fordern.

SPORTLICHE BEGABTEN- UND BEGABUNGSFÖRDERUNG DURCH ELITESCHULEN DES SPORTS (EdS)

Ausgelöst durch das schlechte Abschneiden der deutschen Olympiamannschaft in Athen 2004 und die offensichtliche Abnahme leistungssportlicher Erfolge bei den Olympischen Sommerspielen seit der Wiedervereinigung wird in der Bundesrepublik bis in die Gegenwart eine Debatte zur institutionellen Nachwuchsförderung geführt (vgl. u.a. Rost, 2005, S. 159). Dabei rücken vor allem die institutionellen Lösungen der zentralen Förderstrukturen in den Fokus der Diskussion, die EdS (vgl. Hummel & Brand, 2010a, 37ff). In ihr kumulieren die zentralen Strukturprobleme des Verbunds, die sonst klar voneinander abgetrennten und in ihrer Funktionslogik und Kommunikation eigenständig agierenden gesellschaftlichen Teilsysteme (Schule und Sport), einschließlich der damit einhergehenden Antinomien (Inklusion/Ex-



Fotos: Christina Klaffinger

klusion, Differenzierung/Integration, Allgemein-/Spezialbildung) (vgl. Pallesen & Schierz, 2010, S. 147). Weiterhin kennzeichnend sind die Anforderungen des leistungssportlichen Trainingssystems, die eine wesentliche Stellgröße für die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen und Abläufe an diesen Fördereinrichtungen sind, ohne dabei den umfassenden Bildungsauftrag der Schulen zu vernachlässigen (vgl. DOSB, 2010a, S. 5).

Das Erreichen sportlicher Erfolge ist jedoch – auch an EdS – mit einem hohen Grad an Unsicherheit (Verletzung, Drop-Out etc.) bei langfristig gesteigerten Kosten und Risiken auf Seiten der Nachwuchsathletinnen und -athleten verbunden. Die daraus resultierende Dysbalance bei der Bilanzierung der Gesamtkosten zu Lasten der Nachwuchsleistungssportler/innen ist für die bisherigen Lösungsansätze Schule-Leistungssport-Verbundsysteme prägend. Bildungs- und sportbezogene Vorteile dieser Einrichtungen ergeben sich aus Sicht der Kritiker gegenüber qualitativ gleichwertigen dezentralen Förderstrukturen nicht. Emrich, Fröhlich, Klein & Pitsch (2007) unterstellen gar eine negative Kosten-Nutzen-Bilanz auf Seiten der Athletinnen und Athleten, die

sich in einem geringeren Ausbildungsertrag (z.B. geringere Studierfähigkeit) sowie einer niedrigeren (kollektiven) sportlichen Erfolgswahrscheinlichkeit (vgl. S. 233ff)¹ niederschlägt.

Fürsprecher sehen die EdS als festen Bestandteil der leistungssportlichen Organisations- und Förderstruktur der Bundesrepublik sowie als Weg zur systematischen Talentsuche, vor allem aber zur Talententwicklung und Talentförderung. Sportlich ambitionierten und sportlich talentierten Kindern und Jugendlichen werden an diesen Einrichtungen optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen geboten sowie u.a. dabei geholfen, die aus schulischen und leistungssportlichen Anforderungen resultierende Belastung zu bewältigen (vgl. KMK, 2011, S. 2). Es wird jedoch kritisch reflektiert, dass sich leistungssportliche Konzentrationsbestrebungen lediglich auf bestimmte Sportarten (Wintersportarten) beziehen sollten, da eine zentrale Förderung nicht per se für alle Sportarten gleichermaßen in Frage kommt (vgl. Emrich et al., 2007, S. 243).

In dem bisher geführten Diskurs um die EdS vermengen sich ideologiebeladene Leitbilderörterungen (Ost-West-Differenz) und (partiell) bildungs- und sportökonomisch geprägte Legitimationsdiskurse (Schul-/Vereins-/Spitzensport) mit unilateralen bildungstheoretischen Positionierungen (Überhöhung des neuhumanistischen Bildungsgedankens), die die Grundsätzlichkeit der sportlichen Begabten- und Begabungsförderung an diesen föderalstaatlichen Bildungseinrichtungen in Frage stellen (vgl. Emrich, Fröhlich, Klein & Pietsch (2007), Prohl & Emrich (2009), Weise & Prohl (2009)). Der vorläufige Höhepunkt der Kontroverse wurde 2010 mit der Erarbeitung der Thesen zur Position der Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisation in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft durch die Autorengruppe Hummel & Brand erreicht (vgl. Hummel & Brand, 2010b). Diese Thesen sind zum einen als Reaktion auf eine polemisch-diskreditierende, teilweise tendenziös geführte Debatte gegenüber den EdS zu verstehen, zum anderen sollen sie zur Versachlichung der Kontroverse und zur Überwindung einseitiger paradigmatischer Positionierungen in der Bildungstheorie beitragen (vgl. Hummel & Brand 2010a, S. 37).

Dass die Thematik der EdS nach wie vor ein „heißes Eisen“ und die Debatte um institutionelle Lösungen der sportlichen Begabten- und Begabungsförderung ein hoch emotional und auch ideologisch besetztes Thema ist, zeigen die jüngsten Auseinandersetzungen in der Zeitschrift „Sportunterricht“ (vgl. 60(6), 2011) als Reaktion auf ein Themenheft zu den EdS, in dem ein institutioneller Lösungsversuch aus Brandenburg empirisch, bildungstheoretisch und sportsoziologisch betrachtet wurde (vgl. „Sportunterricht“, 60(3), 2011). Insbesondere der Titel des Themenheftes „Eliteschulen des Sports. Leistungssport als Unterrichtsfach“ wie auch das Selbstporträt einer EdS des Landes Brandenburg (in der DDR eine Kinder- und Jugendsportschule) fachten die Diskussion über diese Einrichtungen erneut an. Hinter

der Kritik stehen zum einen Vorwürfe zur angeblichen Schiefelage des Verhältnisses von schulischer Allgemein- und Spezialbildung, zum anderen wird eine Kontinuitätsthese unterstellt, mit der EdS schlicht als „Nachfolgeeinrichtungen“ der in einem totalitären Gesellschaftssystem existierenden Kinder- und Jugendsportschulen, inklusive der damit verbundenen Funktionslogik und Ideologie, betrachtet werden (vgl. Hummel 2011, S. 183f; Kofink 2011, S. 181f).

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine begabungsgerechte Förderung auch im Sport eine Aufgabe und Herausforderung für das gesamte Bildungswesen und für den organisierten Sport darstellt. Erschwert wird die Förderung von Talenten im Sport besonders dadurch, dass die Besten nicht immer die Talente sind, sondern zur Talenterkennung die Leistungsentwicklungsmöglichkeiten junger Sportler/innen objektiviert werden müssten. Darüber hinaus muss die Talentförderung aus entwicklungsmotorischer Sicht hinreichend früh, rechtzeitig speziell, entwicklungsgemäß und individuell erfolgen. Daraus ergibt sich insgesamt ein hoher Anspruch an alle Beteiligten. Dabei könnten Eliteschulen des Sports eine entscheidende Rolle spielen, da sportlich talentierten Kindern an diesen Einrichtungen optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen geboten werden.

LITERATUR

- DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund] (2010a). Qualitätskriterien für das Prädikat „Eliteschule des Sports“. Zugriff am 10. August 2010 unter www.dosb.de/fileadmin/Bilder_allgemein/Qualitaetskriterien_EdS_082010.pdf.
- DOSB [Deutscher Olympischer Sportbund] (2010b). Rahmenrichtlinien zur Förderung des Nachwuchsleistungssports. Zugriff am 25. Mai 2011 unter www.dosb.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/leistungssport/Konzepte/Rahmenrichtlinien_26-01-10.pdf.
- Emrich, E. & Güllich, A. (2005). Zur „Produktion“ sportlichen Erfolges. Organisationsstrukturen, Förderbedingungen und Planungsannahmen in kritischer Analyse. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Klein, M. & Pietsch, W. (2007). Eliteschulen des Sports – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. Zeitschrift für Evaluation, 6(2), 235.
- Emrich, E., Pietsch, W., Güllich, A., Klein, M., Fröhlich, M., Flatau, J., Sandig, D. & Anthes, E. (2008). Spitzensportförderung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Perspektiven. Leistungssport, 38 (1), Beilage, 1-20.
- Emrich, E. (2009). Die Leistungsbürokratie funktioniert nicht mehr. Zugriff am 27.06.2011 unter www.faz.net/s/Rub446A669E5FA042659ADDB04E-A66EFD48/Doc-E31B33F96837B43A8819B84ED0D6FFC8F-ATpl-Ecomon-Sccontent.html.

¹ Unter Präzisierung der Befunde erfolgte eine Richtigstellung im Streitforum der Zeitschrift Leistungssport (vgl. Emrich 2010, S. 46).

- Emrich, E. (2010). Auseinandersetzung mit These drei der Erwidern von Hummel und Brand in *Leistungssport*, 40(1), 2010, 37-42. *Leistungssport*, 40(2), 46-47.
- Hirtz, P. u.a. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Hirtz, P. (2002). Hinreichend früh, rechtzeitig speziell, entwicklungsgemäß und individuell – der hohe Anspruch an die Talentförderung im Kindes- und Jugendalter. In A. Hohmann, D. Wick & K. Carl (Hrsg.), *Talent im Sport* (S. 69-77). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Hirtz, P. & Starosta, W. (2002). Sensible und kritische Perioden in der Entwicklung der Bewegungskoordination und „das beste motorische Lernalter“. In G. Ludwig & B. Ludwig (Hrsg.), *Koordinative Fähigkeiten – koordinative Kompetenz* (S. 123-127). Kassel: Universitäts-Bibliothek.
- Hirtz, P. & Forschungszirkel (2007). *Phänomene der motorischen Entwicklung des Menschen*. Schorndorf: Hofmann.
- Hofmann, S. (1993). Talenterkennungslehrgänge als Beitrag zur Talentauswahl. In G. Senf (Hrsg.), *Talenterkennung und -förderung im Sport* (S. 119-125). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Hummel, A. (2011). Gegendarstellung. *Zeitschrift sportunterricht*. 60(6), 183-184.
- Hummel, A. & Brand, R. (2010a). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen in einer modernen, offenen Zivilgesellschaft. *Leistungssport*, 40(1), 37-42.
- Hummel, A. & Brand, R. (2010b). Richtigstellung zum Kommentar von E. Emrich. *Leistungssport*, 40(2), 47.
- Killing, W., Adams, C. & Ribbecke, T. (2009). Praktische Folgerungen aus der Kontroverse um die Nachwuchsförderung. *Leistungssport*, 39(4), 40-45.
- Kofink, H. (2011). Brauchen wir neue „Bildungsverständnisse“ um den Hunger nach deutschen Sportserfolgen zu stillen? *Zeitschrift sportunterricht*. 60(6), 181-182.
- KMK (2009). Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Zugriff am 10. Mai 2011 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-BegabungsgerechteFoerderung.pdf.
- KMK (2011). Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Eliteschulen des Sports. Zugriff am 10. Mai 2011 unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_02_10-Stellung-der-Eliteschulen-des-Sports.pdf.
- Kupper, K. (1993). Theorie und Methodologie der Talenterkennung im Sport. In: *Talenterkennung und -förderung im Sport* (S. 2-24). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Meinel, K. & G. Schnabel (2007). *Bewegungslehre – Sportmotorik*. 11. überarbeitete und erweiterte Auflage. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Pallesen, H. & Schierz, M. (2010). *Talent und Bildungsgang. Rekonstruktionen zur Schulkultur in Verbundsystemen „Schule-Leistungssport“*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39(3), S. 197-209.
- Rost, K. (2005). Überlegungen zum Nachwuchs-Leistungssport-Konzept 2012 des DSB. In S. Braun (Red.), *Sport ist Spitze – Landesprogramm Talentsuche und Talentförderung*. 20. Internationaler Workshop – Reader



zum Sportgespräch am 23. und 24. Mai 2005 in Gelsenkirchen, Sporttalente im Karrierekonflikt. (S. 159-171). Aachen: Meyer & Meyer.

- Rost, K. & Martin, D. (1997). Ansätze zur Weiterentwicklung des Nachwuchstrainingssystems im deutschen Spitzensport. *Leistungssport* 27(1), 32-33.
- Thies, G. (1993). Begabung, sportliche. In G. Schnabel & G. Thies (Hrsg.), *Lexikon Sportwissenschaft*. Berlin: Sportverlag.
- Weise, P. & Prohl, R. (2009). Der Sport als Institution der Produktion ästhetischer Erfahrung. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 186-196.

PROF. EM. DR. PETER HIRTZ
Ehem. Institut für Sportwissenschaft
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
peter.hirtz@gmx.de

THOMAS BORCHERT
TU Chemnitz
thomas.borchert@hsw.tu-chemnitz.de

BEGABTENFÖRDERUNG IM FUSSBALL

DIE AKADEMIE DES FC RED BULL SALZBURG

1. EINLEITUNG

Red Bull engagiert sich im Fußball auf vier Kontinenten mit fünf Standorten: Salzburg, Leipzig, New York, Sao Paulo und Sogakope (Ghana). An all diesen Standorten gibt es eine Nachwuchsabteilung (Fußballakademie), die zum Ziel hat, talentierte Spieler zu finden und so zu entwickeln, dass sie Fußballprofis werden können. An drei dieser fünf Standorte gibt es auch eine Profimannschaft (Salzburg, Leipzig, New York), über die der Einstieg in den bezahlten Fußball erfolgen soll. Für den Fall, dass es für die Profikarriere doch nicht reichen sollte, bzw. für die Zeit danach, erhalten die Spieler zusätzlich eine schulische und/oder eine berufliche Ausbildung. Im Folgenden wird als Beispiel die Nachwuchsabteilung des FC Red Bull Salzburg dargestellt.

2. SPORTLICHE GLIEDERUNG

Kinder- und Jugendbereich (U7 bis U14): Beginnend mit der U8 bis zur U14 spielen die Mannschaften in den Bewerbungen des Salzburger Fußballverbandes. Die Teams spielen immer um eine Alterskategorie höher, damit sie sportlich noch mehr gefordert werden. Zusätzlich nehmen die Mannschaften an nationalen und internationalen Turnieren teil.

Akademie (U15, U16, U18): Die Mannschaften der Akademie (U15, U16, U18) spielen in den Bewerbungen der österreichischen TOTO-Jugendliga. In dieser messen sich die Teams der 12 Akademien des gesamten Bundesgebietes. Auch hier gibt es zusätzlich internationale Freundschaftsspiele und Turnierteilnahmen.

Red Bull Juniors: Diese Mannschaft bildet den Übergang in den Erwachsenenfußball, setzt sich hauptsächlich aus Spielern zwischen 17 und 20 Jahren zusammen und nimmt am Bewerb der Regionalliga West (3. Leistungsklasse) teil.

3. DAS SPORTLICHE KONZEPT

Die Schwerpunkte in den einzelnen Bereichen bauen entsprechend dem Alter und der Entwicklungsstufe aufeinander auf.

Technisch-taktischer Bereich: Der Spieler muss sich mit dem Ball wohlfühlen, um Situationen auch individuell lösen zu können. Daher ist die individuelle technische Ausbildung ein Schwerpunkt im Kinder- und Jugendbereich. Mit zunehmendem Alter rückt die positionsspezifische Ausbildung in den Mittelpunkt. Parallel dazu muss die Entwicklung der Spielintelligenz und komplexen Spielfähigkeit geschult werden. Ein Hauptelement davon ist die Entscheidungsfähigkeit und -schnelligkeit, also Spielsituationen und deren Fortführung zu erkennen und zu antizipieren.

Athletischer Bereich: Besondere Rücksicht wird auf die Gesetze der Entwicklung im Kinder- und Jugendalter genommen. Im Mittelpunkt

steht ein funktionelles Training für eine gute Balance zwischen Stabilität, Rumpfkraft, Schnelligkeit und Ausdauer. Verletzungsvorbeugung und eine schnelle Erholungsfähigkeit spielen dabei eine wichtige Rolle.

Psychisch-mentaler Bereich: Die Entwicklung einer professionellen Lebensführung mit klaren Zielsetzungen, der Umgang und die Verarbeitung von verschiedenen Formen von Druck und Verzicht gehören ebenfalls zum Ausbildungsprogramm. Im Mittelpunkt steht aber die Freude, Leidenschaft und Begeisterung für das Fußballspiel, getragen von Respekt gegenüber anderen und Verantwortungsgefühl für sich selbst.

Spielphilosophie: Dadurch ist festgelegt, wie die Mannschaften ihr Spiel taktisch anlegen. Diese Spielweise soll in allen Altersgruppen erkennbar sein und sich wie ein roter Faden durch die Ausbildung ziehen. Diese Spielphilosophie enthält folgende Merkmale:

- Das Spiel dominieren, den Rhythmus bestimmen („aktiv und dynamisch“)
- Offensive, kontinuierliche Spielweise, (vorwiegend) mit Kurzpassspiel, hohe technische Qualität, Torchancen herausspielen
- Ballgewinn möglichst früh (in der gegnerischen Hälfte) – offensives Verteidigen
- Ausgeprägtes 1 vs. 1 Verhalten (offensiv und defensiv)

Trainingshäufigkeit: Mit zunehmendem Alter steigern sich die Trainingshäufigkeit und der Umfang. Hinzuzählen sind auch noch Trainings- und Meisterschaftsspiele bzw. Turniere (ca. 35–60 Spiele).

Mannschaften	Trainings/Woche	Dauer/Einheit	Trainingsumfang/Woche
U7 – U11	3x	60 – 90 Min	200 – 270 Min
U12 – U14	4x	90 Min	ca. 360 Min
U15 – U16	6x	90 – 120 Min	580 – 700 Min
U18	6–7x	90 – 120 Min	600 – 750 Min
RB Juniors	7x	90 – 120 Min	700 – 800 Min

4. SCHULE UND BERUFSAUSBILDUNG

Die schulische und berufliche Ausbildung neben dem Fußball verstehen wir nicht nur als Absicherung für das Leben nach der Fußballkarriere oder den Fall, dass die Laufbahn nicht den gewünschten Weg geht, sondern auch als wichtigen Teil der persönlichen Entwicklung. Dabei soll jeder Spieler den Bildungsweg einschlagen können, für den er sich interessiert und für den er geeignet ist. Daher gibt es für die Zeit nach dem Volksschulalter verschiedene Schul- und Lehrlingskooperationen. Außerdem kümmert sich ein Schulkoordinator (Vollzeit) um die Koordination und den Informationsaustausch zwischen den einzelnen Beteiligten (Schule, Eltern, Spieler, Verein).



Matthias Felber (16) beim Techniktraining

U7 – U10: In den Altersklassen U7 bis U10 besuchen unsere Nachwuchsspieler üblicherweise die Volksschule in ihrem Heimatort. Red Bull Salzburg unterhält hier keine Kooperationen. Bei schulischen Problemen oder Freistellungen für Spiele und Turniere kann der Verein unterstützend tätig werden.

U11 – U14: Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule in Salzburg: In dieser Schule wird unseren Nachwuchsspielern eine neue Lernkultur durch Projektunterricht und offenes Lernen vermittelt. Darüber hinaus bietet Red Bull Salzburg den dort untergebrachten Spielern mehrmals in der Woche ein zusätzliches Individualtraining an.

AKA U15 – U18 und RB Juniors: Das Angebot unserer Ausbildungspartner ist in diesem Altersbereich sehr breit gefächert.

- *Handelsschule 2 in Salzburg Lehen mit dem Schwerpunkt Sportmanagement*
Dauer: 3 Jahre. Der Stundenplan ist auf das Ausbildungskonzept von Red Bull Salzburg abgestimmt: 2x/Woche Vormittagstraining, Freistellung bei Spielen, Turnieren oder Nationalteameinsätzen der Nachwuchsspieler. Ab der Saison 2011/12 wurde diese Form auf ein 4-jähriges Modell für Leistungssportler umgestellt. Dadurch wird die Wochenstundenzahl reduziert und mehr Zeit für Training bzw. Erholung geschaffen.
- *Handelsakademie 2 in Salzburg Lehen*
Dauer: 5 Jahre. Die Abstimmung erfolgt wie oben, jedoch ist aufgrund der höheren Wochenstundenanzahl nur 1x/Woche ein Vormittagstraining möglich.
- *BORG für Leistungssportler/innen Salzburg (Schulsportmodell, kurz SSM)*
Dauer: 5 Jahre. Auch hier ist der Stundenplan auf unser Ausbildungs- und Trainingskonzept abgestimmt. Zusätzlich bietet der Verein SSM Trainingseinheiten am Vormittag, sportmedizinische Untersuchungen und andere begleitende Maßnahmen an.

• *Berufsausbildung*

Nicht jeder Spieler strebt einen Schulabschluss mit Matura an. In Kooperation mit Salzburger Unternehmen (Salzburg AG mit 10 verschiedenen Lehrberufen, Vita Club Salzburg als Fitnessbetreuer, Intersport Eybl als Einzelhandelskaufmann) können die Spieler eine Lehre absolvieren. Auch bei Red Bull Salzburg selbst besteht die Möglichkeit, eine Ausbildung zum Bürokaufmann zu machen.

Für Spieler, die ihre Schule oder Lehre abgeschlossen haben und als Jungprofis bei den Red Bull Juniors spielen, werden weitere Ausbildungen zur Persönlichkeitsentwicklung angeboten (Fremdsprachen, Medientraining, Instrument, Kochen usw.).

5. SCOUTING

Die Scouts der Red Bull Nachwuchsabteilung sind ganzjährig auf den Fußballplätzen im In- und Ausland unterwegs. Die Talente werden daher bereits in frühen Jahren erkannt und deren sportlicher Werdegang genau über einen längeren Zeitraum beobachtet. Scouting erfolgt u.a. bei folgenden Gelegenheiten:

- Ständige Beobachtung nationaler und internationaler Nachwuchsspiele
- Spielsichtung von Auswahlmannschaften des Salzburger Fußballverbandes (SFV) bzw. des österreichischen Fußballbundes (ÖFB) aller Altersklassen
- Regelmäßiger Besuch der Landesverbandsausbildungszentren (LAZ) bzw. Stützpunkte des deutschen Fußballbundes in Südbayern
- Talentetage: Einmal jährlich erhalten Talente im Alter von 7 bis 11 Jahren die Gelegenheit, ihre fußballerischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen.
- Abhaltung von speziellen Sichtungstrainings: Auf individuelle Einladung werden Trainingseinheiten in Kleingruppen durchgeführt.
- Sichtungstrainings mit Schwerpunktgewichtung: Speziell abgestimmte Trainingseinheiten testen die technischen Fähigkeiten der Talente.
- Sportmotorische und koordinative Testeinheiten: Speziell geschulte Individualtrainer testen die Talente auf ihr Leistungsvermögen.
- Präsentation der Red Bull Infrastruktur: Auf Einladung wird den Talenten die Infrastruktur und das Umfeld bei Red Bull Salzburg individuell vorgestellt.

MAG. HEIMO KUMP
Ehem. Nachwuchsleiter des FC Red Bull
Salzburg
heimo.kump@aon.at



MATURA UND SPORT: VON BREITER VIELFALT BIS ZUM SPITZENSPORT

DAS SPORTGYMNASIUM DORNBIRN VERBINDET SCHULISCHE UND SPORTLICHE AUSBILDUNG

Eine Beschreibung eines der erfolgreichen Schulsport-Modelle in Österreich, die es ermöglichen, die Begabungen im Sport optimal zu fördern.

DER LEITGEDANKE

Das Vorarlberger Sportgymnasium im Dornbirner Messesportzentrum ist die ideale Oberstufe für Leistungs-, Spitzen- und Allroundsportler/innen. Das sportliche und schulische Potenzial der Schüler/innen wird in einem leistungsfördernden Umfeld partnerschaftlich weiterentwickelt. Talentierte Jugendliche mit hoher persönlicher Flexibilität und einer ausgeprägten Fähigkeit zur Selbstorganisation haben hier die Möglichkeit, Schule und Sport optimal zu verbinden.

Ziel ist es, den Absolventinnen und Absolventen der Schule ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Motivation zu vermitteln. Diese Eigenschaften können sie erfolgreich in ihrer weiteren sportlichen und/oder beruflichen Karriere einsetzen.

DREI AUSBILDUNGSWEGE FÜR UNTERSCHIEDLICHE SPORTLICHE NEIGUNGEN UND INTERESSEN

01-TYP – Vielfalt: Eine vielfältige sportliche Ausbildung und die Verbesserung der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit stehen im Vordergrund des 01-Typs. Die Aneignung und Verbesserung eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten ist wichtig. Neben den Grundlagen für ein späteres Sportstudium, für diverse Trainer/innenausbildungen und Sportberufe, werden in diesem Zweig vermehrt auch individuelle und gesellschaftliche Aspekte des Sports ins Auge gefasst.

02-TYP – Vier Jahre Leistungssport: Neben einer Basisausbildung in den Grundsportarten steht die Förderung einer speziellen sportlichen Begabung im Mittelpunkt. Neben zwei Stunden Grundausbildung werden fünf Stunden Spezialtraining in enger Abstimmung mit den jeweiligen Vereins- bzw. Verbandstrainerinnen und -trainern der entsprechenden Sportart durchgeführt. Die enge Zusammenarbeit zwischen Schule, Verein und Verband ist wichtig.



LEHRGANG

Universitätslehrgang

Gifted Education

Begabtenförderung und Begabungsforschung

„Gifted Education, MA“ bietet im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung eine universitäre, inhaltlich umfassende, berufliche Weiterqualifizierung von Personen im Aus- und Weiterbildungsbereich, insbesondere Lehrer/innen aller Schulformen. Neben theoretischen Grundlagen, aktuellen Modellen von Begabtenförderung und Begabungsforschung und deren Transfer in die pädagogische Praxis, liegen besondere Schwerpunkte auf Maßnahmen der persönlichkeitsbegleitenden Begabungsförderung, dem Umgang mit Diversität sowie der Schulentwicklung durch Begabungsförderung.

Start: 9. Dezember 2011 Abschluss: Master of Arts – MA Dauer: 4 Semester, 90 ECTS – berufsbegleitend
Information: Tel.: +43 (0)2732 893-2341, Fax: +43 (0)2732 893-4340, E-Mail: gabriele.funke@donau-uni.ac.at
www.donau-uni.ac.at/giftededucation

14. Oktober 2011 – Student's Day
Informieren Sie sich über unser Studienangebot!

Donau-Universität Krems, Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30, 3500 Krems, Austria, www.donau-uni.ac.at



Die Schülerin Caro Weber (Rhythmische Sportgymnastik)

O3-TYP – Fünf Jahre auf dem Weg an die Spitze: Der O3-Typ ermöglicht es angehenden Spitzensportlerinnen und -sportlern olympischer Sportarten mit erstklassigem Potenzial, neben ihrem sportlichen Leistungstraining die Reifeprüfung abzulegen. Das Aufnahmeverfahren berücksichtigt neben der sportlichen und schulischen Eignung vor allem auch die Motivation der Kandidatinnen und Kandidaten. Die 5-jährige Schuldauer gewährleistet eine optimale zeitliche Abstimmung zwischen einer erstklassigen Schulausbildung und dem notwendigen Aufwand für ein hochwertiges Training. Zusätzliche Trainingseinheiten am Vormittag sind möglich. Das Ziel ist die Heranführung von talentierten Sportlerinnen und Sportlern aus Vorarlberg an die internationale Spitze.

AUSSAGEN VON WELTKLASSESPORTLERINNEN/-SPORTLERN UND EINEM VERBANDSFUNKTIONÄR

Zahlreiche erfolgreiche Sportlerinnen und Sportler haben das SG Dornbirn besucht:

Wolfram Waibel (Sportschießen), Nikola Hartmann (Ringen, 5-fache Weltmeisterin), Roland Schlosser (Fechten), Florian Heinze (Berglauf), Martina Mießgang (Rudern), Marco Baldauf (Geräteturnen), Martin Fischer (Tennis), Viktor Pfeifer (Eiskunstlauf), Mathias Koch (Fußball), Caroline Weber (Rhythmische Gymnastik) u. a.

Caro Weber (Rhythmische Sportgymnastik)

Olympiateilnehmerin in Peking – seit Jahren in der Weltspitze und die beste „Westeuropäerin“; 8 WM-Teilnahmen, 6 EM-Teilnahmen, 44-fache Staatsmeisterin; die erfolgreichste österreichische Gymnastin:

„Speziell in Österreich ist es für eine Nachwuchssportlerin von großer Bedeutung, neben dem Sport schulische Unterstützung zu erhalten. Ich hatte die Möglichkeit, das Sportgymnasium in Dornbirn zu besuchen. Dort hatte ich neben der problemlosen Schulfreistellung, um an Wettkämpfen teilzunehmen, auch die Möglichkeit vormittags zu trainieren. Genau in dieser wichtigen Entwicklungsphase habe ich enorme Leistungsfortschritte gemacht. Es war eine ausgezeichnete Vorbereitung auf den Trainingsalltag einer professionellen Leistungssportlerin.“

Robert Weber (Handball)

Handballprofi in der 1. Deutschen Bundesliga (SC Magdeburg); 2. der Torschützenliste in der Meisterschaft 2010/11. Stütze des österreichischen Nationalteams

„Die Wichtigkeit eines Sportgymnasiums als angehender Profisportler ist immens! Man erhält sowohl eine sportliche als auch eine schulische Spitzenausbildung! Die intensive schulische Ausbildung macht in meinen Augen in Bezug auf das Niveau keine Unterschiede zu so genannten ‚normalen‘ Gymnasien. Die Lehrer/innen waren sehr tolerant und hilfsbereit, wenn es darum ging, Sport und Schule unter einen Hut zu bringen und die vielen sportlichen Absenzen schulisch zu bewältigen.“

Prof. Mag. Dr. Bruno Hartmann (Österreichischer Ringsportverband)

„Das Sportgymnasium bietet den talentierten Athletinnen und Athleten die Möglichkeit für ein professionelles Training im jugendlichen Alter. Die drei Trainingseinheiten am Vormittag werden von einer/einem professionellen Trainer/in geleitet.

Die Erfolge der vergangenen Jahre – gerade im Frauenringkampf – sind zu 100% österreichweit von Ringerinnen und Ringern der verschiedensten Sportschulen erbracht worden. Dies ist ein eindeutiger und wichtiger Beweis, dass diese Institution für die Leistungssteigerung und die Heranführung an die Europa- und Weltspitze der Nachwuchsringer/innen von erst-rangiger Bedeutung ist.“

MAG. WOLFGANG HINTEREGGER

Sportliche Leitung Sportgymnasium Dornbirn
wolfgang.hinteregger@sgdo.snv.at

MATHEMATIK UND MUSKELKATER

ELITESCHULEN DES SPORTS BIETEN INTENSIVES TRAINING UND BILDUNG, DIE AUCH NACH DER SPORTLICHEN KARRIERE BLEIBT



Foto: Andreas Hultsch

Balanceakt: An einer Eliteschule des Sports ist intensives Training mit Bildung kombinierbar.

Wie viele andere mag er die „Simpsons“ und „Two and a half men“. Außerdem springt Johannes Rydzek 140 Meter weit und hat bei den Olympischen Spielen in Vancouver Bronze gewonnen. Das hat er mit wenigen anderen gemein. Anfang 2011 wurde der 19-jährige Nordische Kombinierer als „Eliteschüler des Sports 2010“ ausgezeichnet. Den Titel verleihen der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) und die Sparkassen-Finanzgruppe für besondere Leistungen im Verbundsystem Schule und Sport.

Die Prüfung in Mathematik und die körperliche Höchstleistung auf der Schanze: An einer Eliteschule des Sports sind beide Dinge kombinierbar. Mit dem Konzept der „dualen Karriere“ möchte der DOSB Nachwuchstalente genügend Zeit für den Sport geben, ohne Zwang,

dadurch das Lernen zu vernachlässigen. Die Eliteschule des Sports Oberstdorf etwa, die Johannes Rydzek besucht, vereint Gymnasium, Real- und Hauptschule und Internat. Sie ist eine der bundesweit 39 Fördereinrichtungen, an denen derzeit rund 11.300 junge Talente angemeldet sind.

Mehr als die Hälfte der deutschen Olympiateilnehmer/innen in Vancouver drückte in einem solchen Umfeld die Schulbank. Bobfahrer André Lange etwa büffelte an der Eliteschule des Sports in Oberhof und ist mit vier Mal Olympiagold nun der erfolgreichste aller Bobpiloten, die Alpinski-Rennläuferinnen Maria Riesch und Viktoria Rebensburg taten dies an der Eliteschule des Sports Berchtesgaden, die Goldmedaillengewinnerinnen Daniela Anschütz-Thoms, Stephanie Beckert und Katrin Mattscherodt (Eisschnelllauf) sind Absolventinnen in Erfurt. „Die Grundlagen für den Erfolg wurden in der Eliteschule des Sports gelegt. Die größte Herausforderung ist es schließlich, die sportlichen und schulischen Anforderungen an die jungen Athleten unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes in Einklang zu bringen“, sagt die für Leistungssport zuständige DOSB-Vizepräsidentin Christa Thiel.

Als erster und bislang einziger Förderer aus der Wirtschaft ist seit 1997 die Sparkassen-Finanzgruppe aktiv. Der DOSB, die Stiftung Deutsche Sporthilfe und die Kultus- und Sportminister/innen der Länder helfen bei der anspruchsvollen Aufgabe, Schulalltag und den Traum von der sportlichen Karriere unter einen Hut zu bringen. Ein Balanceakt, wie auch Werner Netzel, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes (DSGV), weiß: „Die Freistellung von Sportlerinnen und Sportlern für Training und Wettkampf gehört zum täglichen Geschäft der Bildungseinrichtung. Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen müssen extrem flexibel und hilfsbereit sein.“ Und gleichzeitig in allen Bereichen qualitativ ganz vorne sein: Kaderqualifizierungen, hochwertige Trainingsstätten und erfolgreiche Schulabschlüsse gehören zu den sechs Kriterien, die ein Arbeitskreis vor der Vergabe des Prädikats „Eliteschule des Sports“ überprüft.

In Potsdam trainiert der überwiegende Teil der aktuell 600 Nachwuchsathletinnen und -athleten in einer der zehn Schwerpunktsportarten. Ruderer Felix Bach ist einer von ihnen. Bei den Olympischen Jugendspielen in Singapur holte der 19-Jährige die Silbermedaille, in Brandenburg ist er 2009 und 2010 Nachwuchssportler des Jahres. „Mein Tag ist gut durchorganisiert mit Training und Schule, aber auch mit dem nötigen Anteil an frei verfügbarer Zeit.“ So bleibt bei 12 bis 14 Trainingseinheiten in der Woche sogar noch Zeit für andere Hobbys – auch dank der Institution Eliteschule des Sports.



KATRIN LANG
Deutsche Sport-Marketing GmbH
katrin.lang@dsm-olympia.de

KOPFTUCH UND KARATE?

ANMERKUNGEN ZUR FÖRDERUNG SPORTLICHER BEGABUNGEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND

Ausgehend von dem Motto „Sport spricht alle Sprachen“ wird Sport im allgemeinen Verständnis als völkerverbindend, mithin als Integrationsfaktor in der Gesellschaft angesehen.

Thematisiert man dann in der Begabungsdebatte bei Personen mit Migrationshintergrund den Bereich Sport, so steht meist – auch im Großteil der Studien und Untersuchungen zu diesem Thema – der Aspekt der Integration im Vordergrund. So notwendig all diese Untersuchungen und Programme aus demografischer und sozialwissenschaftlicher Sicht sind, so fehlt auf weiten Strecken doch der Aspekt der Förderung sportlicher Potenziale um ihrer selbst willen.

Geht man vom Anspruch aus, dass Begabungsförderung in erster Linie der Entwicklung der Person und ihrer Potenziale dienen muss, dann ergeben sich in dem Diskurs mehrere Arbeitsfelder, die im Folgenden exemplarisch beleuchtet werden sollen:

1. Schwierigkeiten bei der Identifikation von sportlichen Begabungen
2. Genderproblematik
3. Rollenbilder
4. Zusammenhang von Bildung und sportlicher Betätigung

1. SCHWIERIGKEITEN BEI DER IDENTIFIKATION VON SPORTLICHEN BEGABUNGEN

Grundsätzlich finden Kinder in Österreich und anderen westlichen Staaten Zugang zu Sport auf zwei Arten: Entweder bietet die häusliche Umgebung (Eltern, Geschwister, Verwandte, Freunde) Möglichkeiten zu sportlicher Betätigung oder es ist die Aufgabe von Schule und Sportvereinen, entsprechende Angebote zu machen.

Dabei wird aber selten berücksichtigt, dass je nach kultureller Zugehörigkeit und Herkunft dem Sport an sich unterschiedlich große Bedeutung beigemessen wird, dass, bedingt durch unterschiedliche Körperinterpretationen auch Sportarten unterschiedlich interpretiert werden oder aber, dass die Sportarten, die in der Dominanzkultur als wertvoll erachtet werden, nicht unbedingt an den Lebens- und Kulturbedürfnissen aller ethnischen Gruppen anknüpfen (vgl. Schmidt & Eichhorn 2007). So kritisieren auch Boos-Nünning & Karakaşoğlu in ihrem Kapitel des Ersten Deutschen Kinder und Jugend-Sportberichts 2003, dass in Vereinsangeboten auch auf die religiösen Befindlichkeiten zu wenig Rücksicht genommen würde und dass Kinder weder ihre Sprache noch ihre Kultur darin repräsentiert sähen. Ebenso bieten die meisten Schulen kaum Sportarten an, die andere Potenziale zum Vorschein kommen lassen würden als die Trend- und Olympiasportarten erfordern. Dass sportliche Begabungen aber nur dann hinreichend identifiziert werden können, wenn vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten und Zugänge vorhanden sind, ergibt sich von selbst.

Begabungsförderung heißt immer auch, an den Stärken der Person anzuknüpfen und Möglichkeiten zu deren Entfaltung zu bieten. Dies würde bedeuten, dass es sowohl in Schulen als auch in Sportvereinen zu einer Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen von Migrantinnen und Migranten kommen muss, die ihr Körperempfinden berücksichtigen, ohne es an der Dominanzkultur zu messen.

2. GENDERPROBLEMATIK

In vielen Kulturen und Familienverbänden ist sportliche Betätigung eher eine männliche Domäne, in die auch investiert wird (vgl. Schmidt & Eichhorn 2007, S. 34f). Dies zeigt sich z.B. an Programmen, die sportliche Begabungen junger, männlicher Migranten aufgreifen und fördern – allerdings oft zum Zweck der Gewaltprävention, die darauf aufbaut, das Selbstbewusstsein, die Disziplin und Toleranz gegenüber der Kultur des Aufnahmelandes bei diesen Gruppenmitgliedern zu stärken. Dabei erfahren die Verantwortlichen auch Unterstützung durch die Familien, erhöht es doch das Prestige, wenn ein begabter (Leistungs-)Sportler in ihren Reihen zu finden ist (vgl. Kleindienst-Cachay 2006, S. 31ff).

Nicht ganz so leicht haben es Migrantinnen, wenn sie in ihrer sportlichen Begabung gefördert werden wollen. Die Tatsache, dass sich nur ein relativ geringer Prozentsatz von Migrantinnen formell, d.h. regelmäßig und in formellem Rahmen, sportlich engagiert, lässt nicht schließen, dass sie sportabstinent seien. Vielmehr weisen sowohl Kleindienst-Cachay (2005, 2006) als auch Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2003) mehrfach darauf hin, dass sehr wohl nach verschiedenen Ethnien unterschieden werden muss. Besonders problematisch kann es für muslimische Mädchen werden, wenn sie sich den traditionellen religiösen und kulturellen Vorstellungen ihrer Familien (z.B. Geschlechtertrennung, Gebot der Beaufsichtigung auf öffentlichen Plätzen, Gebot der Körperverhüllung) widersetzen. Es muss dann mit großer Behutsamkeit vorgegangen werden, wie zahlreiche biografische Berichte von Leistungssportlerinnen aus dem Migrantinnenbereich bezeugen, um diesem Identitätsbildungsprozess nicht den Rückhalt der Familie zu opfern.

Kampfsportarten wie Tae Kwan Do, Karate, Boxen und Fußball werden am ehesten akzeptiert, weil Selbstverteidigung als nützlich, die Bekleidung als angemessen und die Geschlechtertrennung im Mannschaftssport als „im Hinblick auf die weibliche Ehre eher kompatibel“ (Kleindienst-Cachay 2005, S. 6) gesehen werden. Begabte Schwimmerinnen mussten jedoch häufig eine vielversprechende Karriere zugunsten der Moralvorstellungen der ethnischen Gruppe aufgeben. Es bedarf vertrauensbildender Maßnahmen sowohl von Seiten der Schulen als auch der Vereine, um sportlich begabten Migrantinnen eine entsprechende Förderung zukommen zu lassen. Vertrauensbildend bedeutet auch, dass sich die Angebote an den Lebenssituationen der Migrantinnen orientieren müssen.



Foto: Uta Thien-Seitz / pixello.de

3. ROLLENBILDER

Als besonders effektiv im Sinne von Begabungsförderung erweist sich die Vorbildfunktion von Leistungssportler/innen, die internationale Bewerbe gewinnen und sich dann der Förderung begabter Migrantinnen und Migranten widmen. Sie gelten den Eltern als Vertrauenspersonen. Besonders den Mädchen raten sie eher zu Konfliktvermeidungsstrategien in der Durchsetzung ihrer Interessen und Potenziale. Die Mentoren- und Vorbildfunktion von erfolgreichen Leistungssportlerinnen und -sportlern kommt dann besonders zum Tragen, wenn durch die sportliche Begabung des Kindes oder der/des Jugendlichen die Lebensplanung der Eltern für die Töchter (und manchmal Söhne) in Frage gestellt wird und die Trainer/innen als Mediatorinnen und Mediatoren fungieren (vgl. Positionspapier Deutscher Olympischer Sportbund 2006, S. 6, S.8; vgl. Kleindienst-Cachay 2005, S. 8ff).

Auch wenn im Hinblick auf die Integrationsdebatte eigenethnische Sportvereine heftig diskutiert werden, so können sie für sportlich begabte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine wesentliche Barriere überwinden helfen. Oft sind sie mit den Vereinsstrukturen der Majoritätskultur zu wenig vertraut, als dass sie sich ihnen anschließen würden, oft scheuen sie aber auch eventuell vorhandene Sprachbarrieren und lassen ihre Talente brach liegen.

Zu einem interessanten Ergebnis kam eine Analyse der Leistungszentren der deutschen Bundesliga (2010), wonach die befragten jugend-

lichen Nachwuchsspieler mit Migrationshintergrund „ihre Vorbilder nicht primär in nationalen Grenzen“ (Schmidt 2010, S. 7) denken. Was für sie zählt, ist der Leistungsgedanke. Darin unterscheiden sie sich allerdings von einem Großteil ihrer deutschstämmigen Altersgenossen.

Aber auch hier ist die enge Kommunikation mit den Eltern für die Trainer in den Zentren – „zumal sie als das zentrale Vorbild gesehen werden“ (ebd., S. 9) – wesentliches Element der Förderung, da die Betreuung ja auch einen erheblichen Anteil an der Persönlichkeitsbildung der Nachwuchsspieler hat.

4. BILDUNG UND SPORT

Ebenso wie bei den Nachwuchsspielerinnen und -spielern der Leistungszentren der Bundesliga kommen Leistungssportler/innen mit Migrationshintergrund auch in anderen Sportbereichen mehrheitlich aus bildungs- und leistungsorientierten Elternhäusern. Sie sehen die Notwendigkeit einer soliden schulischen Ausbildung neben der sportlichen Förderung als Voraussetzung für ein gelungenes Berufsleben. „Dass nur rund 5% der Spieler in Leistungszentren tatsächlich eine Profikarriere erreichen, heißt für die übrigen 95% der Spieler, dass sie ihr primäres Ziel nicht erreicht haben. Doch bei dieser Gruppe von Jugendlichen, die die Leistungszentren ohne Profivertrag verlassen, handelt es sich nach ihrer Ausbildung – sportlich wie schulisch – um hoch motivierte, bestens qualifizierte und zielstrebige Jugendliche, die mit 18 oder 19 Jahren weit mehr Leistungs- und Konkurrenzdruck hinter sich haben als die meisten Jugendlichen in diesem Alter“. (ebd., S. 6f)

Trotz dieser hohen Bildungsaspiranz zeigte sich in der Untersuchung, dass wesentlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund bereit wären, jederzeit ihre schulische Ausbildung für eine Karriere als Profifußballer abzubrechen. Der Interpretationsspielraum für diese Diskrepanz ist groß, hat aber sicher mit der Prestigeträchtigkeit von Profifußballern in bestimmten Kulturen zu tun, wie ja überhaupt häufig die Berufserwartungen der Eltern begabter Kinder mit Migrationshintergrund auf wenige, in ihrer Kultur angesehene Berufe beschränkt sind.

Kleindienst-Cachay (2005, S. 9) konnte allerdings in ihrer Studie nachweisen, dass auch der umgekehrte Fall eintreten kann: „So berichten die jungen Frauen davon [...], dass der Sport ihr Selbstbewusstsein gestärkt und sie dazu angeregt habe, ihre Kräfte auszuschöpfen. [...] so dass sie im Verlaufe der Sportkarriere beschließen, die schulische Ausbildung fortzusetzen bzw. wieder aufzunehmen [...]“

RESÜMEE

Da bei der Förderung sportlicher Talente nicht nur der physische Aspekt eine Rolle spielt, sondern auch sogenannte „soft skills“ wie z.B.

Konzentration, Perserveranz, Impulskontrolle, Stressbewältigung, Umgang mit Leistungsdruck und Wettbewerbsmanagement mit trainiert werden, ist diese Förderung besonders für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit, eine resiliente Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Resilienz schafft die Voraussetzung dafür, in zwei Kulturen selbstbewusst zu leben.

Andererseits ist aber auch die Sportpädagogik gefordert, sich interkulturell zu öffnen.

Dies betrifft die Forschung und den schulischen Rahmen ebenso wie den der Sportvereine und Jugendinstitutionen, die sowohl ihre Organisationsformen, ihre Konzepte und Inhalte als auch ihr Personal dahingehend überdenken müssen, dass die Angebote auch für Menschen mit Migrationshintergrund attraktiv und akzeptabel sein sollen. Eine interkulturelle Sportpädagogik bietet auch Platz für nicht-westliche Bewegungskulturen und kann so die Vielfalt der Bewegungstalenten ansprechen. Dann lassen sich Kopftuch und Karate ebenso vereinbaren wie Fußball-Dress und Capoeira.

LITERATUR

- Bewegungswissenschaft, Universität Hamburg Online unter <http://epb.uni-hamburg.de/de/fakultaet/fachbereiche/bewegungswissenschaft> (Zugriff 19.7.2011).
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In W. Schmidt u. a. (Hrsg.), Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht (S. 319-338). Schorndorf: Hofmann.
- Integration durch Sport. Positionierung des Deutschen Olympischen Sportbundes zum Themenbereich Integration. Online unter www.dosb.de/de/sportentwicklung/integration-durch-sport/ (Zugriff 14.7.2011).
- Kleindienst-Cachay, C. (2005). Zur Bedeutung des Sports für die Sozialisation und Integration junger Migrantinnen. Vortrag auf der „Vierten Schnittstellenkonferenz Sport(pädagogik) – Jugendhilfe“. Frankfurt. Online unter www.sport-und-jugendhilfe.de/beitraege/Gender (Zugriff 10.7.2011).
- Kleindienst-Cachay, C. (2006). Expertise: Förderung des Sportengagements von Migrantinnen – Maßnahmen zur Verbesserung der Integration durch Sport. Online unter www.dosb.de/...Migrantinnen/Expertise_Prof._Kleindienst_Cachay.pdf (Zugriff 20.7.2011).
- Migrantinnen und Migranten im Sport. Online unter www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dsb/.../auszug_ibf.pdf (Zugriff 12.7.2011).
- Pilz, G. (2005). Sport im eigenen Verein? Pro und Contra „Migrantenvereine“. Vortrag auf der „Vierten Schnittstellenkonferenz Sport(pädagogik) – Jugendhilfe“. Frankfurt. Online unter www.sport-und-jugendhilfe.de/beitraege/Vortrag_Pilz.pdf (Zugriff 10.7.2011).
- Schmidt, S. L. (2010). Integration durch Profifußball – Eine Analyse der Leistungszentren der Bundesliga. Online unter www.bundesliga.de/media/native/autosyn/ebs_broschuere.pdf (Zugriff 16.7.2011).
- Schmidt, W. & Eichhorn, J. (2007). Eine Frage der Qualität: Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch organisierten Sport. Frankfurt: Deutsche Sportjugend.
- Soziale Integration von Mädchen durch Fußball. Online unter www.fussball-ohne-abseits.de (Zugriff 14.7.2011).
- Westphal, M. (2004). Integrationschancen für Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im und durch den Sport. Deutsche Jugend, 52, S. 480-485.

MAG. ULRIKE KEMPTER
ÖZBF/PH Oberösterreich
ulrike.kempter@begabtenzentrum.at

MIGRANT UND HOCH BEGABT – ABER MISSVERSTANDEN?

GESAMTÖSTERREICHISCHES BUNDESSEMINAR, 1.–2. DEZEMBER 2011 IM SCHLOSS PUCHBERG BEI WELS

INHALT

- Grundlegendes zu folgenden Begriffen: Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität, Migrationshintergrund, Begabung, Talent, kulturelle/soziale/emotionale Begabung
- Spezielle Problemfelder: Identifikation von Begabung bei Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Sprachbarrieren, Resilienz, Interpretation von kulturell bedingtem Verhalten, kulturell unterschiedliches Verständnis von Begabung
- Möglichkeiten der Förderung im schulischen Kontext

ANMELDUNG

bei PH-Online (PH Oberösterreich)
unter der Nummer 25F11G0017



BUNDESSEMINAR



WEISSBUCH BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG



Im September erschienen:
Das Weißbuch zur Begabungs- und Exzellenzförderung.

Im Auftrag und in Kooperation mit der Task Force „Begabungsforschung und Begabtenförderung“ wurde vom ÖZBF ein Weißbuch erstellt. Dessen Ziel ist es, eine gemeinsame Grundlage für die Weiterentwicklung der Begabungs- und Exzellenzförderung in allen Einrichtungen zu schaffen, die zum lebenslangen Lernen beitragen. Das Weißbuch richtet sich dementsprechend an elementare Bildungseinrichtungen, Schulen und Hochschulen, aber auch an Gemeinden sowie an Wirtschafts- und Arbeitswelt.

Es enthält Informationen über den im überparteilichen Konsens erarbeiteten Begabungsbegriff, über Ziele und Aufgaben der Begabungs- und Exzellenzförderung sowie über deren rechtliche Grundlagen und Fördermöglichkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern.

Die Broschüre kann kostenlos von den Websites des BMUKK, des BMWF und des ÖZBF heruntergeladen werden.

Die gedruckte Version wird auf Anfrage (info@begabtenzentrum.at) zugesandt.



www.begabtenzentrum.at > Publikationen > Veröffentlichungen ÖZBF

SCHULENTWICKLUNG DURCH BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

EIN PILOTPROJEKT AM BRG WALLERERSTRASSE WELS



Bei der Auftaktveranstaltung des Projekts im Herbst 2010

Um die Entwicklung und Organisation einer begabungs- und begabtenfreundlichen Lernkultur an einer Schule voranzutreiben, bedarf es eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses, der die Gestaltung des Unterrichts, die Organisation der Schule und die Mitwirkung der Behörden einschließt. Um Schulen in einem solchen Prozess besser zu unterstützen, arbeitet das ÖZBF an einer Neuauflage der bereits 2006 erschienenen „Qualitätskriterien für Schulen mit Schwerpunkt Begabungs- und Begabtenförderung“, in der die bereits bestehenden Kriterien konkretisiert und mit Umsetzungsmöglichkeiten untermauert werden. Die Grundlagen des Kriterienkatalogs beruhen auf Meinungen von Expertinnen und Experten und dem Vergleich mit Erfahrungen im Ausland. Der Kriterienkatalog umfasst acht Qualitätsbereiche:

- Begabungs- und begabtenfördernde Schulkultur
- Interne Koordination der Begabungs- und Begabtenförderung
- Förderdiagnostik und Beratung
- Ganzheitliche Förderung
- Förderorientierte Leistungsrückmeldung und Feedbackkultur
- Kompetenzentwicklung unter den Lehrenden
- Kooperation in der Schulentwicklung
- Qualitätsentwicklung

Seit dem Schuljahr 2010/11 begleitet das ÖZBF ein Schulentwicklungsprojekt am BRG Wels Wallererstraße mit dem Ziel, die vom ÖZBF ausgearbeiteten „Qualitätskriterien für Schulen mit Schwerpunkt Begabungs- und Begabtenförderung“ zu erproben und umzusetzen. Dr. Günter Schmid, der ehemalige Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule, steht dabei als critical friend zur Verfügung. Ziel dieses Projekts ist es, innerhalb eines Zeithorizonts von ca. 3 Jahren an einer Schule mit einer typischen heterogenen Schüler/innenpopulation Begabungs- und Begabtenförderung zu implementieren.

In einer Orientierungsphase im Herbst 2010 wurden die bestehenden Projekte zur Begabungs- und Begabtenförderung analysiert. Darauf

aufbauend wurde gemeinsam mit Schuldirektion und Lehrer/innenkollegium die weitere Vorgehensweise geplant.

Die gesamte Schulgemeinschaft ist in den Schulentwicklungsprozess eingebunden. Ein Schulentwicklungsteam, dem auch die Schulleitung angehört, plant und koordiniert gemeinsam mit dem ÖZBF-Team die organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Das ÖZBF-Team veranstaltet einschlägige schulinterne Fortbildungen, deren Inhalte an die Bedürfnisse der Schulleitung und des Kollegiums angepasst werden. Dazu werden auch Expertinnen und Experten von außen eingeladen.

Die Meinungen der Schüler/innen fließen in die laufende Projektplanung ein. Im nächsten Schuljahr ist die Einführung eines Schüler/innenforums geplant. Auch die Eltern und Erziehungsberechtigten werden mehrmals nach ihren Einschätzungen zur Schulqualität und deren Entwicklung befragt und in Vorträgen über Themen der Begabungs- und Begabtenförderung informiert.

Um Schülerinnen und Schülern einen intensiven Austausch mit außerschulischen Institutionen zu ermöglichen, arbeitet das BRG Wallererstraße an einem standortbezogenen Kooperationskonzept. Dabei kann die Schule auf eine langjährig bewährte Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Oberösterreich zurückgreifen. Darüber hinaus besteht eine Kooperation mit dem neu eröffneten Welser Science Center Welios.

Während der gesamten Laufzeit wird das Projekt vom ÖZBF wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ziel ist eine exemplarische Prozessbeschreibung in Form eines Handbuchs, das auch anderen Schulen als Wegweiser für ihre Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung dienen soll.

¹ www.begabtenzentrum.at > Schulentwicklung > Qualitätsentwicklung

AUSWAHL VON INTELLIGENZTESTS IN DER BEGABUNGSDIAGNOSTIK¹

ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS

Traditionellen Leistungs- und insbesondere Intelligenztests mangelt es beim Einsatz in der Hoch- oder Minderbegabungsdiagnostik oft an ausreichend schwierigen oder leichten Items. In der entsprechenden Zielpopulation kommt es demnach oft zu Deckeneffekten oder Bodeneffekten und in der Folge zu wenig messgenauen Testwerten (vgl. z.B. Preckel, 2003). Dies ist zweifach problematisch. Erstens muss für eine verbindliche (Förder-)Beratung mehr als nur die ungefähre Feststellung des Fähigkeitsniveaus der untersuchten Person interessieren, v.a. wenn dieses in einen kritischen Grenzbereich fällt. Zweitens führen Decken- oder Bodeneffekte und der damit verbundene Umstand, dass ziemlich viele Items für die Testperson (zu) leicht oder (zu) schwer sind, also für sie zu wenig bzw. zu viel Herausforderung bedeuten, häufig zu reduzierter Leistungsmotivation.

Viele Intelligenztests erbringen die genauesten Messungen im mittleren Begabungsbereich, da der Anteil mittelschwerer Aufgaben im Vergleich zu sehr leichten oder sehr schweren Aufgaben vergleichsweise höher ist. Messungen im über- bzw. unterdurchschnittlichen Begabungsbereich sind oftmals stärker fehlerbehaftet. Sind die Testaufgaben zu schwer für eine Person, löst sie also kaum Aufgaben richtig, so zeigt sich ein sogenannter Bodeneffekt. Enthält ein Test keine oder zu wenige ausreichend schwere Aufgaben, ergibt sich ein sogenannter Deckeneffekt. Boden- bzw. Deckeneffekte verhindern die Abschätzung der wahren Fähigkeit der Person und führen zu ungenauen Schätzungen. Daher müssen bei der Diagnostik von Hoch- oder Minderbegabung Tests vorgegeben werden, die dem Fähigkeitsniveau der zu testenden Person entsprechen und eine verlässliche Aussage über deren intellektuelle Begabung erlauben, auch wenn diese im Extrembereich liegt.

In diesem Beitrag soll eine Auswahl der derzeit gängigen Verfahren zur Messung intellektueller Begabung im Hinblick auf ihre Eignung für die Hoch-, aber auch für die Minderbegabungsdiagnostik vorgestellt werden. Eine ausführliche Beschreibung aller gängigen und derzeit erhältlichen Testverfahren findet sich in Kapitel 3 der ÖZBF-Broschüre „Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung“ (siehe Infokästchen S. 19).

ADAPTIVES INTELLIGENZ DIAGNOSTIKUM 2; AID 2

Das AID 2 bietet als einziger deutschsprachiger Test die Möglichkeit des adaptiven Testens, die gerade im Bereich der Hochbegabungsdiagnostik sehr viele Vorteile (Erhöhung der Messgenauigkeit, Verringerung der Testlänge, Vermeidung von Deckeneffekten, Optimierung

der Entscheidungsstrategie) mit sich bringt. Das im AID 2 umgesetzte Konzept bietet abweichend von der standardmäßigen Vorgabe eine attraktive Testadministration für den Fall an, dass zwischen „hochbegabt“ und „nicht hochbegabt“ unterschieden werden soll und eignet sich hervorragend gerade für die Testung (hoch)begabter Kinder.

ADVANCED PROGRESSIVE MATRICES; APM

Bezogen auf die Hochbegabungsdiagnostik ist zu beachten, dass die APM nur eine Intelligenzfacette – und dies mit zudem nur einem Aufgabentyp – erfassen. Beim Einsatz mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern findet sich bei den APM, trotz Konstruktion für begabtere Schüler/innen, ein deutlicher Deckeneffekt (Preckel, 2003). Bei Schülerinnen und Schülern in höheren Schulen der Klassenstufen 9 und 10 differenzieren die APM zudem nicht hinreichend (Heller, Kratzmeier & Lengfelder, 1998). Vielfach werden Geschlechtereffekte zugunsten männlicher Testpersonen dokumentiert (z.B. Irwing & Lynn, 2005). Dieses Phänomen lässt sich durch den Vorteil von männlichen Schülern im räumlichen Denken erklären (Colom, Escorial & Rebollo, 2004), welches positiv mit der Testleistung der APM korreliert ist (Schweizer et al, 2007). Geschlechterspezifische Normen werden bei den APM nicht angeboten, zudem sind die Normen beider Tests bereits mehr als 10 Jahre alt, was möglicherweise leichte Fähigkeitsüberschätzungen mit sich bringt („Flynn-Effekt“²). Um die testspezifische Fehlervarianz gering zu halten, sollten Tests mit unterschiedlichen Aufgabenfacetten den APM vorgezogen werden. Der alleinige Einsatz figuraler Reasoning-Tests wie der APM ist für die Begabungsdiagnostik im Kontext schulischer Begabtenförderung nicht optimal (siehe auch Preckel, 2010).

BERLINER-INTELLIGENZSTRUKTUR-TEST; BIS-4

Grundsätzlich eignet sich der BIS-4 sehr gut für eine umfassende Diagnose intellektueller Begabung auch im höheren Bereich. Im Spitzenbereich können jedoch auch hier höhere Messfehler auftreten. Zu bedenken ist bei einer Diagnose allerdings, dass zwar die Gesamtreliabilitäten weitestgehend zufriedenstellen (die Werte liegen zwischen .77 für die Merkfähigkeit und .93 für Generalfaktor g), die Konstruktreliabilitäten der spezifischen kognitiven Fähigkeiten unabhängig vom verwendeten Koeffizienten aber nicht zufriedenstellend sind (die Werte liegen zwischen .17 für die numerische Fähigkeit und .67 für die Verarbeitungskapazität; siehe Brunner & Süß, 2007). Aus diesem Grund sollte – wenn eine spezifische Diagnose gestellt werden und die Testung über eine allgemeine Einschätzung hinausgehen soll – ein weiterer Test durchgeführt werden.

¹ Ein Langtext dieses Beitrags findet sich in der Zeitschrift „Psychologie in Österreich“ (Nr. 2-3, 2011, S. 102–109).

² Der Flynn-Effekt (James R. Flynn) bezeichnet das Phänomen, dass bis in die 1990er Jahre die Ergebnisse von IQ-Tests in Industrieländern im Mittel immer höhere Werte erbrachten. Zurückgeführt wird dieses Phänomen großteils auf veränderte Umweltbedingungen (z.B. längere Schulbildung, gesteigerter Wohlstand). Der Flynn-Effekt macht eine regelmäßige Normierung von Intelligenztests notwendig.



BERLINER INTELLIGENZSTRUKTUR-TEST FÜR JUGENDLICHE: BEGABUNGS- UND HOCHBEGABTENDIAGNOSTIK; BIS-HB

In einer Rezension folgern Frenzel & Nett (2008, S. 225): „Mit dem BIS-HB legen die Autoren einen empfehlenswerten Test vor, um Intelligenz auf der Basis eines theoretisch und empirisch ausgereiften Intelligenzmodells bei überdurchschnittlich bis weit überdurchschnittlich begabten Jugendlichen objektiv, reliabel und valide zu erfassen. Durch die Abdeckung eines breiten Fähigkeitsspektrums erlaubt der BIS-HB sowohl eine allgemeine als auch eine bereichsspezifische Begabungs- und Underachievementdiagnostik. Jedoch ist eine nicht unerhebliche Unterschätzung des IQ in Rechnung zu stellen.“ Dieser Meinung kann großteils beigepflichtet werden, zur Unterschätzung ist jedoch zu sagen, dass der Test zwar eher konservative Schätzungen liefert, es sich jedoch um keine „erhebliche Unterschätzung“ (wie von Frenzel & Nett, 2008, S. 225 postuliert) handelt. Für die Hochbegabungsdiagnostik ist er durchaus empfehlenswert.

GRUNDINTELLIGENZTEST; CFT 1; SKALA 1

Praktische Erfahrungen mit dem CFT 1 weisen darauf hin, dass sich dieser Test eher für eine Intelligenzdiagnostik im mittleren als im höheren Begabungsbereich eignet. Etliche Items haben für begabtere Schüler/innen (IQ>120) einen geringeren Informationsgehalt als für weniger begabte Gruppen (niedrige Trennschärfe bei Begabten).

GRUNDINTELLIGENZTEST; CFT 20-R; SKALA 2

Einige praktische Erfahrungen mit dem CFT 20-R weisen darauf hin, dass sich dieser Test eher für eine Intelligenzdiagnostik im mittleren als im höheren Begabungsbereich eignet. „Bei der Hochbegabungsdiagnostik hat sich in der Praxis häufig gezeigt, dass bei nach CFT 20-R hochbegabten Kindern bei IQ-Messung mit einem komplexeren Verfahren keine Hochbegabung vorlag.“ (Jacobs & Petermann, 2007, S. 113) Empirische Analysen mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 bis 9 belegen dieses auch für die Kurzform des CFT 20-R. Kuhn, Holling & Freund (2008) dokumentieren, dass etliche Testitems für begabtere Schüler/innen (IQ>120) einen geringeren Informationsgehalt haben als für weniger begabte Gruppen (niedrige Trennschärfe bei Begabten) und damit verbunden die Messgenauigkeit der Subtests für Begabte verringert ist. Positiv zu bewerten ist, dass fast alle Testaufgaben in allen Begabungsgruppen eine vergleichbare relative Schwierigkeit aufweisen und sich Bestätigung für die Strukturannahme eines g-Faktors in allen Fähigkeitsgruppen finden lässt. Testanwender/innen müssen beim Einsatz des CFT 20-R für die Hochbegabungsdiagnostik mit relativ großen Messfehlern rechnen.

COLUMBIA MENTAL MATURITY SCALE; CMM 1-3 UND 1-4

Die CMM 1-3 und 1-4 eignet sich nur bedingt zur Testung von intellektueller (Hoch-)Begabung; vielmehr kann eine Minderbegabung oder eine Begabung im unteren Durchschnittsbereich mit großer Wahrscheinlichkeit festgestellt werden. Deckeneffekte treten schon bei Kindern mit einem IQ>120 auf. Die

PSYCHOLOGISCHE TEST-VERFAHREN ZUR MESSUNG INTELLEKTUELLER BEGABUNG

In der ÖZBF-Broschüre „Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung“ werden nach einem Überblick über verschiedene Intelligenztheorien und -modelle (z.B. Spearman, Thurstone, Cattell, Jäger, Carroll, Sternberg) und einer Klärung der wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit dem Testen von Intelligenz (u.a. Normierung, Testgüte) die derzeit gängigen Intelligenztestverfahren ausführlich beschrieben.

Neben einer kurzen Testbeschreibung werden Angaben zur Durchführung sowie zur Auswertung und Interpretation dargeboten (inklusive Testgütekriterien). Auf die Eignung für bestimmte Anwendungsgebiete (Hochbegabung, Minderbegabung, Underachievement) wird gesondert eingegangen. Ein kurzes Kapitel zum Thema „Adaptives Testen und Automatische Itemgenerierung“ schließt die Broschüre ab. Im Anhang finden sich neben einem Überblickskatalog mehrere Mustergutachten zu den Themenbereichen vorzeitige Einschulung, Überspringen einer Klasse und allgemeine Intelligenzdiagnostik.

KIPMAN, U., KOHLBÖCK, G. & WEILGUNY, W. (2011). Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung (im Druck). ÖZBF: Eigenverlag.

Diese Broschüre wird Ende 2011 veröffentlicht und wird als Download auf der Website des ÖZBF allen interessierten Leserinnen und Lesern zur Verfügung stehen.

Aufgaben sind zudem wenig abwechslungsreich, weshalb Ermüdungseffekte nicht auszuschließen sind.

HAMBURG-WECHSLER INTELLIGENZTEST FÜR ERWACHSENE; HAWIE-R

Dem HAWIE-R sind m.E. andere Verfahren der Intelligenzmessung vorzuziehen. Zwar sind die Testaufgaben gut normiert und abwechslungsreich, dennoch kommen Testpersonen mit anderen Testmaterialien oft besser zurecht.

HAMBURG-WECHSLER-INTELLIGENZTEST FÜR KINDER III; HAWIK-III

Der HAWIK-III ist ein Standardinstrument der allgemeinen Intelligenzdiagnostik. Er erfährt einen weiten Anwendungsbereich, seine Differenzierungsstärke liegt allerdings im mittleren Leistungsbereich. Somit ergeben sich in den Extrembereichen der kognitiven Leistungsfähigkeit (Geistige Behinderung – Hochbegabung) Boden- bzw. Deckeneffekte. Das heißt, die Items sind größtenteils zu schwer oder zu leicht, daher können keine präzisen Aussagen mehr getroffen werden. Im überarbeiteten Manual werden verschiedene Kurzformen vorgestellt, die sich allerdings nur im Rahmen eines Screenings zur Einschätzung des Gesamt-IQs eignen. In der klinischen Praxis ist eine solche Anwendung möglich, wenn das allgemeine Begabungsniveau als Bezugspunkt für eine Diagnosestellung notwendig ist. Dies ist zum Beispiel für die Abklärung von umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten der Fall.

HAMBURG-WECHSLER-INTELLIGENZTEST FÜR KINDER IV; HAWIK-IV

Relevant für die Hochbegabungsdiagnostik ist, dass im Bereich hoher Begabung nicht selten extreme Leistungsunterschiede zwischen den 4 Indexwerten bzw. den beiden Indexpaaren (Sprachverständnis – logisches Denken vs. Arbeitsgedächtnis – Verarbeitungsgeschwindigkeit) vorkommen, was die Interpretierbarkeit des Gesamt-IQ erschwert (Daseking, Petermann & Petermann, 2007). Zudem zeigt sich in Validierungsstudien zur Hochbegabung, dass Kinder, welche in anderen Verfahren einen IQ > 130 erreichten, im HAWIK-IV einen niedrigeren IQ erreichten. Bei Hochbegabten empfiehlt sich daher die Verwendung des Allgemeinen Fähigkeitsindex alternativ zum Gesamt-IQ, da für zwei Drittel der Begabten (IQ > 120) der AFI höher ausfällt als der Gesamt-IQ. Der Zusammenhang mit der fluiden Intelligenz³ scheint hier besser gegeben zu sein. Bei den Aufgaben zum Arbeitsgedächtnis können Deckeneffekte nachgewiesen werden, da die Aufgaben für ältere hochbegabte Kinder/Jugendliche nicht hinreichend schwer sind.

HANNOVER WECHSLER INTELLIGENZTEST FÜR DAS VORSCHULALTER III; HAWIVA-III

Die Subtests des HAWIVA-III erlauben eine differenzierte Diagnose sprachlich-kognitiver Fähigkeiten, also der kristallinen Intelligenz. Dies lässt sich aus den geringen Interkorrelationen mit dem CFT1-Gesamtscore und den relativ höheren Korrelationen mit Subtests der Fertigkeitenskala aus der K-ABC ableiten. Zugleich lassen diese Validitätsbefunde aber den Schluss zu, dass ein Ziel der Testrevision, nämlich eine verbesserte Erfassung der fluiden Intelligenz, nicht erreicht wurde (vgl. Kastner-Koller & Deimann (2008)).

INTELLIGENZ-STRUKTUR-TEST 2000R; I-S-T 2000R

Der I-S-T 2000 R ist zwar zeitaufwändig, erlaubt aber eine verlässliche, umfassende und objektive Aussage über die intellektuellen Fähigkeiten der getesteten Personen und ist zur Diagnostik auch im oberen Begabungsbereich zu empfehlen.

KAUFMAN-ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN; K-ABC

Die K-ABC wird nach einer Umfrage aus dem Jahr 2009 an verschiedenen begabungspsychologischen Stellen in Österreich und Deutschland häufig für die Intelligenzdiagnostik von Hochbegabung eingesetzt (Weiß, 2008), obwohl die Normen mit mehr als 20 Jahren deutlich veraltet sind. Möglicherweise kann die Einsatzhäufigkeit der K-ABC dadurch erklärt werden, dass es für den Vorschulbereich nur sehr wenige Verfahren gibt. Die K-ABC ist im Hinblick auf die theoretische Fundierung und die Anwenderfreundlichkeit als sehr gut zu bewerten, die Gütekriterien sind hinreichend erfüllt, beziehen sich jedoch nicht auf aktuelle Stichproben. Das Itemmaterial ist zum Teil veraltet (Horn, 2003). Studien zur Bewertung der Eignung der K-ABC zum Zweck der Feststellung von Hochbegabung gibt es bislang keine. In einer vergleichenden Bewertung von K-ABC, HAWIK-III und AID wird jedoch die Stärke der K-ABC eher im Bereich der Diagnostik von Minderbegabung gesehen (Preusche & Leiss, 2003).

KOGNITIVER FÄHIGKEITSTEST (KINDERGARTEN); KFT-K

Der KFT-K ist ein geeignetes Instrument zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten von Kindergartenkindern und eignet sich auch gut zur Beantwortung der Frage nach einer früheren Einschulung. Es sollte unbedingt ein bis zwei Jahre später ein weiterer Test durchgeführt werden, da eine verlässliche Aussage über die intellektuelle Begabung in diesem Alter noch schwer möglich ist.

³ Fluide Intelligenz bezeichnet die Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen und neuartige Probleme zu lösen, ohne dass gelerntes Wissen eine bedeutende Rolle spielt. Es wird angenommen, dass die fluide Intelligenz weitgehend von Geburt an angelegt und von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen unabhängig ist. Die kristalline Intelligenz bezeichnet kognitive Fertigkeiten, die durch die Kumulierung (oder „Kristallisierung“) von Lernerfahrungen seit der Geburt entwickelt wurden. Das Konzept der fluiden und kristallinen Intelligenz basiert auf Raymond Cattell.

KOGNITIVER FÄHIGKEITS-TEST (GRUNDSCHULFORM); KFT 1-3

Der KFT 1-3 eignet sich gut für die Erstellung von Intelligenzdiagnosen im Durchschnittsbereich. In Bereichen über 1,5 Standardabweichungen über dem Mittelwert sind Deckeneffekte zu beobachten.

KOGNITIVER FÄHIGKEITSTEST; KFT 4-12+R

Die MHBT enthält eine Version des KFT zur Hochbegabungsdiagnostik. Die nicht speziell für die Hochbegabungsdiagnostik vorgesehenen KFT-Versionen, insbesondere der KFT 4-12+R, werden ebenfalls für die Hochbegabungsdiagnostik eingesetzt (Weiß, 2008). Jedoch sollte in diesem Bereich den KFT-Versionen aus dem MHBT aufgrund der höheren Aufgabenschwierigkeit und den aktuelleren Normdaten der Vorzug gegeben werden.

MÜNCHNER HOCHBEGABUNGSTESTBATTERIE FÜR DIE PRIMARSTUFE; MHBT-P

MÜNCHNER HOCHBEGABUNGSTESTBATTERIE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE; MHBT-S

Gerade im Bereich über dem Durchschnitt und im oberen Extrembereich eignet sich die MHBT sehr gut für die Erstellung einer verlässlichen Intelligenzdiagnostik. Deckeneffekte treten nicht auf, es gibt hinreichend schwere Aufgaben und die Messgenauigkeit ist deutlich höher als bei anderen Verfahren zur Messung intellektueller Fähigkeiten.

Das Material ist ansprechend und abwechslungsreich. Die Kinder haben erfahrungsgemäß Spaß an den Aufgaben, lösen diese gerne und langweilen sich nicht.

NON-VERBALER INTELLIGENZTEST; SON-R 2 1/2-7

Der SON-R 2 1/2-7 ist eines der wenigen Intelligenztestverfahren für das Vorschulalter im deutschsprachigen Raum. Er ist solide konstruiert, die Gütekriterien wurden sorgfältig geprüft und die Normen sind aktuell. Für die Hochbegabungsdiagnostik relevant ist, dass der SON-R 2 1/2-7 insbesondere für die Anwendung mit sprachbeeinträchtigten, entwicklungsverzögerten oder schwach begabten Kindern konstruiert ist. Daher sind Deckeneffekte bei der Testung – vor allem älterer – hochbegabter Kinder zu erwarten. Beim Einsatz mit jüngeren Kindergartenkindern ist zudem zu beachten, dass in diesem Alter erhobene Intelligenzschätzungen eher instabil sind und eine Hochbegabungsdiagnostik vor einem Alter von 5 Jahren wenig sinnvoll ist (Rost, 2000). Wenn es um Einschätzung bei Fragen der (früheren) Einschulung geht, sollte zusätzlich ein Test zur Erfassung sprachlicher Fähigkeiten eingesetzt werden. Weil räumliche Fähigkeiten in der Schule kaum benötigt werden, ist nach Vock (2008) die Handlungsskala zur Abschätzung des Schulerfolgs wahrscheinlich nur wenig aussagekräftig. Ein Vorzug des



SON-R 2 1/2-7 ist, dass der Test auch rein nonverbal instruiert werden kann, so dass man ihn bei Kindern mit Migrationshintergrund oder auch gehörlosen Kindern problemlos einsetzen kann.

NON-VERBALER INTELLIGENZTEST; SON-R 5 1/2-17

Auch in der Altersvariante für das Schulalter liegt mit dem SON-R 5 1/2-17 ein Diagnostikum vor, das für den deutschen Sprachraum in einzigartig differenzierter Weise sprachfreie Intelligenzanteile erfasst. Kritisch zu vermerken ist jedoch der Umstand, dass eine vertiefende Auswertung vom Anwender ein über das übliche Maß hinaus gehendes statistisches Hintergrundwissen erfordert. Zwar dürfte in der Mehrzahl der Fälle eine einfache Auswertung ausreichend sein, wenn jedoch Leistungsschwankungen interpretiert werden müssen, wirkt das hier umgesetzte Bemühen um Exaktheit der Praktikabilität entgegen. Wie auch bei der Testversion für das Vorschulalter, liegen hier bislang nur Normen aus den Niederlanden vor. Schwerer wiegen dürfte jedoch das Alter der Normen (1984/85), so dass vor dem Hintergrund des Flynn-Effekts aktuell eine faire Beurteilung erschwert scheint. Dem ist jedoch gegenüber zu stellen, dass im Gegensatz zu den sprachfreien Teilbereichen anderer allgemeiner Intelligenztests mit dem SON-R eine inhaltlich validere Überprüfung sprachfreier Intelligenzanteile vorgenommen wird. Zur Diagnostik von Hochbegabung ist der SON-R 5 1/2-7 alleine eher nicht zu empfehlen.



VERANSTALTUNGS- KALENDER

Das ÖZBF informiert auf seiner Homepage regelmäßig und aktuell über Veranstaltungen zum Thema Begabtenförderung und Begabungsforschung. Leser/innen können sich aktuell über Termine von Kongressen & Tagungen sowie österreichischen Sommerakademien, Olympiaden und Schüler/innen-Wettbewerben informieren.

www.begabtenzentrum.at > Kalender 

The screenshot shows the website interface for the 'Veranstaltungskalender' (Event Calendar) for November 2011. The calendar grid highlights the 11th of the month. To the right, a list of events is displayed:

Datum	Termin / Ereignis
04.11.2011	100th Geburtstag von Otto von Guericke
08.11.2011	100th Geburtstag von Otto von Guericke
10.11.2011	10.11.2011 - 11.11.2011
11.11.2011	11.11.2011 - 12.11.2011
21.11.2011	21.11.2011 - 22.11.2011
22.11.2011	22.11.2011 - 23.11.2011
23.11.2011	23.11.2011 - 24.11.2011
24.11.2011	24.11.2011 - 25.11.2011
25.11.2011	25.11.2011 - 26.11.2011
26.11.2011	26.11.2011 - 27.11.2011
27.11.2011	27.11.2011 - 28.11.2011
28.11.2011	28.11.2011 - 29.11.2011
29.11.2011	29.11.2011 - 30.11.2011

STANDARD PROGRESSIVE MATRICES; SPM

Bezogen auf die Hochbegabungsdiagnostik ist zu beachten, dass die SPM, wie auch die APM, nur eine Intelligenzfacette mit nur einem Aufgabentyp erfassen. Beim Einsatz mit hochbegabten Schülerinnen und Schülern findet sich bei den SPM noch mehr als bei den APM ein deutlicher Deckeneffekt. Geschlechtereffekte zugunsten männlicher Testpersonen sind dokumentiert. Kubinger & Farkas (1991) stellten anhand von Analysen nach dem Rasch-Modell (mathematisch-psychologisches Modell der probabilistischen Testtheorie von Georg Rasch) zudem fest, dass von insgesamt 60 Aufgaben 43 nicht eindimensional zu den anderen skaliert sind. Um die testspezifische Fehlervarianz gering zu halten, sollen Tests mit unterschiedlichen Aufgabenfacetten den SPM vorgezogen werden. Der alleinige Einsatz figuraler Reasoningtests wie der SPM ist für die Begabungsdiagnostik im Kontext schulischer Begabtenförderung nicht optimal (siehe Preckel, 2010).

WILDE-INTELLIGENZ-TEST; WIT 2

Der WIT ist ein brauchbares Verfahren zur Messung von intellektuellen Fähigkeiten. Am besten misst er im Durchschnittsbereich bis zu Abweichungen von 1,5 Standardabweichungen vom Mittelwert.

WECHSLER NONVERBAL SCALE OF ABILITY; WNV

Die WNV eignet sich sehr gut zur Abschätzung der intellektuellen Fähigkeiten im Durchschnittsbereich und auch für Intelligenzquotienten bis zu 2 Standardabweichungen über dem Mittelwert, im oberen Extrembereich können jedoch Deckeneffekte auftreten. Grundsätzlich kann dieser Test zur Testung der allgemeinen Intelligenz (auch wenn das Einfaktorenmodell empirisch (noch) nicht bestätigt wurde) und spezifischen Intelligenz empfohlen werden. Für den Extrembereich ist es ratsam, noch weitere Verfahren einzusetzen, da hier die Messfehler größer werden.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Den richtigen Test zur Intelligenzdiagnostik auszuwählen ist – besonders wenn es um eine verbindliche (Förder-)Beratung geht – essentiell. Es muss, vor allem wenn kritische Grenzbereiche abgetestet werden sollen, mehr als nur die ungefähre Feststellung des Fähigkeitsniveaus der untersuchten Person interessieren. Decken- und Bodeneffekte sollten ausgeschlossen werden, um eine verlässliche Aussage über die Intelligenz der getesteten Person machen zu können, zudem führen zu viele leichte bzw. schwere Items häufig zu reduzierter Leistungsmotivation. In der Praxis bewährt sich in solchen Fällen immer wieder das adaptive Testen: Jeder Testperson werden im Wesentlichen nur diejenigen Items eines Tests (Itempools) gestellt, welche ihrem Leistungsniveau entsprechen, wie es derzeit im deutschsprachigen Raum einzig der AID-2 standardisiert anbietet.

LITERATUR

- Brunner, M. & Süß, H. M. (2007). Wie genau können kognitive Fähigkeiten gemessen werden? Die Unterscheidung von Gesamt- und Konstruktrelia- bilitäten in der Intelligenzdiagnostik für den Berliner Intelligenzstruktur- test. *Diagnostica*, 53, Heft 4, 184-193.
- Colom, R., Escorial, S. & Rebollo, I. (2004). Sex differences on the pro- gressive matrices are influenced by sex differences on spatial ability. *Personality and Individual Differences*, 37, 1289-1293.
- Daseking, M., Petermann, F. & Waldmann, H.-C. (2008). Der allgemeine Fähigkeitsindex (AFI) – eine Alternative zum Gesamt-Intelligenzquoti- enten (G-IQ) des HAWIK-IV? *Diagnostica*, 54 (4), 211-222.
- Daseking, M., Petermann, U. & Petermann, F. (2007). Intelligenzdiagnos- tik mit dem HAWIK-IV. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (4), 250-259.
- Frenzel, A. C. & Nett, U. (2008). Berliner Intelligenzstrukturtest für Ju- gendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB) von A. O. Jäger et al. *Diagnostica*, 54, 221-225.
- Heller, K. A., Kratzmeier, H. & Lengfelder, A. (1998). APM. Matrizen-Test- Manual Band 2. Göttingen: Beltz-Test.
- Heller, K. A., Kratzmeier, H. & Lengfelder, A. (1998). Matrizen Test Ma- nual, Bd. 2, Ein Handbuch mit deutschen Normen zu den SPM. Wein- heim: Beltz.
- Horn, R. (2003). Eine kritische Anmerkung zum K-ABC. *Report Psycho- logie*, 28, 189.
- Irwing, P. & Lynn, R. (2005). Sex differences in means and variability on the progressive matrices in university students: A meta-analysis. *British Journal of Psychology*, 96, 505-524.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). Besprechung des Grundintelli- genztests (CFT-20-R). *Diagnostica* 53, 2, 109-113.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2008). HAWIVA-III. Hannover-Wechs- ler-Intelligenztest für das Vorschulalter-III. *Zeitschrift für Entwicklungs- psychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (1), 49-53.
- Kubinger, K. D. (2003). Adaptives Testen. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 1-9). Wein- heim: Beltz/PVU.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger K. D. & Farkas, M. G. (1991). Die Brauchbarkeit der Normen von Papier-Bleistift-Tests für die Computer-Vorgabe: Ein Experiment am Bei- spiel der SPM von Raven als kritischer Beitrag. *Zeitschrift für Differenti- elle und Diagnostische Psychologie*, 12, 257-266.
- Kubinger K. & Holocher-Ertl, S. (2010). Die Vorteile adaptiven Testens in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 197-211). Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D. & Wurst, E. (2000). AID 2. *Adaptives Intelligenz Diagnos- tikum 2*. Göttingen: Beltz.
- Kubinger, K. D. & Wurst, E. (1991). AID. *Adaptives Intelligenz Diagnosti- kum* (3., ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kuhn, J. T., Holling, H. & Freund, A. (2008). Begabungsdiagnostik mit dem Grundintelligenztest (CFT 20R). *Psychometrische Eigenschaften und Messäquivalenz*. *Diagnostica*, 54, 184-192.
- Mittring, G. & Rost, D. (2008). Die verflixten Distraktoren: Über den Nut- zen einer theoretischen Distraktorenanalyse bei Matrizen-Tests (für bes- ser Begabte und Hochbegabte). *Diagnostica*, 54, Heft 4, 193–201.
- Preckel, F. (2003). *Diagnostik intellektueller Hochbegabung*. Testentwick- lung zur Erfassung der fluiden Intelligenz. Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. (2010). Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling, *Diagnostik von Hochbegabung – Tests und Trends* (S. 19–44). Göttingen: Hogrefe.
- Preusche, I. & Leiss, U. (2003). Intelligenztests für Kinder. HAWIK-III, AID 2 und K-ABC im Vergleich. *Report Psychologie*, 28, 12-26.
- Radford, J. (1966). Verbalisation effects in a „non-verbal“ intelligence test. *The British Journal of Educational Psychology*, 36 (1), 33-38.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Mün- ster: Waxmann.
- Schweizer, K., Goldhammer, F., Rauch, W. & Moosbrugger, H. (2007). On the validity of Ravens matrices test. *Personality and Individual Diffe- rences*, 43, 1998-2010.
- Vock, M. (2008). Non-verbaler Intelligenztest (SON R 2 1/2-7). *Diagnosti- ca*, 54, 112-115.
- Weiß, C. (2008). *Hochbegabtenberatung: Konzepte und Evaluation*. Un- veröffentlichte Diplomarbeit. Institut für Pädagogische Psychologie, Ju- lius-Maximilians-Universität Würzburg.

MMAG. DDR. ULRIKE KIPMAN, B.SC.
ÖZBF
ulrike.kipman@begabtenzentrum.at



Zur Person

MMag. DDR. Ulrike Kipman,
B.Sc.

Studium der Psychologie,
Mathematik, Pädagogik
und der Rechtswissen-
schaften

Postgraduateausbildungen
zur Klinischen Psychologin, Gesundheitspsychologin und zur
Arbeitspsychologin

Fachgebiete:

Klinische Psychologie (Diagnostik), Familien- und Kinderpsy-
chologie (Diagnostik), Mathematische Psychologie (Statistik,
Methoden) sowie Betriebs- und Organisationspsychologie
(Analysen)

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

EIN MENTORING-TANDEM STELLT SICH VOR



Mentorin:
Sigrid Fichtinger
Ausbildungen:
 Sozialpädagogik (Matura) und Deutsche Philologie (Diplomstudium)
Interessen:
 Menschen, Bücher, Schreiben, Natur, Städtereisen
Lebensmotto:
 Lernt immer wieder gern in unbekanntem Wasser schwimmen.

Daumen hoch!

Ortssinn ist nicht unsere Stärke. Diese Gemeinsamkeit zeichnete sich bereits bei unserer ersten Begegnung recht deutlich ab. Losgeschickt auf eine Schnitzeljagd quer durch die Stadt war es am Ende Tamaras ausgeprägte Kommunikationsstärke, die die ersehnte Entwirrung auf der Suche nach dem Salzburger Traklsteg brachte: „Gehts rechts oder links zum Traklsteg?“, fragte Tamara eine Passantin. Die kommunikative Wesensart Tamaras hat jedenfalls grundlegend dazu beigetragen, dass die Beziehung zwischen uns beiden sehr rasch von einer Vertrautheit gekennzeichnet war, die offene Gespräche überhaupt erst möglich machte.

Arabistik trifft Germanistik. Tamara hat sich für ein Studium der Sprache und Kultur des geographisch fernen arabischen Raumes, den zu erkunden ebenso spannend wie herausfordernd ist, entschieden. Neugier, Reiselust und Begeisterung für Sprachen haben sie zu dieser Studienwahl motiviert. In der Beschäftigung mit Sprachen und ihrer Relevanz für das gesellschaftliche und kulturelle Zusammenleben tritt die Verbundenheit unserer beiden Studienrichtungen zutage.

Am Beginn des Wintersemesters 2010/11 erlebte Tamara ihre ersten Stunden an der Uni, was willkommene Abwechslung in ihre gewohnten Lebensumstände brachte. Mit spürbarer Begeisterung in der Stimme schilderte sie mir ihre ersten Erlebnisse auf der Uni. Wie es sich anfühlte, auf einmal Studentin zu sein. Zwischen all den anderen Studierenden zu sitzen, mit der Frage im Bauch, ob man hier überhaupt dazugehört. Wo man doch eigentlich zu jung für ein Studium sei und noch zur Schule geht. Zum Glück ist in der Uni Platz für alle, und jede/r bestimmt für sich selbst, wann sie/er welches Lernstoffpensum bewältigen möchte. Dieser Weg der selbstbestimmten Zeiteinteilung kommt Tamaras Lerngewohnheiten sehr entgegen und lässt das Studium für sie zur erwarteten – positiv empfundenen – Herausforderung werden.



Mentee:
Tamara Magdalena Drucks, 16 Jahre
Schule:
 AHS Heustadelgasse, Wien
Studium:
 Arabistik
Lebensmotto:
 Auch aus Steinen, die dir in den Weg gelegt werden, kannst du etwas Schönes bauen.

Sehr bald haben wir aufgehört, bei unseren Treffen auf die Uhr zu schauen. Wenn Tamara und ich erst einmal richtig loslegen mit dem Reden über Schule, Studium und die Menschen rund um uns, dann ist so schnell kein Ende zu erwarten.

Unvergessliche Höhepunkte neben den Treffen im Arkadenhof der Uni und auf dem Campusgelände waren zweifelsfrei unsere Restaurantbesuche. Einmal waren wir indisch essen, ein anderes Mal französisch. Wir sind eben experimentierfreudig.

Unser erstes gemeinsames Uni-Jahr war voll mit Neuem, das es zu erforschen galt. Nun sind wir beide besonders stolz auf Tamaras bestandene Prüfungen und die vielen neuen Kompetenzen, die sie sich im Laufe des vergangenen Jahres angeeignet hat

Was die Zukunft betrifft, sind wir guter Dinge: Daumen hoch für eine beginnende Freundschaft!

FORSCHUNGSPROJEKT

STATUS QUO DER BEGABUNGS- UND EXZELLENZFÖRDERUNG AN ÖSTERREICHISCHEN HOCHSCHULEN

Die Förderung von Begabungen und Begabten sollte ein Grundziel jeder Bildungseinrichtung sein. Diese Forderung trifft insbesondere auch auf das Feld der tertiären Bildung zu. Während die Spezialisierung von Studierenden auf bestimmte Fachrichtungen und Studiengänge durchaus als begabungsfördernd verstanden werden kann, impliziert dies jedoch keineswegs, dass jede Studienrichtung oder Hochschule per se exzellenzfördernd ist. Letzteres ist jedoch für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Stärkung des Wissenschaftsstandortes Österreich unerlässlich.

Zur Förderung von begabten Studierenden und der Ausbildung exzellenter Nachwuchswissenschaftler/innen führen die österreichischen Hochschulen und Universitäten bereits zahlreiche Maßnahmen durch, die von Stipendien bis hin zu Mentoringprogrammen reichen. Häufig sind diese Maßnahmen jedoch nur punktueller Natur und wenig miteinander vernetzt. Um ein umfassendes Bild des Status quo der Begabungs- und Exzellenzförderung im tertiären Bildungsbereich in Österreich zu erhalten, hat das ÖZBF im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung eine Umfrage an allen österreichischen Fachhochschulen und Universitäten initiiert.

Im Rahmen dieser Umfrage sollen von allen Hochschulen grundlegende Angaben zur Anzahl von Studierenden und Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und umfassende Informationen zu spezifischen Initiativen und Maßnahmen der Begabungs- und Exzellenzförderung erhoben werden. Von besonderem Interesse sind dabei folgende Aspekte:

- Maßnahmen zur Förderung besonders begabter und exzellenter Studierender, beispielsweise durch Stipendien/Preise, Tutoring- und Mentoringsysteme, Möglichkeiten der Studienzeitverkürzung, Anrechnung besonderer Leistungen und spezielle Institute zur Exzellenzförderung
- Maßnahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, beispielsweise durch Stipendien oder Preise für Lehrende und Wissenschaftler/innen, spezielle Förderprogramme, Institute zur Exzellenzförderung, Programme zur Mobilitätsförderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Personalentwicklung sowie frauenspezifische Nachwuchsförderung
- Kooperationen von Hochschulen mit Schulen, z.B. vorzeitiger Besuch von Lehrveranstaltungen seitens Schüler/innen, Benützung von universitärer Infrastruktur
- Kooperationen von Hochschulen mit Wirtschaftsunternehmen, die der Förderung begabter und exzellenter Studierender und Wissenschaftler/innen dienen
- Kooperationen zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die der Förderung begabter und exzellenter Studierender und Wissenschaftler/innen dienen

- weitere Programme und Maßnahmen der Begabungs- und Exzellenzförderung

Basierend auf einer Erstbefragung aus dem Jahr 2009 wurde zu diesem Zweck ein Fragebogen entwickelt, der im Rahmen einer Online-Erhebung im Herbst 2011 an alle österreichischen Hochschulen ausgesendet wurde. Die Ergebnisse der Umfrage sollen dazu dienen, Empfehlungen für die Begabungs- und Exzellenzförderung im tertiären Bereich zu formulieren und erfolgreiche Modelle aus der Praxis einem breiteren Publikum bekannt zu machen. Des Weiteren sollen die Erfahrungen aus dieser Studie in die Entwicklung einer umfassenden Strategie zur Förderung von Begabungen und Exzellenz im tertiären Bildungsbereich in Österreich einfließen.

DR. JOHANNA STAHL
ÖZBF

johanna.stahl@begabtenzentrum.at



Zur Person:

Ich habe von 2001–2007 Psychologie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena studiert. Nach mehreren Praktika in klinischer Psychologie und im Bereich der Mensch-Maschine-Interaktion, promovierte ich 2010 mit einer Dissertation zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Gesichtern unterschiedlicher Ethnizitäten.

Seit Jänner 2011 arbeite ich als Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖZBF. Hier bin ich für die Konzeption und Durchführung empirischer Studien und die Aufbereitung von Forschungsbefunden für die Praxis zuständig. Dabei ist es mir ein besonderes Anliegen, bei der Entwicklung von Modellen für die Praxis die pädagogische wie auch die psychologische Perspektive der Begabungsförderung zu berücksichtigen.

AKTIOTOP-ANSATZ

EINE KURZEINFÜHRUNG IN EINIGE ZENTRALE THEORETISCHE ANNAHMEN



Foto: Dieter Schütz / pixelio.de



Foto: Christian Seidel / pixelio.de

1. EINLEITUNG

Szenario 1: Die Favela Rocinha im Süden von Rio de Janeiro. Der kleine Carlos sitzt auf drei aufeinander gestapelten Autoreifen. Die vier Stühle um den einzigen Tisch der Bretterhütte sind von seinem ältesten Bruder und dessen Freunden besetzt, die gemeinsam Karten spielen.

Szenario 2: Der Holcombe Rucker Playground an der 155. Straße, mitten in einer Plattenbausiedlung im ärmsten Teil von Harlem. Der 8jährige Mike träumt davon, wie er einmal beim Rucker, dem berühmtesten Straßenbasketballturnier der Welt, Korb um Korb erzielt.

Szenario 3: Das Zimmer von Sophie in Salzburg, die die 3. Jahrgangsstufe besucht und in zwei Wochen eine Rechenarbeit schreiben wird. Sie ist unschlüssig, ob sie sich ans Lernen machen oder nicht doch lieber am TV-Gerät in ihrem Zimmer eine Sendung ansehen soll, die in ihrer Schulklasse sehr populär ist.

Drei Szenarien, die drei völlig unterschiedliche Handlungswelten und persönliche Entwicklungschancen repräsentieren. Es erscheint uns unwahrscheinlich, dass aus Carlos und Mike große Mathematiker und aus Sophie eine professionelle Kartenspielerin werden könnte. Doch unter welchen Bedingungen könnte aus Carlos ein brillanter Kartenspieler, aus Mike ein Basketballprofi und aus Sophie eine exzellente Mathematikerin werden?

Traditionelle Begabungsmodelle sehen den Schlüssel für die Beantwortung dieser Frage in einer einzigen Persönlichkeitseigenschaft: der (Hoch-)Begabung. Dagegen betont der Aktiotop-Ansatz die dynamisch-interaktive Auseinandersetzung von Individuen mit ihrer je spezifischen Umwelt.

2. LEISTUNGSEXZELLENZ ALS ERGEBNIS EINER EFFEKTIVEN ADAPTION AN SPEZIFISCHE UMWELTEN

Ob eines der drei Kinder Leistungsexzellenz erreichen kann, wird davon abhängen, welche Lerngelegenheiten sie in ihrer Umwelt vorfinden und wie effektiv sie diese nutzen. Sie werden dafür jahrelang üben, lernen und trainieren, bis sie in ihrer Domäne – und wahrscheinlich nur in dieser – Leistungsexzellenz erreichen können.

Dieser Adaptionprozess ist insofern dynamisch, als sich sowohl die drei als auch ihre Umwelt, in der sie handeln, permanent während des Prozesses verändern. Wenn Sophie einmal Leistungsexzellenz erreicht haben wird, dann wurden ihr vielleicht schon im Vorschulalter von ihren Eltern einfache Kopfrechenaufgaben gestellt, lernte sie in der Primarstufe systematisch die Arithmetik und in der Sekundarstufe die Algebra. Möglicherweise spezialisierte sie sich in ihrem Universitätsstudium auf intuitive Mathematik, in der sie ihre Kenntnisse während ihres Doktorats an der University of Leeds, einem der führenden Zentren dieses Mathematikansatzes, vertiefte. Von der ersten Beschäftigung mit der Mathematik bis zum Erreichen von Leistungsexzellenz sind ihre Person, ihre Umwelt, ihre Lernziele und ihr Lernen in einem Prozess dauerhafter Veränderung begriffen.

Interaktiv ist dieser Adaptionprozess, weil individuelle Kompetenzentwicklung mit einer Reihe weiterer Entwicklungen sinnvoll ineinander greifen muss. Ist ein Lernschritt gemeistert, muss ein neues passendes Lernziel gesetzt werden. Dafür müssen neue passende Lerngelegenheiten und -möglichkeiten geschaffen werden, was bei Sophie im einfachsten Fall das Umdrehen der Seite im Mathematikbuch bedeuten kann.

3. WAS IST EIN AKTIOTOP?

Definition: Ein Aktiotop umfasst das Individuum und den Umweltausschnitt, mit dem es handelnd interagiert.

Im Fokus des Aktiotop-Ansatzes stehen die Handlungen und Handlungsmöglichkeiten von Individuen in ihrer spezifischen Nahumwelt. Eine zentrale Frage lautet, wie es manchen gelingen kann, Handlungen durchzuführen, die für andere nahezu unerreichbar scheinen: das Lösen eines komplexen mathematischen Problems, ein brillanter Golfabschlag, die Neuinterpretation eines Violinstückes etc. Durch diese konsequente Handlungsorientierung ist der Aktiotop-Ansatz direkt am tatsächlich interessierenden Phänomen und macht erst gar nicht den Umweg über Talente oder Begabungen. Tatsächlich werden diese als fast mystische Konstrukte aus der Frühphase der Exzellenzforschung ohne direkte organismische Entsprechung betrachtet.

Statt einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen untersucht der Aktiotop-Ansatz also das Gesamtsystem aus Individuum und seiner Handlungswelt. Systemtheoretische Überlegungen werden dabei aus dreierlei Perspektive angestellt:

- **Komponentenperspektive** (Aus welchen Elementen besteht ein Aktiotop und wie interagieren sie?),
- **dynamische Perspektive** (Wie verändern sich Aktiotope?),
- **Systemperspektive** (Wie bewahren Aktiotope ihre Stabilität, insbesondere wenn sie sich weiterentwickeln?).

3.1 KOMPONENTENPERSPEKTIVE

Sämtliche exzellente Handlungen weisen vier Merkmale auf: Die fragliche Handlung befindet sich a) im Handlungsrepertoire der handelnden Person, die b) ein Ziel verfolgte, das ihr durch diese Handlung erreichbar schien; c) die Situation war so beschaffen, dass die Handlung durchgeführt werden konnte, wobei d) die Person entschieden hatte, dass genau in dieser Situation eine Handlung aus ihrem Handlungsrepertoire zielführend sein könnte.

Basierend auf dieser Handlungsanalyse werden im Aktiotop-Ansatz vier Komponenten unterschieden:

- Das Handlungsrepertoire, aus dem eine spezifische Handlung gewählt wurde (z.B. kann ein/e Schüler/in der ersten Jahrgangsstufe typischerweise nur im Kopf addieren und multiplizieren, während Schüler/innen der vierten Jahrgangsstufe die beiden Rechenarten auch schriftlich beherrschen. Ihr mathematisches Handlungsrepertoire ist somit umfassender);
- Ziele (z.B. Lernziele, soziale Ziele, berufliche Ziele);
- Umwelt, die einen Handlungsrahmen bildet (z.B. Primar- und Sekundarstufe, Universität, Peers, Elternhaus, Medien);
- Subjektiver Handlungsraum (zur Erreichung der Ziele werden aus dem eigenen Handlungsrepertoire die in der jeweiligen Situation vielversprechendsten Handlungen ausgewählt).

Wie die in Klammern gesetzten Beispiele andeuten, sind die vier Komponenten nicht nur bei der Durchführung leistungsexzellenter Handlungen beteiligt, sondern sind Konstituenten jeder Handlung. Dies gilt insbesondere für Lernhandlungen.

3.2 DYNAMISCHE PERSPEKTIVE

Lernen ist ein in konkrete Situationen eingebetteter Prozess. Leistungsentwicklung ist der Aufbau eines effektiven Handlungsrepertoires, der nur in der aktiven Auseinandersetzung mit spezifischen Lernumwelten geschehen kann. Diese müssen mit zunehmendem Kompetenzniveau der Lernenden immer professioneller gestaltet werden. Idealtypische Ausprägungen für verschiedene Stadien der Exzellenzentwicklung sind in Tabelle 1 enthalten.

Tabelle 1: Idealtypische Ausprägungen der Aktiotopkomponenten für verschiedene Stadien des Expertiseerwerbs in einer Domäne

Komponente/ Expertisestatus	Laien	Anfänger/innen	Fortgeschrittene Expertisierung	Expertinnen/Experten
Handlungsrepertoire	Keine oder nur rudimentäre domänenspezifische Handlungen	Überwiegend Handlungen mit positiver Erlebnisqualität	Kompetente Handlungen in einer Domäne; zahlreiche automatisierte Handlungen	Extrem umfangreich, hoch effektiv, sehr elaboriert
Ziele	Keine domänenbezogenen Ziele	Spielerischer Zugang, positive Erlebnisqualität (Spaß)	Leistungsverbesserung	Erfolgreiche Nutzung des Handlungsrepertoires
Umwelt	Kein oder loser Kontakt zur Domäne	Übliche Rahmenbedingungen eines Hobbys	Professionelle Gestaltung von Lerngelegenheiten; Trainer/innen, Mentorinnen/Mentoren	Professionelle Gestaltung zur Ausübung der Expertise (z.B. Vorspiele, Auftritte, Anwendung der Expertise im Beruf)
Subjektiver Handlungsraum	Domänenspezifische Handlungen werden nicht erwogen	Vereinfachte subjektive Handlungsräume	Komplexer werdende Handlungsräume mit zunehmend effektiveren und flexibleren Handlungskonstruktionen	Komplexe Handlungsräume und sichere Konstruktion und Exekution leistungsexzellenter Handlungen

3.3 DIE SYSTEMPERSPEKTIVE

Die Entwicklung von Exzellenz erfordert viele tausende Stunden intensiven Lernens. Während dieses Zeitraums scheint nur eines beständig zu sein: der Wandel. Handlungsrepertoire, Ziele, Lerngelegenheiten (aber natürlich auch die alltägliche Umwelt der Lernenden) sowie die im subjektiven Handlungsraum konzipierten Handlungen werden dramatisch weiterentwickelt. Diese Entwicklungen müssen harmonisch ineinandergreifen. Dies ist auch deshalb so bedeutsam, weil das Lernen oft als ausgesprochen aversiv erlebt wird, da es nicht nur freudvolle Ausübung des Gelernten umfasst, sondern oft hartes Üben und minutiöses Arbeiten an eigenen Schwächen bedeutet. Dies wirft die Frage auf, wie es manchen Personen über Jahre hinaus gelingt, ein hohes Lernpensum aufrecht zu erhalten.

Angesichts der vielfältigen Veränderungen benötigt das Aktiotop genügend Stabilität. Forschungen zeigen, dass leistungsexzellente Personen beispielsweise weit überwiegend persönliche Mentorinnen und Mentoren hatten, die sie u.a. bei der Bewältigung von Krisen unterstützten und ihnen Motivationshilfen gaben. Ein wichtiges Ziel der Begabungsförderung sollte daher aus Sicht des Aktiotop-Ansatzes darin bestehen, Begabten eine ganzheitliche Unterstützung zu geben, die explizit über die Lernprozesse in der Domäne hinausgeht. Denn wenn die Förderung nicht zum Zielsystem einer Person passt (z.B. viel Einzelübung, obwohl die Person ausgeprägte soziale Bedürfnisse hat), dann wird sie früher oder später scheitern – möglicherweise auch aus Leistungs-, aber sicherlich aus Motivationsgründen.



Foto: Siegfried Fries / pixelio.de

4. VERANSCHAULICHUNG DER AUSFÜHRUNGEN MIT HILFE EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

An der empirischen Untersuchung nahmen 19 Rettungsschwimmer/innen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren aus einem südwestdeutschen Sportleistungskader teil. Ihr Leistungsniveau umfasste sowohl regionale als auch nationale Spitzenleistungen. Die während des Untersuchungszeitraums täglich durchschnittlich auf das Rettungsschwimmen verwendete Zeit betrug 76 Minuten.

Die 19 Rettungsschwimmer/innen führten 100 Tage lang ein Lerntagebuch, in das sie täglich die Antworten auf 14 Fragen eintrugen. Eine wichtige Teilfähigkeit ist schnelles Schwimmen, die aus Forschungsperspektive den Vorteil hat, gut messbar zu sein. Es wurde daher die 50-Meter-Zeit vor und nach den 100 Tagen erfasst.

Insgesamt unterstützen die Ergebnisse der Untersuchung viel stärker einen Lernansatz als einen Eigenschaftsansatz, der stabile Talente und Begabungen unterstellt. Beispielsweise war der Ausgangswert der Schwimmzeit nicht mit der Leistungssteigerung korreliert. Verschlechterungen und Verbesserungen waren gleichmäßig über das gesamte Leistungsspektrum verteilt, d.h. es gab genauso viele Topschwimmer/innen wie Schwimmer/innen des mittleren und unteren Leistungsspektrums, die sich verbesserten oder verschlechterten.

In Tabelle 2 sind die Tagebucheinträge nach ihrer Prognosekraft für Schwimmzeitverbesserungen angeordnet. Diese Ergebnisse favorisieren wiederum klar einen Lernansatz. Beispielsweise ist nicht der Trainingsumfang die entscheidende Größe, sondern die gezielte Adaption des Trainings. Betrachtet man nämlich nicht die Gesamttrainingszeit, sondern die Zeitanteile des Trainings mit und ohne Verbesserungsabsicht, zeigt sich, dass nur erstere Leistungszuwächse ermöglichen.

Bezüglich der Trainingscharakteristika sind v.a. drei Aspekte auffällig: (1) Ein Training, das Spaß bereitete, führte zu keinen Leistungszuwächsen. Tatsächlich war es sogar mit Leistungseinbußen verbunden. Dies steht übrigens in Einklang mit entsprechenden Befunden der Expertiseforschung.

(2) Leistungsverbesserungen stellten sich nach qualitativ hochwertigem Training ein (konzentriertes Trainieren auf ein Trainingsziel hin, Fokus auf Technik, Trainieren in fittem Zustand, gute äußere Trainingsbedingungen).

(3) Überraschenderweise war die Anzahl persönlicher Feedbacks kein Prädiktor der Leistungsverbesserung. Dies kann möglicherweise damit erklärt werden, dass das Feedback bevorzugt remedial gegeben wurde, d.h. wenn etwas nicht klappte.

Die Ergebnisse zu den Trainingscharakteristika belegen die Bedeutung der Aktiotop-Komponenten. Entscheidend scheint zu sein, dass aus dem Handlungsrepertoire Lernhandlungen aktiviert werden.

Tabelle 2: Prognosemöglichkeiten der Schwimmzeitverbesserung mit Hilfe verschiedener Variablen

Positiver Zusammenhang mit Schwimmzeitverbesserung	Kein Zusammenhang mit Schwimmzeitverbesserung	Negativer Zusammenhang mit Schwimmzeitverbesserung
Gesamtzeiten Training		
<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtzeit, die auf Schwimmtraining verwendet wurde • Gesamtzeit, die auf Schwimmtraining mit Verbesserungsabsicht verwendet wurde 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtzeit, die auf Schwimmtraining ohne Verbesserungsabsicht verwendet wurde 	
Trainingscharakteristika		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie konzentriert auf ein Trainingsziel hin trainiert wurde • Wie konzentriert auf die saubere Schwimmtechnik geachtet wurde • Fitnesszustand während des Trainings • Qualität der äußeren Trainingsbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl persönlicher Feedbacks durch die Trainerin/den Trainer 	<ul style="list-style-type: none"> • Spaß • Ob nach dem Training noch Trainingskapazitäten verfügbar gewesen wären
Freizeit		
<ul style="list-style-type: none"> • Tägliche Zeit, die über Schwimmen gesprochen wurde • Wie gut das Training in den Tagesablauf integriert werden konnte 		<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtzeit für Freizeitaktivitäten (außer Mediennutzung) • Gesamtzeit für Mediennutzung

Erfolgreiches Lernen geschieht mit dem Ziel der Verbesserung. Hierzu bedarf es bestimmter Voraussetzungen in der Umwelt, da Leistungssteigerungen mit der Qualität der äußeren Lernbedingungen verbunden sind. Schließlich bedarf es im subjektiven Handlungsraum klarer Fokussierungen, beispielsweise dass nur Handlungen mit sauberer Schwimmtechnik ausgewählt werden, deren Ausführung hoch konzentriert überwacht wird.

Schließlich zeigt die Studie, wie wichtig es ist, das gesamte Aktiotop der Person zu betrachten. Ob die Schwimmleistungen verbessert werden konnten, stand auch im Zusammenhang mit Variablen außerhalb des eigentlichen Trainingsgeschehens. Das Teilen von Schwimminteressen mit anderen Personen, sodass auch in der Freizeit Gespräche über Schwimmen möglich sind, erhöht offensichtlich die Stabilität des Aktiotops, da dann persönliche Schwimminteressen und soziale Kontakte gut integriert sind. Ferner konnten jene Studienteilnehmer/innen ihre Schwimmzeiten verbessern, die das Training gut in den Tagesablauf integrieren konnten, was ebenfalls zur Systemstabilität beitrug.

5. ABSCHLUSSBEMERKUNG

In dieser Kurzeinführung in den Aktiotop-Ansatz wurde Leistungsexzellenz als Ergebnis erfolgreicher Adaptionen an Umwelten dargestellt, die potente Lerngelegenheiten enthalten. Ob Carlos einmal ein brillanter Kartenspieler wird, ob Mike der Durchbruch beim Basketball gelingt oder ob es Sophie zur großen Mathematikerin schafft, hängt von den jeweils gegebenen Lernmöglichkeiten ab und wie effektiv

die drei diese nutzen können. Es handelt sich um einen ko-evolutiven Prozess, in dem nach jeder erfolgreichen Lernepisode auch der Systemstabilität ein Augenmerk gelten muss. Leistungsexzellenz wird zwar in einer spezifischen Domäne errungen, entscheidet sich aber in der gesamten Lebenswelt der Lernenden. Aus Sicht des Aktiotop-Ansatzes sind daher unzureichende Lernorientierung und unzureichende Lebensweltorientierung die beiden Hauptdefizite der gegenwärtigen Begabungsdiagnostik und -förderung.

WEITERFÜHRENDE UND HINTERGRUNDLITERATUR

- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 411-434). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.

PROF. DR. ALBERT ZIEGLER
 Professor für Pädagogische Psychologie
 Universität Ulm
 albert.ziegler@uni-ulm.de

STEFAN SPANN
 Projektmitarbeiter
 Universität Ulm
 stefan.spann@uni-ulm.de

LEGASTHENIE, DYSKALKULIE, AD(H)S UND HOCHINTELLIGENZ

BEGRIFFSKLÄRUNG, BEFUNDE UND HÄUFIGKEITEN

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie wahrscheinlich ein gleichzeitiges Auftreten von AD(H)S, Legasthenie oder Dyskalkulie und Hochintelligenz ist.

Es lässt sich aufgrund der Merkmale von Hochintelligenten und den Charakteristiken für Lernstörungen vermuten, dass diejenigen, die an einer Lernstörung im Sinne einer Legasthenie bzw. Dyskalkulie leiden, unter den Hochintelligenten im Vergleich zu jenen, die keine Lernstörung haben, deutlich unterrepräsentiert sind. Für die beiden genannten Lernstörungen scheint eine Koinzidenz mit Hochintelligenz zwar möglich, aber sehr unwahrscheinlich. Im Falle der Dyskalkulie ist Intelligenz etwa schon aufgrund der im westlichen Kulturkreis gängigen Intelligenztests (Fokus auf logisch-mathematische Fähigkeiten) nur in Einzelfällen (bei schwacher Ausprägung der Rechenschwäche) messbar. Die Wahrscheinlichkeit des gleichzeitigen Auftretens von Hochintelligenz und AD(H)S ist aufgrund der typischen Merkmale von Personen mit AD(H)S, wie der Unfähigkeit, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und aufrechtzuerhalten, noch unwahrscheinlicher. In anderen Hochleistungsbereichen wie etwa Kunst, Sport oder Literatur dürften die Proportionen zwischen Kindern mit Lernstörungen bzw. AD(H)S und Kindern ohne Lern- bzw. Aufmerksamkeitsstörung dem Verhältnis in der Population entsprechen.

EINLEITUNG

Aus wissenschaftlicher Sicht erscheint es zunächst unverständlich, zwei Phänomene, nämlich Hochintelligenz und Lernstörung bzw. Hochintelligenz und AD(H)S in einen Zusammenhang zu bringen, zumal man weiß, dass Kinder mit herausragender Intelligenz im Vergleich zu durchschnittlich intelligenten Kindern über bessere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen, eine höhere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, eine größere Flexibilität bei der Wahl aufgabenspezifischer Strategien und eine höhere Effizienz bei der Ausführung der einzelnen kognitiven Komponenten verfügen (vgl. Vock & Hasselhorn, 2010; Rost, 2000; Stapf, 2008; Stapf, 2010).

Sieht man sich Studien zu Indikatoren von Hochintelligenz näher an, so findet man immer wieder, dass frühe sprachliche Fähigkeiten (früher Spracherwerb), sehr hohe Gedächtnisfertigkeiten und abstraktes Denkvermögen (intensive und freiwillige Beschäftigung mit Symbolen wie Buchstaben oder Zahlen) hierfür wichtige Indikatoren sind (vgl. u.a. Lewis & Louis, 1991).

White (1985) fand in einer wissenschaftlichen Untersuchung von Vorschulkindern heraus, dass hochintelligente 3-jährige in ihrer Sprachentwicklung deutlich und signifikant weiter fortgeschritten waren als durchschnittlich intelligente. Die außergewöhnlichen kognitiven Fähigkeiten zeigten sich in einer hohen Abstraktionsfähigkeit, der guten Planung und Durchführung komplexer Aktivitäten und der effizienten Verarbeitung von Informationen. Die Kinder waren in einer hoch-ab-

lenkenden Situation aufmerksam und konnten sich gut konzentrieren. Zudem konnte er ein sprachlich weit differenzierteres Ausdrucksvermögen feststellen.

Auch Stapf (2008) nennt unter anderem den frühen Spracherwerb, die Anwendung komplizierter Sprachregeln und die intensive Beschäftigung mit Symbolen wie Buchstaben oder Zahlen und ein hohes Konzentrationsvermögen als charakteristische Verhaltensweisen hochintelligenter Kinder.

Trotzdem finden sich viele Texte mit klinischen Erfahrungsberichten, die zwar methodisch nicht befriedigend sind, dennoch aber die Annahme der Koexistenz von Lernstörungen, wie Legasthenie oder Dyskalkulie bzw. psychische Störungen wie AD(H)S und Hochintelligenz stützen. In diesem Beitrag wird daher versucht zu klären, wie wahrscheinlich die Koinzidenz von AD(H)S, Legasthenie oder Dyskalkulie und Hochintelligenz ist.

Bevor diese Frage diskutiert werden kann, werden die verwendeten Kernbegriffe Hochintelligenz, Legasthenie, Dyskalkulie und AD(H)S definiert¹:

BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Hochintelligenz

Wenn in diesem Beitrag von Hochintelligenz gesprochen wird, ist eine sehr hohe Ausprägung der allgemeinen Intelligenz gemeint, wobei traditionell Personen, deren Testergebnis in einem standardisierten Intelligenztest mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert aller Getesteten liegt, als hochintelligent bezeichnet werden. Die Zugrundelegung eines Intelligenzmodells, das einen g-Faktor sowie weitere spezifische Intelligenzfaktoren annimmt, lässt die Bestimmung eines Intelligenztestkennwertes zu.² (Nähere Informationen zu Intelligenzmodellen und der Einstufung von Personen als hochintelligent können der ÖZBF-Broschüre mit dem Titel „Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung“ entnommen werden.)

Hochbegabung

Unter dem allgemeinen Begriff Hochbegabung wird hier auch musikalische Hochbegabung, sportliche Hochbegabung, soziale oder künstlerische Hochbegabung subsumiert.

Legasthenie

Unter Legasthenie (Lese-Rechtschreibschwäche, Dyslexie) versteht man massive Defizite beim Lesen und Lesenlernen (Rechtschreiben und Rechtschreibenlernen), die deutlich von einer definierten Norm abweichen. Die betroffenen Personen (Legastheniker) haben häufig im Kindesalter Probleme mit dem Spracherwerb („late talkers“), später mit der Umsetzung der gesprochenen zur geschriebenen Sprache und umgekehrt.

¹ Die Definitionen basieren auf Häcker & Stapf (2009).

² Dieses Modell ist derzeit am besten empirisch bestätigt (vgl. Gottfredson, 1999, Rost, 2000, Stapf, 2008, Stapf, 2010).

Dyskalkulie

Dyskalkulie bezeichnet ein beständiges Lernversagen im Rechnen (arithmetischer Grundlagenbereich, Zahlenbegriff, Grundrechenarten, Dezimalsystem usw.) bei relativ gutem oder erheblich besserem Intelligenz- und Leistungsniveau.

Aufmerksamkeitsstörung, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung

Personen mit einer Aufmerksamkeitsstörung haben Probleme mit der Konzentration, also damit, auf bestimmte Inhalte zu fokussieren. Sind sie hyperaktiv und aufmerksamkeitsgestört, bezeichnet man die Störung als ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung), liegt keine Hyperaktivitätsstörung vor, bezeichnet man die Störung als ADS (Aufmerksamkeitsdefizitstörung).

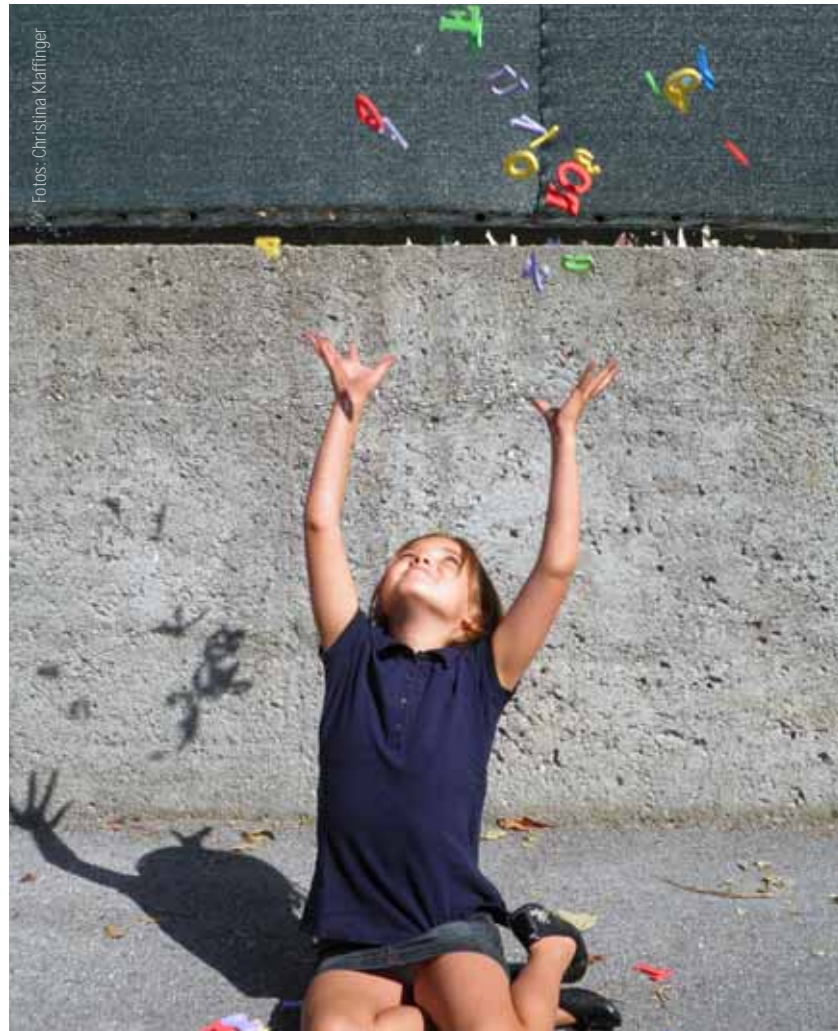
PSYCHOLOGISCHE DIAGNOSTIK

Im Fall der Abklärung, ob eine hohe Intelligenz vorliegt, steht die Untersuchung der geistigen Leistungsfähigkeit im Zentrum. Dabei ist die fachgemäße und sorgfältige Durchführung geeigneter Intelligenztests (MHBT, BIS, AID usw.) unerlässlich. Die Diagnostik der Lernstörung soll bei einer vermuteten Legasthenie im Regelfall mit geeigneten reliablen und validen Testverfahren, wie der Würzburger Leisen Leseprobe (WLLP), dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT), dem Züricher Lesetest (ZLT) oder dem Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE), bei einer vermuteten Dyskalkulie dem Testverfahren zur Dyskalkulie (ZAREKI-R), dem Eggenberger Rechen-test (ERT) oder anderen geeigneten Verfahren zum Kardinalzahlverständnis etc. erfolgen.

LEGASTHENIE UND HOCHINTELLIGENZ?

Neben den Berichten einer Kombination von Legasthenie und Hochintelligenz in entsprechenden Einzelfalldarstellungen wurde die Frage nach einem möglichen Zusammenhang von Hochintelligenz und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und deren Bedingungen auch in einigen empirischen Untersuchungen, u.a. an der Universität Münster aufgegriffen. Systemische Bedingungsanalysen weisen in diesen Fällen auf mögliche internale Asynchronien, externale Asynchronien und Lern-Lehrstil-Asynchronien hin (für nähere Informationen vgl. Fischer, 2008).

Über die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von beiden Merkmalen wird allerdings in der einschlägigen seriösen wissenschaftlichen Literatur – wie schon erwähnt – kaum berichtet. Was die Wahrscheinlichkeit des gemeinsamen Auftretens betrifft, kann man aufgrund der Forschungsergebnisse folgendes vermuten:



Fotos: Christina Klaffinger

Hochintelligente Kinder sind schon im Kindergartenalter in ihrer Sprachentwicklung deutlich fortgeschritten, haben ein sprachlich weit differenzierteres Ausdrucksvermögen (vgl. White, 1985) und frühe sprachliche Fähigkeiten. Zudem wird die richtige Anwendung komplizierter Sprachregeln als charakteristische Verhaltensweise hochintelligenter Kinder beschrieben (Stapf, 2008; Lewis & Louis, 1991). Kinder mit Legasthenie sind signifikant häufiger als Kinder ohne Lernstörung sogenannte „late talkers“ (15–20%). In vielen Fällen ist das orthografische Lexikon auch im Schulalter (noch) nicht ausgebildet. Man kann daher davon ausgehen, dass der prozentuelle Anteil der Legastheniker unter den hochintelligenten Kindern und Jugendlichen deutlich geringer ist als unter nicht Hochintelligenten.³ (Eigene Untersuchungen mit mehr als 150 Kindern stützen diese These, keines der mit Legasthenie befundeten Kinder war hochintelligent und umgekehrt).

³ Legasthenie kann sich durch Schwierigkeiten mit dem orthografischen Lexikon äußern (lange Lesezeiten bei häufigen Wörtern) oder auch durch Schwierigkeiten beim synthetischen Lesen (Pseudowortlesen). Diese beiden Gruppen sind zu unterscheiden.

DYSKALKULIE UND HOCHINTELLIGENZ?

Divergierende Meinungen in der Literatur und in verschiedenen Fachkreisen (klinische Psychologinnen/Psychologen, Therapeutinnen/Therapeuten, Kinderpsychiater/innen) existieren auch bezüglich einer Koexistenz von Dyskalkulie und Hochintelligenz. Wissenschaftlich abgesicherte Studien mit hinreichend vielen Kindern zur Frage der Wahrscheinlichkeit des Auftretens beider Merkmale wurden aber bislang nicht publiziert.

Aufgrund der Forschungsergebnisse zur Rechenschwäche und der allgemeinen Intelligenzdefinition lässt sich folgendes sagen:

Die Fähigkeit, zu rechnen und zu abstrahieren wird in (fast) jedem Intelligenztest schon aufgrund der weltweit gültigen Intelligenzdefinition abgeprüft. Je besser das Zahlenverständnis und die Abstraktionsfähigkeit ausgeprägt sind, desto höher ist der errechnete IQ. Bei der Durchführung der Intelligenzdiagnostik sind bei rechenschwachen Kindern üblicherweise zumindest am Ende der Primarstufe (vorher wird oft mit diversen Strategien kompensiert) der fehlende Zahlenbegriff und die fehlende Abstraktionsfähigkeit problematisch. Die subjektive Logik der Kinder und die begrifflichen Verinnerlichungsprobleme führen daher oft zu deutlich schlechteren Ergebnissen in den Intelligenztests. Die hohe Abstraktionsfähigkeit und die intensive Beschäftigung mit (Zahlen-)Symbolen, wie sie für hochintelligente Kinder charakteristisch ist, ist bei rechenschwachen Kindern nicht gegeben bzw. deutlich geringer ausgeprägt als bei Kindern, die keine Rechenschwäche aufweisen. Daher kann man mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass eine Koexistenz von Dyskalkulie und Hochintelligenz nur in Einzelfällen (wenn die Rechenschwäche nur schwach ausgeprägt ist) messbar ist. (Eigene Untersuchungen mit mehr als 150 Kindern stützen diese These, keines der mit Dyskalkulie befundenen Kinder war hochintelligent und umgekehrt.)

AD(H)S UND HOCHINTELLIGENZ?

Bedauernswerterweise gibt es auch zum Thema AD(H)S bis heute zu wenig empirische Befunde, die eine mögliche Koexistenz von AD(H)S und hoher Intelligenz mit hinreichender Sicherheit bestätigen oder ausschließen könnten. Vage Aussagen wie „giftedness and ADHD may co-occur in the same child“ (Reis & McCoach, 2002) oder „wir nehmen an, dass es ein gleichzeitiges Auftreten von Hochbegabung und AD(H)S gibt [...] weil es bis heute keine systematischen wissenschaftlich seriösen Studien über AD(H)S bei hochbegabten Schüler/innen gibt“ (vgl. Kaufmann & Castelanos, 2003) prägen derzeit die Forschungslandschaft.

Nach Durchsicht der Forschungsliteratur lässt sich folgendes vermuten: In den wissenschaftlichen Untersuchungen zu hoher Intelligenz lassen sich bei hochintelligenten Kindern hohe Fähigkeiten bei den Exekutivfunktionen (Selbstregulation, kognitive Flexibilität, Verhaltensflexibilität, Verhaltenshemmung usw. (vgl. Tannock, 1998) fest-

stellen. Zudem konnten negative statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen Intelligenz und ADHS nachgewiesen werden (Barkley, 1997). Demnach sollte die Wahrscheinlichkeit für ein gleichzeitiges Auftreten von Hochintelligenz und Aufmerksamkeitsstörungen fast auszuschließen sein (vgl. auch Stapf, 2010). Wissenschaftliche Studien belegen zudem, dass bei Hochintelligenten in nicht zu unterschätzendem Ausmaß die Gefahr besteht, fälschlicherweise als aufmerksamkeitsgestört zu gelten, da hochintelligente Kinder in schulischen Standardsituationen oft unterfordert und daher unaufmerksam sind (vgl. z.B. Webb et al., 2005). Das Auftreten des sogenannten unaufmerksamen Typus ist bei hochintelligenten Kindern auszuschließen, da für herausragende Leistungen immer die Fähigkeit vorhanden sein muss, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und aufrechtzuerhalten.

FAZIT

Es lässt sich vermuten, dass diejenigen, die an einer Lernstörung im Sinne einer Legasthenie bzw. Dyskalkulie leiden, unter Hochintelligenten im Vergleich zu jenen, die nicht hochintelligent sind, deutlich unterrepräsentiert sind, wobei man annehmen kann, dass die Wahrscheinlichkeit des gleichzeitigen Auftretens von LRS und Hochintelligenz größer ist als die des gleichzeitigen Auftretens von Dyskalkulie und Hochintelligenz, welches wohl nur in Einzelfällen überhaupt möglich ist. Der fast gänzliche Ausschluss von Dyskalkulie und Hochintelligenz mag wohl auch daran liegen, dass in unserem Kulturkreis hohe Intelligenz mit einem guten mathematischen Grundverständnis einhergeht und auch dieses mit den Intelligenztests gemessen wird.

Die Wahrscheinlichkeit des gleichzeitigen Auftretens von Hochintelligenz und AD(H)S ist schon aufgrund der charakteristischen Merkmale von AD(H)S-Kindern fast auszuschließen. Da nachweislich viele hochintelligente Kinder fälschlicherweise als aufmerksamkeitsgestört diagnostiziert werden, kann man davon ausgehen, dass die in Einzelfällen immer wieder festgestellte Koexistenz viel wahrscheinlicher auf Fehldiagnosen beruht (das hochintelligente Kind wird fälschlicherweise mit AD(H)S diagnostiziert).

In anderen Bereichen der Hochbegabung (z.B. Kunst, Kreativität, Literatur, Sport) dürften die Proportionen zwischen Kindern mit Lernstörungen bzw. AD(H)S und Kindern ohne Lern- bzw. Aufmerksamkeitsstörung dem Verhältnis der Population entsprechen. Viele Legastheniker oder rechenschwache Personen haben zum Beispiel Stärken wie ein hervorragendes Raumsehvermögen (Künstler/innen) und unorthodoxe Denkmethode (Unternehmer/innen und Erfinder/innen), Personen mit AD(H)S erbringen oft herausragende sportliche Leistungen. Zu den hochbegabten Legasthenikern bzw. Personen mit Rechenschwäche zählen beispielsweise Leonardo Da Vinci, Walt Disney, Cher, Whoopi Goldberg, Jackie Stewart und Richard Branson (vgl. u.a. Fischer, 2008).

LITERATUR

- Barkley, R. (1997). ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press.
- Congdon, P. (1995). Stress factors in gifted dyslexic children. In T. R. Miles & V. P. Varma (Hrsg.), *Dyslexia and Stress* (S. 89-96). London: Whurr.
- Häcker, H. O. & Stapf K. H. (2009). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Fischer, C. (2008). Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS). *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, Nr. 20, S. 40-42.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl, H. & F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Gottfredson, L. S. (1999). Der Generalfaktor der Intelligenz. *Spektrum der Wissenschaft, Spezial: Intelligenz*, 3, 24-30.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussbarkeit des Gedächtnisverhaltens von Kindern. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Kognitives Training* (S. 301-318). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Mönks, F. J. & Passow, H. A. (1993). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Kaufmann, F. & Castelanos, F. (2003). Hochbegabte Kinder und das ADHS-Syndrom. *Journal für Begabtenförderung*, 2, S. 12-20.
- Klauer, K. J. (Hrsg., 1993). *Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe.
- Lewis, M. & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 365-381). Boston: Allyn & Bacon.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg., 1992). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Miles, T. R. & Varma, V. P. (Hrsg., 1995). *Dyslexia and Stress*. London: Whurr.
- Peer, L. (1996). Hochbegabte mit Lese-Rechtschreibschwäche. *DGHK, Labyrinth*, 50, S. 30-32.
- Reis, S. & McCoach, D. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10, S. 113-125.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg., 1994). *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Rost, D. H. (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Ruß, H. J. (1993). *Legasthenie und Hochbegabung*. Berlin: Scheltzky & Jeep.
- Stapf, A. (2008). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung* (4. Auflage). München: Beck.
- Stapf, A. (2010). Differenzialdiagnostik: Hochbegabung und ADHS. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung – Tests und Trends*. Göttingen: Hogrefe.
- Tannock, R. (1998). ADHD. *Advances in cognitive, neurobiological and genetic research. Journal of Child psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, S. 65-99.
- Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* (S. 92-97). Heidelberg: Schindele.
- Urban, K. K. (1982). *Hochbegabte Kinder. Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte*. Heidelberg: Schindele.
- Vock, M. & Hasselhorn, M. (2010). Diagnostik der Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses bei Hochbegabten. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung – Tests und Trends* (S. 119-139). Göttingen: Hogrefe.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. (2005). *Misdiagnoses and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183-206). Bern: Huber.
- West, T. G. (1991). *In the mind's eye. Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*. Buffalo: Prometheus.
- White, B. (1985). Competence and giftedness. In J. Freeman (Hrsg.), *The psychology of gifted children* (S. 59-73). Chichester: John Wiley & Sons.
- Winner E. (1998). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.



MMAG. DDR. ULRIKE KIPMAN, B.SC.
 ÖZBF
 ulrike.kipman@begabtenzentrum.at

ENTWICKLUNG VON SELBSTKOMPETENZEN BEI HOCHBEGABTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

EINE STUDIE AN EINEM ROSTOCKER GYMNASIUM

1. EINLEITUNG

Die begabungspsychologische Beratungsstelle „Odysseus“ des Institutes für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ an der Universität Rostock (siehe Interview S. 46–48) pflegt verschiedene Arbeitskontakte zu Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse spezieller Kooperationsprojekte aus den Jahren 2009–2010 in zwei Spezialeklassen für hochbegabte Schüler/innen an einem Rostocker Gymnasium vorgestellt. Gemeinsam wurde ein Förderschwerpunkt „Entwicklung von Selbstkompetenzen“ vereinbart, dieser ist neben der Fach- und Sozialkompetenz in den curricularen Vorgaben des Landes ausgewiesen. Daraufhin wurde von der Autorin ein Trainingskonzept erarbeitet, das sich an Entwicklungsaufgaben im Jugendalter orientiert, wie Entwicklung von Selbstverantwortung und Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf spätere berufliche Ziele. Dieses Training gestaltete sich in Studienprojekten mit Lehrerstudierenden, die in entsprechenden Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Psychologie systematisch vorbereitet wurden.

Die Ausführungen weisen zunächst auf einige theoretische Prämissen hin, um die Auswahl der speziellen Forschungsschwerpunkte kurz zu begründen. Danach erfolgt eine ausführlichere Darstellung der angewandten Methoden, um das Verständnis für die empirisch ermittelten Ergebnisse zu fördern. Im Hauptteil werden ausgewählte Ergebnisse der diagnostischen Phase des oben genannten Trainings präsentiert. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Reflexion zu wesentlichen Ergebnissen.

Vom Münchner Hochbegabungskonzept, dem Aktiotopmodell nach Ziegler (2008) und dem Selbstmotivationsansatz nach Martens & Kuhl (2005) ausgehend wurde ein Weg gesucht, die als hochbegabt diagnostizierten Schüler/innen in Bezug auf ihre Selbstkompetenzen zu fördern. Die pädagogische Anregung zielte darauf ab, die teilnehmenden Schüler/innen zu selbstreflexivem Verhalten anzuregen, um sich frühzeitig auf eine künftige Berufs- oder Studienwahlentscheidung vorzubereiten, indem sie bereits ein anstehendes Betriebspraktikum selbst auswählen, um Klarheit über ihre bevorzugten Interessensbereiche zu gewinnen.

In der Forschungsdebatte besteht ein Konsens darüber, dass sich bei hochbegabten Jugendlichen auch tatsächlich Leistungsexzellenz entwickeln kann, wenn sie nicht nur kontinuierlich und eigenverantwortlich lernen, sondern auch selbst gesetzte Ziele anstreben.

Eine erfolgreiche Bewältigung von normativen Entwicklungsaufgaben hängt langfristig nicht nur von den intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch von den Überzeugungen der Jugendlichen über die eigene Handlungswirksamkeit ab. In einer Langzeitstudie konnte nachgewiesen werden, dass die im Jugendalter erworbenen psychischen Kompetenzen wie Selbstakzeptanz, Selbstwirksamkeit und Strategien zur aktiven Problembewältigung sich als grundlegend für eine gelingende Bewältigung von Lebensaufgaben herausgestellt haben (Fend u.a. 2009, S. 456).

Aus der Persönlichkeitsforschung ist bekannt, dass verschiedene Persönlichkeitsmerkmale unterschiedlich ausgeprägt und relativ unab-

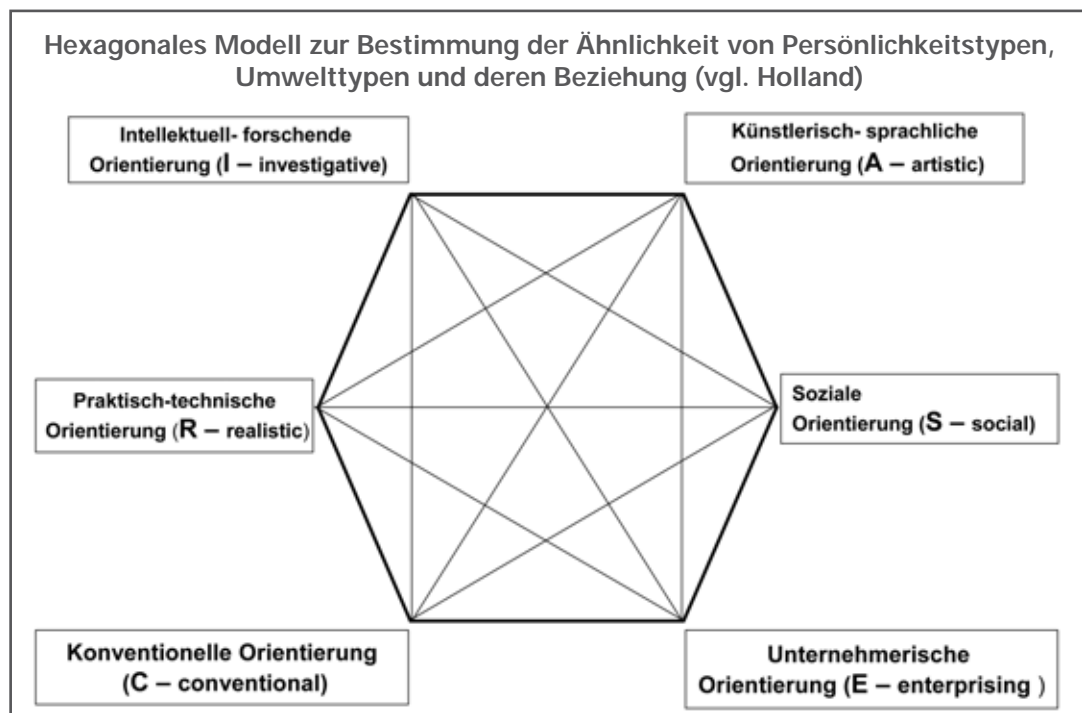


Abb. 1:
Interessenstrukturmodell
nach Holland
(1997, S. 37)

hängig voneinander das Verhalten beeinflussen können (Asendorp 1999). In dieser Studie werden die Interessen und Kontrollüberzeugungen betrachtet, die für eine Selbstmotivierung grundlegend sind. Beim erfolgreichen Bewältigen von Anforderungen bilden sich Selbstkonzepte über die eigenen Fähigkeiten heraus und aus dem Erleben von Selbstwirksamkeit kann sich eine Überzeugung entwickeln, auch künftige Anforderungen des Lebens bewältigen zu können.

Dabei gehen Persönlichkeiten mit hohen internalen Kontrollüberzeugungen überwiegend davon aus, dass durch eigene Aktivitäten entsprechende Handlungsergebnisse und Handlungserfolge beeinflusst werden können (Martens & Kuhl 2005). Bereits im Jugendalter können internale Kontrollüberzeugungen so entwickelt sein, dass sich die Jugendlichen ihre Lernumwelten selbst aussuchen und sie erkennen die Abhängigkeiten zwischen Erfolgen und den eigenen Anstrengungen (Heller & Ziegler 2008; Krampen 1991, S. 26). So wird zunehmend verstanden, dass es weitgehend von ihrem eigenen Bemühen abhängt, ob sie ihre Ziele auch erreichen können. Eine Handlungsmobilisierung beginnt sich aber erst auszurichten, wenn die Jugendlichen davon überzeugt sind, dass sie auf ihre persönliche Entwicklung auch tatsächlich Einfluss haben. Durch internale Kontrollüberzeugungen werden die Antriebsprozesse von einer Person selbst maßgeblich aktiviert. Diese Verhaltensdispositionen stellen grundlegende Voraussetzungen dar, um später im Falle einer Berufs- oder Studienwahl fähig zu sein, eine Auswahl in Bezug auf verschiedene Optionen vorzunehmen. Dabei haben die Interessen eine bedeutende motivationale Funktion. Bereits in der ersten Hochbegabungsstudie wurde empirisch nachgewiesen, dass sich diese zentralen Persönlichkeitsmerkmale schon im mittleren Schulalter stabilisieren (Heller 2001, S. 70ff, 250).

In einer weiteren umfangreichen Vergleichsstudie mit hochbegabten und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern, die in der dritten Jahrgangsstufe begann und nach sechs Jahren fortgeführt wurde, konnte für die Gruppe der wiederholt identifizierten Hochbegabten festgestellt werden, dass sie sich in der Höhe und Vielfalt der Interessen besonders von den „unstabilen“ Hochbegabten unterschieden, bei denen eine weit überdurchschnittliche allgemeine Intelligenz nach sechs Jahren nicht erneut diagnostiziert werden konnte. So wurde festgestellt, dass sich ein differenziertes Interessensspektrum als wichtige individuelle Voraussetzung für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung erwiesen hat (Rost 2009, S. 143, 150).

2. WISSENSCHAFTLICHE FRAGESTELLUNGEN UND METHODEN

Bei den Untersuchungen wurde von folgenden wissenschaftlichen Fragestellungen ausgegangen:

- Wie differenziert sind die Interessensprofile hochbegabter

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die nach dem Übergang ins Gymnasium ab der 5. Klasse kontinuierlich gefördert wurden?

- In welchem Maße sind bereits internale Kontrollüberzeugungen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern entwickelt?

Das Training begann mit einer diagnostischen Phase, in der bei 14-15jährigen Schülerinnen und Schülern zweier Hochbegabungsklassen mit dem Interessenstrukturtest (AIST-R) und dem Fragebogen zu den Kontrollüberzeugungen (FKK) die individuellen Interessensprofile und die Überzeugungen über die eigene Handlungswirksamkeit ermittelt wurden. Die selbstbezogenen Einschätzungen der Schüler/innen bildeten die Basis für die nachfolgenden Übungen in Kleingruppen.¹ Hier setzte das Training an, um die aktuellen und mittelfristigen persönlichen Ziele wie Studienwünsche und Realisierungschancen mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren. Im Weiteren werden die Fragebögen kurz vorgestellt, damit die spätere Darstellung ausgewählter Ergebnisse verständlich wird.

Der Allgemeine Interessenstrukturtest (Bergmann & Eder 2005) basiert theoretisch auf dem Konzept von Holland (1997), das sechs grundlegende Interessensbereiche (vgl. Abb. 1) unterscheidet und feststellt, dass sich dadurch unterschiedliche Haltungen von Menschen gegenüber ihrer Umwelt zeigen.

Nach Holland werden sechs grundlegende Tätigkeitsbereiche nach wesentlichen Gegenständen und Strukturmerkmalen unterschieden, z.B. eine Arbeit mit Menschen oder gegenständlichen Tätigkeiten, die vom Arbeitsablauf her offener oder stark strukturiert sein können. Im Modell (vgl. Abb. 1) sind die verschiedenen Tätigkeitsbereiche so angeordnet, wie diese in den entsprechenden empirischen Studien häufig nachgewiesen werden konnten, wobei die dicht beieinander liegenden Bereiche häufiger vorkommen und konsistent sind, während die diagonal gegenüberliegenden Bereiche zusammen seltener vorkommen und sich auf entgegengesetzte Tätigkeitsfelder beziehen.

Holland geht davon aus, dass berufliche Tätigkeiten v.a. dann zu Zufriedenheit und Engagement führen, wenn diese auch interessengetrieben und selbstintendiert sind. Anderenfalls neigen die Menschen dazu, ihre Studienfächer und später ihre berufliche Tätigkeit zu wechseln. In diesem Fragebogen werden die Ausprägungen der verschiedenen Tätigkeitsfelder von den Schülerinnen und Schülern selbst eingeschätzt und so kann ein individuelles Interessensprofil erstellt werden. So ist beispielsweise ein Profil „ASE“ (vgl. Abb. 1) konsistent, weil künstlerisch-sprachliche, soziale und unternehmerische Interessen gut zusammenpassen, vorwiegend auf eine Arbeit mit Menschen ausgerichtet und diese Tätigkeiten weniger stark reglementiert sind. Ein Profil „EIA“ ist nicht konsistent, weil unternehmerische Tätig-

¹ Die ausführliche Trainingskonzeption ist im Forschungsbericht der Autorin enthalten (Rinck 2009/2010).

keiten meistens stark auf Gewinnmaximierung ausgerichtet sind und im Widerspruch stehen mit eher offen strukturierten forschenden und künstlerischen Tätigkeiten.

3. AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

In den folgenden Abbildungen werden die Ergebnisse der Interessentests der Studienprojekte 2009/ 10 zum Vergleich angeführt (vgl. Abb. 3+4). In allen Grafiken sind auf der x-Achse die Interessenbereiche nach Holland (vgl. Abb. 1) und auf der y-Achse die Interessenausprägung in Standardwerten (SW) angeführt (vgl. Bergmann & Eder 2005).²

Die ermittelten Interessenprofile (vgl. Abb. 2) wurden mit den Schülerinnen und Schülern individuell ausgewertet und gemeinsam wurden persönliche Ziele für das nachfolgende Training besprochen.

Im Folgenden wird das Interessenprofil einer hochbegabten Gymnasiastin exemplarisch vorgestellt:

Das Profil „AEI“ ist hoch differenziert, denn die drei Tätigkeitsbereiche sprachlich-künstlerisch, unternehmerisch und intellektuell-forschend heben sich signifikant von den anderen ab. Eine hohe Differenziertheit im Profil ist dann vorhanden, wenn ein oder zwei Bereiche sehr hoch (SW > 110) ausgeprägt sind und sich von den anderen stark abheben. Diese Schülerin strebt ein Studium in Germanistik oder Philosophie an, diese angestrebten Studienrichtungen sind auf berufliche Tätigkeiten in Organisationen gerichtet.

Im zweiten Fragebogen schätzt diese Schülerin ihre internalen Kontrollüberzeugungen sowie ihr Fähigkeitsselbstkonzept sehr hoch ein. Eine solch günstige Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen wie bei dieser Hochbegabten wurde in dieser Studie nur bei zwei von 56 Schülerinnen und Schülern gefunden. Dieses Ergebnis zeigt einen pädagogischen Handlungsbedarf an.

Auch bei den anderen hochbegabten Schülerinnen und Schülern wurden überwiegend differenzierte Profile mit hohen Ausprägungen in einzelnen Interessenbereichen erwartet (Heller 2001).

In den folgenden Grafiken sind die Ausprägungen in den Interessenbereichen in Mittelwerten der Gruppen der Hochbegabten und der durchschnittlich Begabten dargestellt.

Beim Vergleich der beiden Schülergruppen (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass die meisten Schüler/innen die Interessenbereiche durchschnittlich eingeschätzt haben. In den intellektuell-forschenden (I) und Daten verarbeitenden (C) Bereichen zeigt sich bei den hochbegabten Schülerinnen und Schülern eine etwas höhere Einschätzung im Vergleich zu den anderen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass unter allen beteiligten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (N=91) nur bei

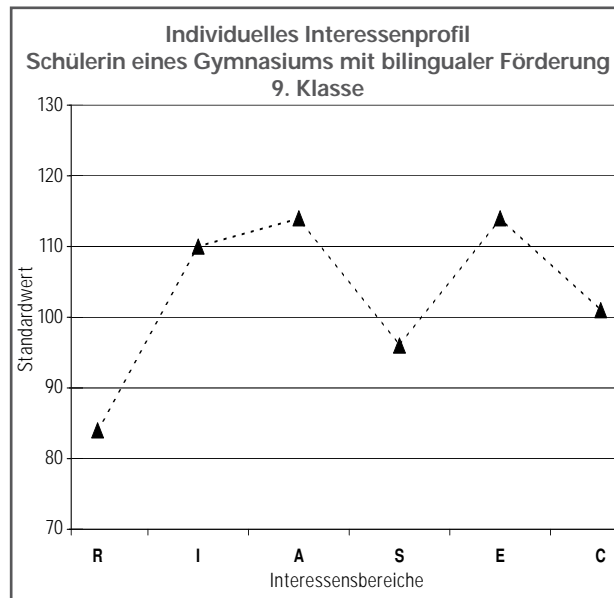


Abb. 2: Interessenprofil einer hochbegabten Gymnasiastin

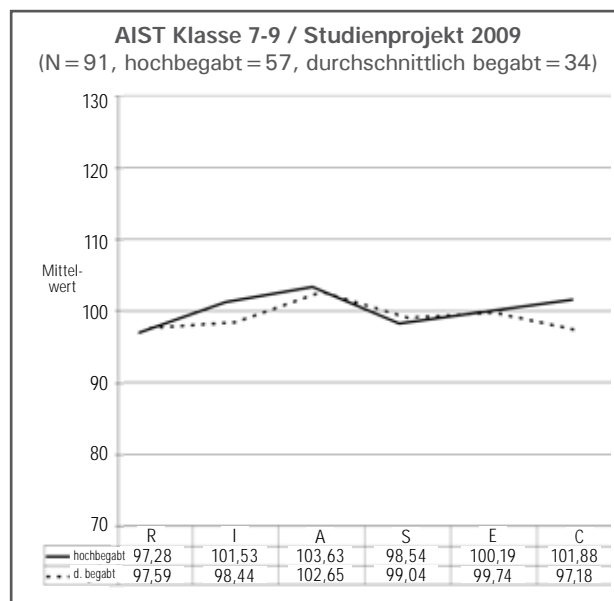


Abb. 3: Interessen des Allgemeinen Interessenstrukturtests aller Schüler/innen

12 Schülerinnen/Schülern (13%) ein höher differenziertes Interessenprofil gefunden wurde. Eine hohe Konsistenz der Interessen ist bei 35 Schüler/innen (38%) bereits entwickelt, dies zeigt sich daran, dass gut zusammenpassende Tätigkeitsbereiche (vgl. Abb. 1) gemeinsam höher eingeschätzt werden.

² Die Normen basieren auf z-Werten, M=100, SD=10. Eine durchschnittliche Ausprägung mit einem Wert SW=100 zeigt an, dass die meisten Jugendlichen ihre Interessen so einschätzen.

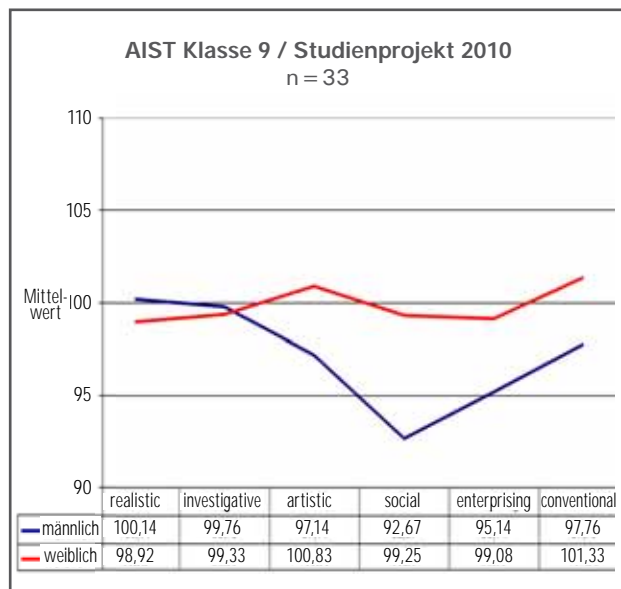


Abb. 4: Ergebnisse des Allgemeinen Interessenstrukturtests in der 9. Jahrgangsklasse eines Gymnasiums mit bilingualer Förderung

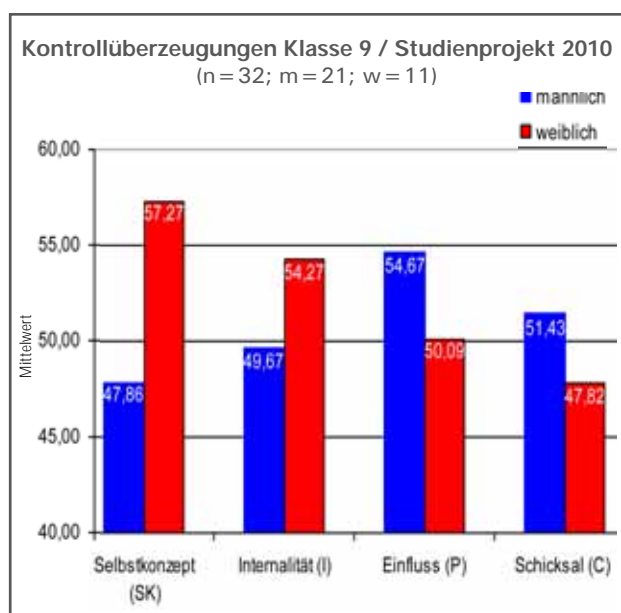


Abb. 5: Kontrollüberzeugungen bei hochbegabten Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse

Die folgenden ausgewählten Befragungsergebnisse aus dem Training „Selbstkompetenz“ zeigen, dass die individuellen Interessenprofile bei diesen hochbegabten Schülerinnen und Schülern zwar unter-

schiedlich ausfallen, aber beim Vergleich der Geschlechtergruppen kaum bemerkenswerte Unterschiede zu sehen sind.

In Abbildung 4 werden die Ergebnisse der 9. Jahrgangsstufe vorgestellt, die Schüler/innen erhielten seit vier Jahren eine spezielle schulische Förderung mit einem sprachlichen Schwerpunkt. Nach dem Konzept der Passung wurde bei diesen Schülerinnen und Schülern eine hohe Interessenausprägung im sprachlich-künstlerischen Bereich erwartet (Heller & Ziegler 2008).

Aus der Grafik ist zu erkennen, dass die hochbegabten Schüler/innen ihre Interessen durchschnittlich einschätzen, so wie andere Jugendliche auch (Standardwert 100)³. Bei der Darstellung der Interessenausprägungen kann nur in der Gruppe der Schülerinnen eine etwas höhere Ausprägung in den künstlerisch-sprachlichen (A) und Daten verarbeitenden (C) Interessen festgestellt werden. In vier Bereichen schätzen die Jungen ihre Interessiertheit deutlich geringer ein, dies zeigt sich besonders bei Interessen an sozialen Tätigkeiten (S + E).

Dieses Ergebnis könnte entwicklungspsychologisch betrachtet eine vorläufige Etappe kennzeichnen, in der die Jugendlichen noch sehr offen für weitere Anregungen sind. In der Konsistenz der Interessen zeigen sich schon Stabilisierungen auf bestimmte Inhaltsbereiche, aber eine höhere Ausprägung dieser Interessenbereiche ist nur bei fünf von 33 Schülerinnen und Schülern (15%) vorhanden.

Im Weiteren werden die Einschätzungen der Schüler/innen aus dem Fragebogen zu den Kontrollüberzeugungen vorgestellt. Bei hohen internalen Kontrollüberzeugungen liegen Erwartungen zu Grunde, dass Handlungsergebnisse durch eigene Aktivitäten selbst beeinflusst werden können.

Aus Abbildung 5 geht hervor, wie Fremd- und Eigenanteile am Zustandekommen von Handlungsergebnissen aus der Sicht von hochbegabten Schülerinnen und Schülern eingeschätzt werden.

Die Gymnasiastinnen schätzen ihre leistungsbezogenen Selbstkonzepte und internalen Kontrollüberzeugungen (SK und I) signifikant höher ein als ihre männlichen Mitschüler, welche sich etwas stärker abhängig von anderen Personen (P) erleben. Die interpersonellen Unterschiede bei diesen Verhaltensmerkmalen sind jedoch erheblich und bei 17% dieser Schüler waren internale Kontrollüberzeugungen (I) weit überdurchschnittlich (T-Wert > 60) entwickelt. Nur die Mädchen schätzen ihre Fähigkeitsselbstkonzepte (SK) und internalen Kontrollüberzeugungen (I) höher ein. Die meisten Jugendlichen in diesem Alter schätzen diese Einflüsse von anderen Personen oder schicksalhaften Zufällen (P und C) am Zustandekommen ihrer Handlungsergebnisse ebenso ein, denn alle Werte (T-Wert 45–54)⁴ liegen im durchschnittlichen Bereich.

³ Die Normen basieren auf z-Werten, M= 100, SD= 10.

⁴ Ein T-Wert ist eine statistische Maßzahl, die einen Vergleich eines Probanden mit einer Normierungsstichprobe ermöglicht. Ein T-Wert 50 zeigt eine durchschnittliche Ausprägung eines Merkmals an. Ein T-Wert > 60 zeigt eine überdurchschnittliche und ein T-Wert < 40 eine unterdurchschnittliche Ausprägung an.



Aus der Fotoserie „Fremd.Körper“ von Valerie Parisot, 11. Schulstufe

Diese unterschiedlichen Entwicklungen weisen darauf hin, dass Selbstkompetenzen längerfristig zu fördern sind. Eine günstige Kombination von solchen Persönlichkeitsmerkmalen wie hohe intellektuelle Fähigkeiten, ein differenziertes Interessenspektrum und Selbstkompetenzen wie interne Kontrollüberzeugungen weisen auf einen hohen Stand in der Persönlichkeitsentwicklung hin.

In der Studie von Rost wurden auch Gymnasiastinnen und Gymnasialisten der 9. Jahrgangsstufe untersucht und für diese Gruppe konnte festgestellt werden, dass hochbegabte und hoch leistungsfähige Schüler/innen sich so beschreiben, dass sie ein höheres Ausmaß an Kontrolle über ihre schulischen Ziele und auch ein größeres schulleistungsbezogenes Selbstvertrauen haben (Rost 2009, S. 329). Nur in längeren Zeiträumen entwickeln sich komplexe Fähigkeiten zu einer eigenständigen Handlungsregulation.

4. ZUSAMMENFASSUNG

In unserem Training gingen wir davon aus, die Jugendlichen frühzeitig anzuregen, sich mit der Entwicklung beruflicher Ziele zu beschäftigen. Dieser Ansatz entsprach genau den Bedürfnissen dieser Jugendlichen, die sich auf eine schwierige Übergangsphase zur eigenständigen Lebensführung vorbereiten. Dabei erwiesen sich die diagnostischen Informationen über ihre eigenen Interessenprofile als besonders nützlich, eine Passfähigkeit zwischen den aktuellen Interessen und Kompetenzen in Bezug auf eine mögliche Studienrichtung kritisch prüfen zu können (Rinck 2010).

Die Handlungsvoraussetzungen für eine weitere autonome Entwicklung sind bei den Jugendlichen in der Weise zu stabilisieren, dass von den Studienwünschen auch tatsächlich eine mobilisierende Wirkung ausgeht. Die psychischen Voraussetzungen für eine spätere auto-

me Studienwahlentscheidung hängen ganz erheblich von den Selbstkompetenzen einer Persönlichkeit wie zum Beispiel den internalen Kontrollüberzeugungen ab. Die in der Jugendzeit entwickelten Persönlichkeitsmerkmale wie Intelligenz, Selbstkompetenz, Leistungsbereitschaft und soziale Fähigkeiten stellen personale Ressourcen für lebenslange Bewältigungsprozesse dar (Fend et al. 2009).

Am Ende des ersten Bildungsabschlusses wird eine der weitest reichenden Entscheidungen vorgenommen, denn die nachschulische Bildung und die damit verbundene Wahl eines Berufes können sich auf die gesamte Lebensspanne auswirken. Diese komplexen Entwicklungspfade über die Differenzierung der Interessen und die Wahrnehmung von subjektiven Handlungsräumen bis hin zur rationalen Entscheidungsfindung können von den weiblichen und männlichen Jugendlichen ganz unterschiedlich bewältigt werden. Bei diesen vielschichtigen Entwicklungsprozessen ist eine pädagogische Begleitung unerlässlich.

LITERATUR

- Asendorpf, J. (1999). Psychologie der Persönlichkeit: Grundlagen. Berlin: Springer.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). Allgemeiner Interessenstrukturtest: Revision. (AIST-R). Göttingen: Beltz Test.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg., 2009). Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, K. A. (Hrsg., 2001). Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (Hrsg., 2008). Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Berlin: LIT Verlag.
- Holland, J. C. (1997). Zitiert bei C. Bergmann & F. Eder (2005), Allgemeiner Interessenstrukturtest. Revision. (S. 16ff). Göttingen: Beltz Test.
- Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2005). Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rinck, M. (2009, 2010). Interner Forschungsbericht: Studienprojekt „Selbstkompetenz“, IPP. Unveröffentlichtes Material. Universität Rostock.
- Rost, D. H. (2009). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt. Münster: Waxmann.
- Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. München: UTB Profile.

DR. MARGIT RINCK
Universität Rostock

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

DIE NEUE AUFGABENKULTUR

LERNZIELTAXONOMIEN ALS NAHTSTELLE ZWISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG UND BILDUNGSSTANDARDS

EINLEITUNG

Die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen bewegen sich im Spannungsfeld zwischen dem Trend zur Individualisierung in der Begabtenförderung und dem Trend zur Normierung durch die Bildungsstandards. Dort wo die Gegensätze augenscheinlich größer nicht sein könnten, finden sich im Konzept des aufgabenorientierten Unterrichts bemerkenswerte Übereinstimmungen.

Die Implementierung der Bildungsstandards läuft über die Aufgabenschwierigkeit, die im Rahmen der Aufgabenkonstruktion sowohl in der klassischen wie auch probabilistischen Testtheorie eine zentrale Größe darstellt. Sie bildet bei der Beschreibung und Bewertung der Messqualität von Aufgaben die wesentliche Entscheidungsgrundlage (Astleitner 2008, S. 65 [in Anlehnung an Rost 1996]). Über die Aufgabenschwierigkeit lassen sich Mindeststandards, die alle Schüler/innen erreichen sollten, Regelstandards mit realistischem Niveau und Expertenstandards mit einem Höchstniveau an Kompetenzen definieren (Ziener 2006, S. 60ff.). Der schwierigkeitsbezogenen Ordnung von Aufgaben kommt aber auch eine wichtige Funktion in der Anpassung und Steuerung von Lernprozessen zu, wie sie bei Maßnahmen der Inneren Differenzierung von Bedeutung ist (Astleitner 2008, S. 66).

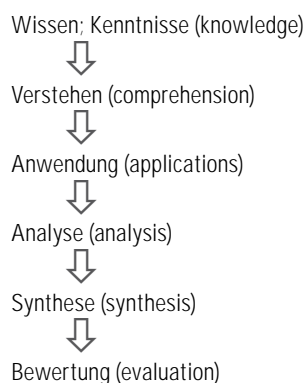
Im folgenden Beitrag soll auf die Bedeutung von Aufgaben in der Begabtenförderung wie auch in der Kompetenzförderung hingewiesen und Synergien mit der Implementierung der Bildungsstandards angeregt werden.



AUFGABENSCHWIERIGKEIT

Seit der kognitiven Wende der Psychologie Ende der 1960er Jahre beziehen sich die Lehr- und Lernziele im Wesentlichen auf kognitive Strukturen und Prozesse. Gemeint sind damit Strukturen und Prozesse des Wissens und Denkens, die im Gedächtnis repräsentiert sind. Lernen wird nach kognitionspsychologischer Definition als Aufbau oder Veränderung dieser kognitiven Strukturen und Prozesse verstanden. Gemäß dieser Auffassung entstanden Ansätze, lerninhaltsbezogene Kompetenzen kognitionspsychologisch strukturiert zu klassifizieren. Merkmal dieser Ansätze ist das Bemühen um hierarchische Ordnungsstrukturen im Sinne von Leistungshierarchien und/oder Lernhierarchien (Leutner 2006, S. 262f.).

Die bekannteste Taxonomie stammt von Bloom et al. (1956 [zit. nach Helmke 2009, S. 36f.]):



Die Komplexität der Lernziele wird vom „Wissen“ (leicht) zur „Bewertung“ (schwierig) zunehmend größer, worin der kumulative Charakter von Lernprozessen zum Ausdruck kommt. Das pädagogische Ziel besteht in erster Linie darin, die Lehrer/innen zu kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben anzuregen.

Die empirische Bedeutung von Lernzieltaxonomien liegt in den systematisch geordneten und auf einem theoretischen Modell basierenden Stufen von Lernzielen, die Inhaltsvalidität aufweisen. Diese ist gegeben, wenn es eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen der Aufgabe und dem zu messenden Kriterium gibt. Sie ist verletzt, wenn z.B. Aufgaben zur reinen Wissensüberprüfung auch die Anwendung desselben messen. Formulierte Aufgabenbeispiele zu den jeweiligen Schwierigkeitsgraden können eine valide unterrichtspraktische Nutzung anregen (Astleitner 2009a, S. 19).

Die praktische Nutzungsmöglichkeit von Blooms Lernzieltaxonomien erstreckt sich von der Festlegung von Unterrichtsaufgaben im Rahmen der Planung bis zur Gestaltung von Lernfortschrittskontrollen anhand von Prüfungsfragen, die an ein lernzieltaxonomisches Niveau gekoppelt sind. Darüber hinaus lassen sich unterrichtliche Aktivitäten

wie lernzieltaxonomisch organisierte Quizzes oder Lückentexte gestalten und durch z.B. lernzieltaxonomische Lernfragen bei Gruppenarbeiten Unterrichtsmethoden lernförderlich steuern (ebd., S. 22; vgl. auch Börtz & Döring 2006, S. 195ff).

Bei konsequenter Umsetzung von Lernzieltaxonomien im Unterricht lassen sich folgende positive Auswirkungen empirisch nachweisen (ebd. [in Anlehnung an McNeil & Alibali, 2000]):

- Der Einsatz von Lernzieltaxonomien bei der Unterrichtsplanung, -durchführung, -bewertung und -steuerung erhöht den Reflexionsgrad von Lehrerinnen und Lehrern und trägt damit direkt und indirekt zu einer Qualitätsverbesserung bei.
- Durch das Fokussieren auf ein konkretes Lernziel reduziert sich die Beschäftigung mit für den Lernprozess irrelevanten Inhalten und Aktivitäten.

Fotos auf diesen Seiten: aus der Serie „Positionen“ von Elisa Gostner, 10. Schulstufe



- Die Gewichtung von Lernaktivitäten als Ergänzung zu Lerninhalten fördert die Kompetenzorientierung im Unterricht.
- Die in Lernzieltaxonomien implizierten Entwicklungsstufen intensivieren eine den Lernfortschritt der Schüler/innen reflektierende Unterrichts- bzw. Leistungsbeobachtung.
- Durch die höherwertigen Lernniveaus der Lernzieltaxonomien wird komplexes und realitätsnahes Lernen forciert.
- Lernzieltaxonomien unterstützen Lehrer/innen bei der Diagnose von Lernvoraussetzungen und können somit eine wirksame Basis zur fundierten Formulierung von lernfördernden Maßnahmen bilden.
- Lernzieltaxonomien helfen, die Schwierigkeit von Aufgaben einzuschätzen, indem sie aufzeigen, welche niedrigen kognitiven Aktivitäten notwendig sind, um eine höhere kognitive Leistung erbringen zu können.

Für die Begabtenförderung von besonderer Bedeutung ist die anhand von Lernzieltaxonomien erhöhte diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler/innen, quasi als praktikable Umsetzung prozessorientierter pädagogischer Diagnostik. Zugleich forcieren Lernzieltaxonomien das Wissen um die (unterschiedliche) Schwierigkeit von Aufgaben als Voraussetzung für Maßnahmen zur Inneren Differenzierung.

Mithilfe der Bloom'schen Taxonomie gelingt die Formulierung von Fundamentums- und Additumszielen. Die Kategorien des Wissens, Verstehens und Anwendens entsprechen dem Fundamentum für alle Schüler/innen, jene der Analyse, Synthese und Bewertung dem Additum für begabte (Herber 1983, S. 40).

OFFENHEIT VON AUFGABEN

Neben der Typologie der Aufgabenschwierigkeit können Aufgaben auch unterschiedlich offen sein. Klieme, Schümer & Knoll (2001, S. 46ff.) unterscheiden im Hinblick auf den Mathematikunterricht drei Arten von offenen Aufgaben:

- Aufgaben mit mehreren Lösungswegen: Die Aufgabe kann auf verschiedene Arten gelöst werden, hat aber nur eine Lösung. Dazu zählen analytische Aufgaben, bei denen sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt klar definiert und die Mittel zur Zielerreichung bekannt sind. Unklar ist jedoch, in welcher Reihenfolge die Mittel eingesetzt werden müssen. Bei synthetischen Aufgaben sind ebenfalls Ausgangs- sowie Zielpunkt bekannt, jedoch sind die einzusetzenden Mittel unbekannt, nicht vorhanden oder müssen erst hergestellt werden.
- Aufgaben mit mehreren unterschiedlichen Lösungen: Die Aufgabe kann nicht nur unterschiedlich bearbeitet werden, sondern es gibt auch mehrere unterschiedliche, gleichberechtigte Lösungen.

- Eigene Aufgabenstellung: Hier ist die Offenheit dadurch gegeben, dass die Schüler/innen ausgehend von einem vorgegebenen Beispiel selbst neue analoge oder ähnliche Aufgaben formulieren und bearbeiten.

Offene Aufgabenformate, insbesondere Aufgaben mit mehreren unterschiedlichen Lösungen, haben ein sehr hohes Anforderungsniveau, wie es im Rahmen von Expertenstandards gerechtfertigt ist. Der Einsatz von offenen Aufgaben neuerdings auch im Bereich der Mindest- und Regelstandards begründet sich in der Forderung nach dem Erwerb von Problemlösekompetenzen aller Schüler/innen, wie sie in den Bildungsstandards für Mathematik verankert ist. Befürchtungen hinsichtlich der Überforderung weniger begabter Schüler/innen sind zu vernachlässigen, wird dieses Aufgabenformat entsprechend seiner Intention eingesetzt, die da lautet: Der Weg ist wichtiger als die Lösung.

Die Lehrer/innen sind angehalten, ganzheitliche, komplexe Lernsituationen zu gestalten, in denen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeboten werden. Deshalb können auch alle Schüler/innen, von Neugierde und Interesse geleitet, Erfolgserlebnisse haben. Die Schüler/innen differenzieren hier selbst. Sowohl „lernschwache“ als auch „lernstarke“ können je nach ihren Fähigkeiten an der Lösung von Aufgaben arbeiten. Nicht alle Schüler/innen müssen dabei Entdeckungen machen, aber alle sollen die Gelegenheit dazu bekommen (Reisinger 2007, S. 119).

AUFGABENKONTEXT

Nach dem aufgabenorientierten Ansatz, der sich hinter dem Schlagwort des Kompetenzorientierten Unterrichts verbirgt, sind Aufgaben Bestandteil jeder Form der Unterrichtsgestaltung. Sowohl der lehrerzentrierte als auch der offene Unterricht werden durch Aufgaben gesteuert (Hascher & Hofmann 2008, S. 60). Im Sinne des wahl-differenzierten Unterrichts und unter Berücksichtigung der optimalen Passung¹ sollten wenigstens zwei Lernwege angeboten werden (ebd., S. 52): Ein Lernweg, der stärker selbst gesteuertes Lernen wie z.B. entdeckendes Lernen bei freier Wahl der Sozialform ermöglicht und ein Lernweg, der stärker lehrergesteuert angelegt ist. Die Schüler/innen können im Hinblick auf ihre Interessen und den individuell passenden Schwierigkeitsgrad ihre Lernwege einschlagen und werden nicht gezwungen, die anstehenden Ziele im Gleichschritt mit allen anderen zu erreichen.



Bei der Erstellung von Aufgaben-Sets ist zu berücksichtigen, dass einzelne Aufgaben unterschiedliche Wirkungen auf Lernprozesse haben können, je nachdem mit welchen Aufgaben sie kombiniert werden. Lerneffekte, die von einer schwierigen Aufgabe ausgehen, fallen anders aus, wenn diese Aufgabe in eine Sequenz von anderen schwierigen Aufgaben im Vergleich zu einer Sequenz von leichten Aufgaben eingebettet ist (Astleitner 2006, S. 19 [in Anlehnung an Gillie & Broadbent 1989]).

Die Bedeutung von Aufgaben-Sets in der Begabtenförderung liegt in den komplexen kognitiven Prozessen (z.B. Kontrollprozesse, die die Zuweisung von kognitiven Ressourcen zu unterschiedlichen Aufgaben steuern), die von großer Wichtigkeit für selbstreguliertes Lernen sind (vgl. ebd. [in Anlehnung an Rubinstein, Meyer & Evans 2001]).

¹ Der Begriff der optimalen Passung spricht hier eine unterrichtsrelevante Wechselwirkung zwischen Schüler/innenmerkmalen und Unterrichtsmethoden an, womit sich die ATI-Forschung (Aptitude-Treatment-Interaktion) beschäftigt. Nach Helmke (2009, S. 248f.) findet sich in zahlreichen Studien folgendes Muster: Schüler/innen mit geringeren kognitiven Fähigkeiten, defizitärem Vorkennntnisniveau und geringerer Sprachkompetenz sprechen besser auf einen Unterricht an, der ihre noch nicht voll entwickelte eigene kognitive Struktur durch entsprechende Unterrichtsangebote unterstützt. Formen des offenen Unterrichts, die den Schülerinnen und Schülern viel Freiheit lassen, wenige Vorgaben machen und kaum Rückmeldungen vorsehen, sind für sie nachteilig. Schüler/innen mit günstigen Lernvoraussetzungen können hingegen von einem derartigen Unterricht profitieren.

Mit dem Aufgaben-Rad-Modell präsentiert Astleitner (2009b) ein theoretisches Modell zur systematischen und effektvollen Integration von Innerer Differenzierung in Schulbüchern, das eine Verbindung zu der Implementierung von Bildungsstandards herstellt. Grundgedanken des Modells sind Annahmen über hierarchisierte Aufgabemengen und darauf aufbauende Methoden der Lernförderung und -diagnose. Es gibt Aufgaben-Räder mit leichten (Minimalstandards), mittelmäßig schwierigen (Realstandards) und solche mit schwierigen Aufgaben (Expertenstandards). Die Schüler/innen wählen Aufgaben aus einem der Aufgaben-Räder. Werden die Aufgaben erfolgreich bewältigt, dann erhöht die Schülerin/der Schüler den Schwierigkeitsgrad, im anderen Fall wird der Schwierigkeitsgrad nicht erhöht oder auf ein Rad mit geringerem Schwierigkeitsgrad gewechselt. Die gezielte Wahl von Aufgaben bzw. der Wechsel auf Aufgaben, die dem eigenen Leistungsstand entsprechen, stellen die individuelle Lernförderung dar. Die Generierung der Aufgabemengen erfolgt in erster Linie aus Schulbüchern, die die Lehrer/innen unter dem Gesichtspunkt der Differenzierungsmöglichkeiten auswählen und gegebenenfalls durch eigene Arbeitsmittel ergänzen.

BILDUNGSPOLITISCHE AUFGABEN

Sowohl Hascher & Hofmann (2008, S. 51 [in Anlehnung an Moser & Berweger 2003]) als auch Astleitner (2008, S. 70 [in Anlehnung an Impara & Plake 1998]) bemängeln, dass Lehrer/innen nur bedingt beurteilen können, welche Anforderungen eine Aufgabe an die Lernenden stellt und ob diese für sie grundsätzlich lösbar ist.

Trainings zum Erkennen der Aufgabenschwierigkeit und zum Erstellen von Aufgaben-Sets gehören als Fixpunkt in die Curricula begabungsfördernder Aus- und Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern festgeschrieben. Kooperationen mit der Implementierung der Bildungsstandards, im Zuge derer solche Trainings aktuell verstärkt in der Form schulinterner Lehrer/innenfortbildungen (SCHILF) angeboten werden, würden die flächendeckende Verbreitung erhöhen. Zudem gilt es, Organe der Schulaufsicht für die Bedeutung von Aufgaben nicht nur im Zusammenhang mit den Anforderungen seitens der Bildungsstandards, sondern im Besonderen im Zusammenhang mit den Anliegen seitens der Begabtenförderung zu sensibilisieren.

Zu bekräftigen ist an dieser Stelle auch die Forderung Astleitners (2009b, S. 11), dem Schulbuch in Qualitätsentwicklungsprozessen künftig mehr Beachtung zu schenken. Zwar ist im Hinblick auf die Anforderungen der Bildungsstandards bereits einiges geschehen, es muss aber auch verstärkt im Interesse der Begabtenförderung liegen, das Differenzierungspotenzial von Schulbüchern weiterzuentwickeln. Über gezielte Einflussnahme auf jene Institutionen, die mit der Qualität von Schulbüchern befasst sind, sollte es gelingen, den Differenzierungsaspekt als Bewertungsmaßstab zu verankern.

LITERATUR

- Astleitner, H. (2006). Aufgaben-Sets und Lernen. Instrukionspsychologische Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Astleitner, H. (2008). Die lernrelevante Ordnung von Aufgaben nach der Aufgabenschwierigkeit. In J. Thonhauser (Hrsg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht der Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (S. 63-80). Münster u.a.: Waxmann.
- Astleitner, H. (2009a). Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Online unter www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner.
- Astleitner, H. (2009b). Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (Forschungsbericht). Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg. Online unter www.uni-salzburg.at/erz/hermann.astleitner.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht der Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (S. 47-63). Münster u.a.: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Herber, H. J. (1983). Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht (S. 43-57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Leutner, D. (2006). Instrukionspsychologie. In D. Rost (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie (S. 261-270). Weinheim: Beltz.
- Reisinger, C.-M. (2007). Unterrichtsdifferenzierung (= 5. Bd. der Reihe Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, hrsg. v. R. Olechowski). Wien: Lit-Verlag.
- Ziener, G. (2006). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.

KLEINE SKULPTUR MIT GROSSER WIRKUNG

DAS „GRÜNE BAND“, DER NACHWUCHSFÖRDERPREIS VON DOSB UND COMMERZBANK, WIRD 25 JAHRE ALT

Es war rund, es war eckig, es war aus Acryl und aus Glas. Sein Äußeres hat „Das Grüne Band für vorbildliche Talentförderung“ öfter verändert – die Anforderungen an die Gewinner sind bis heute gleich geblieben. In diesem Jahr feiert der Nachwuchspreis von Deutschem Olympischen Sportbund (DOSB) und Commerzbank das 25. Jubiläum.

Bessere Trainingsbedingungen, neue Trikots – und jede Menge Motivation: Wenn Ringer/innen oder Schwimmer/innen, Judokas oder Eisschnellläufer/innen mit dem „Grünen Band“ ausgezeichnet werden, können sie Talentförderung noch größer schreiben. Seit 1986 haben von den jeweils mit 5.000 Euro dotierten Preisen fast 1.500 Sportvereine profitiert. „Zahlen, die im deutschen Nachwuchssport einzigartig sind. Sie zeigen die Erfolgsgeschichte des ‚Grünen Bandes‘“, sagt Jurymitglied Michael Vesper, Generaldirektor des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB).

Begonnen hat die Erfolgsgeschichte vor 25 Jahren, als die damalige Dresdner Bank zusammen mit dem Deutschen Sportbund (DSB) den Wettbewerb ins Leben gerufen hat. Aus Dresdner wurde Commerzbank, aus DSB der DOSB, Jurymitglieder und Sportler/innen wechselten ebenfalls. Die Grundidee blieb jedoch unverändert: Die Leistung sportbegeisterter und talentierter Kinder und Jugendlicher sollte honoriert, die Arbeit der Vereine, ihrer Trainer/innen und der vielen ehrenamtlichen Helfer/innen in den Mittelpunkt gerückt werden.

Jede Bewerbung läuft zunächst über die Spitzenverbände: Hier reichen die Vereine oder Vereinsabteilungen ihre Unterlagen ein, hier wird die erste Vorauswahl getroffen. Drei Vereine schaffen es jeweils zum DOSB. Der Paderborner Schwimm-Verein war 1987 der erste, der mit seiner Nachwuchsarbeit überzeugte. Die Anforderungen an die Konzepte der Bewerber sind seitdem gleich anspruchsvoll geblieben. Sie reichen von der Förderung der jungen Talente und der Trainersituation über den Kampf gegen Doping bis zur Integration von sozial schwachen oder benachteiligten Kindern. „Diejenigen, die sich für das ‚Grüne Band‘ einsetzen, motivieren ihren Nachwuchs nicht nur zu Spitzenleistungen, sie leben und verwirklichen auch wichtige Werte unserer Gesellschaft“, betont Jurymitglied Uwe Hellmann, Leiter Brand Management der Commerzbank AG.

Eigenschaften wie Ehrgeiz und Stärke, Geduld und Kreativität vertreten auch Ariane Friedrich und Birgit Prinz, die dem „Grünen Band“ als Botschafterinnen bereits im zweiten Jahr ihr Gesicht geben. Die jungen Frauen zeigen, wohin eine engagierte und systematische Talentförderung führen kann. „Ohne Unterstützung wäre ich als Sportlerin sicherlich nicht so weit gekommen – und bestimmt auch niemals so hoch gesprungen“, sagt Ariane Friedrich, Bronzemedailien-Gewinnerin bei der Hochsprung-WM 2009 in Berlin und der EM 2010 in Barcelona. Und auch Birgit Prinz hat es dank professioneller Vereinsarbeit mit dem FFC Frankfurt an die Spitze des deutschen Frauenfußballs geschafft, ist Weltfußballerin der Jahre 2003, 2004 und 2005 sowie achtfache deutsche Fußballerin des Jahres.



*Stolz und gleich ein kleines Stück größer:
Vom „Grünen Band“ profitiert vor allem der sportliche Nachwuchs
in den Vereinen*

Um die Nachwuchspreise zu verleihen, gehen die beiden Botschafterinnen gemeinsam mit den Vertretern von DOSB und Commerzbank im Herbst auf Deutschlandtour. In mehreren Städten bekommen die Vereine, die die Jury im Jubiläumsjahr überzeugt haben, ihr eigenes „Grünes Band“ – im Jubiläumsjahr übrigens wieder eckig und aus Kristallglas.

Weitere Informationen:
www.dasgrueband.com
www.facebook.com/dasgrueband

KATRIN LANG
Deutsche Sport-Marketing GmbH
katrin.lang@dsm-olympia.de

GOLF

BUNDESVERGLEICHSKAMPF DER SCHULEN 2010 IN RANKWEIL, 2011 IN WEITRA



Foto: Rainer Sturm / pixelio.de

Winston Churchill prägte den Satz: „Golf ist ein Spiel, bei dem man einen zu kleinen Ball in ein viel zu kleines Loch schlagen muss und das mit Geräten, die für diesen Zweck denkbar ungeeignet sind“.

Für die Teilnehmer/innen an dem jährlich in einem anderen Bundesland stattfindenden Bundesvergleichskampf der Schulen trifft dieser Spruch nur zu einem geringen Teil zu, da bei diesen Wettspielen das Niveau sehr hoch ist, wie aus den Turnierergebnissen ersichtlich ist und die Spieler/innen der Siegermannschaft bei den Schulen mit sportlichem Schwerpunkt mit zu den besten Jugendlichen in Österreich zählen.

Wie können sich nun Schüler/innen für diese Bundesmeisterschaft qualifizieren?

In drei Kategorien, nämlich Unterstufe (5.–8. Schulstufe), Oberstufe (9.–13. Schulstufe) und Schwerpunktschulen (Oberstufe), werden im jeweiligen Bundesland die Landesmeister/innen ermittelt. Die Siegermannschaft in der jeweiligen Kategorie (das Team besteht aus 3 Spielerinnen oder Spielern) vertritt dann das eigene Bundesland. An drei Tagen im Herbst werden sodann die jeweiligen Bundessieger/innen gekürt.

Veranstaltet wird dieses Turnier vom Österreichischen Golfverband in Zusammenarbeit mit dem BMUKK und dem LSR (SSR) des austragenden Bundeslandes. Neben den sportlichen Aktivitäten finden zusätzlich auch kulturelle Veranstaltungen statt.

Im Schuljahr 2010/11 fanden die Wettkämpfe in Rankweil/Vorarlberg statt. Die Sieger/innen kamen aus dem Burgenland, die sich sowohl bei den Golf-Schwerpunktschulen (Golf-HAK Stegersbach) als auch bei der Oberstufe (Gymnasium Diözese Eisenstadt) die Titel holten. In der Kategorie Unterstufe siegte das Akademische Gymnasium Salzburg.

Im heurigen Schuljahr fand der Bundesvergleichskampf in der alten Bierbrauerstadt Weitra (Niederösterreich) im Golfclub Weitra statt. Bei guten äußeren Bedingungen kämpften ca. 100 Schüler/innen vom 3.–5. Oktober 2011 um die begehrten Titel und Trophäen. Gespielt wurde an zwei Tagen dreimal neun Löcher nach einem bestimmten Spielmodus.

Die Schüler/innen hatten großen Spaß beim Turnier – trotz des damit verbundenen harten Trainings – oder wie Bob Hope es ausdrückt: „Wenn du Zuschauer bist, ist es ein Spaß, wenn du spielst, ist es Entspannung, wenn du daran arbeitest, ist es Golf.“

MAG. GERALD KAPFFHAMMER
Bundesreferent Schulgolf
BG/BRG/BORG Schärding
g.kapffhammer@gmx.at

TAG DER TALENTE 2012

„CLEVER TOGETHER. DIALOG DER GENERATIONEN“

Im Rahmen der ungarischen EU-Ratspräsidentschaft im ersten Halbjahr 2011 fand im April 2011 eine Fachkonferenz zum Thema „Talent Support“ in Budapest statt. Mit dieser Konferenz wurde auf EU-Ebene der Wichtigkeit des Themas Begabungs- und Begabtenförderung Ausdruck verliehen. Die Konferenz wurde auch als Plattform für den ersten europäischen „Talent Day“ genutzt. Der Tag der Talente verfolgt das Ziel, die Öffentlichkeit, aber auch Lehrende und Verantwortliche im Bildungsbereich darauf hinzuweisen, wie wichtig die Förderung der Potenziale der Heranwachsenden ist. Beim Talent Day können junge Menschen zeigen, welche Begabungen und Kompetenzen sie in unterschiedlichen Wissensdomänen und Gesellschaftsbereichen einbringen können.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF), die Bundeslandkoordinationsstellen für Begabungs- und Begabtenförderung und ECHA-Österreich rufen nun erstmalig zu einem österreichischen Tag der Talente am 22. März 2012 auf. Damit soll aufgezeigt werden, dass Potenzial- und Begabungsförderung ein wichtiges gemeinsames Anliegen der genannten Akteure ist.

Das Thema „Clever Together. Dialog der Generationen“ wurde in Anlehnung an das EU-Jahresthema von 2012, „Aktives Altern und generationenübergreifende Solidarität“, gewählt. Es sollen insbesondere Aspekte der Förderung, Einbringung und Wertschätzung von Talenten über die Generationen hinweg aufgegriffen werden.

Schüler/innenteams aller Altersstufen werden dazu eingeladen, sich im Rahmen des Projektes kritisch und kreativ mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dieser Tag soll Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihre Fähigkeiten und Talente für eine kreative Auseinandersetzung mit dem aktuellen Thema einzubringen und die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren. Die Initiative will damit die wertvollen Begabungsressourcen und Potenziale der Jugend zur Weiterentwicklung des sozialen Zusammenhalts über die Generationen hinweg sichtbar machen.

Die Projektdokumentationen (z.B. genaue Projektbeschreibung, Powerpoint-Präsentationen, Poster, mediale Dokumentation etc.) sind bis spätestens 31. Jänner 2012 bei den Bundeslandkoordinationsstellen für Begabungs- und Begabtenförderung der jeweiligen Bundesländer einzureichen.

Burgenland: karin.huetterer@lshr-bgld.gv.at
Kärnten: dagmar.zoehrer@lshr-ktn.gv.at
Niederösterreich: petra.summer@lshr-noe.gv.at
Oberösterreich: irene.mandl@lshr-ooe.gv.at
Salzburg: silke.rogl@phsalzburg.at
Steiermark: christa.bauer@phst.at
Tirol: clara.theurl-weiler@ph-tirol.ac.at
Vorarlberg: verena.chlumetzky-schmid@lshr.snv.at
Wien: christiane.wendelberger@ssr-wien.gv.at

Weitere Informationen zu den Ansprechpartnerinnen der Bundeslandkoordinationsstellen finden Sie auf der Homepage des ÖZBF:
www.begabtenzentrum.at > Kooperationen > Nationale Partner

Für die Vorauswahl ist ein Raster zur Projektbeschreibung auszufüllen. Eine Einreichungsbedingung ist die Einbeziehung einer außerschulischen bzw. kommunalen Einrichtung (Bibliotheken, Kindergärten, Seniorenheime, Kulturvereine usw.) sowie unterschiedlicher Generationen in das Projekt.

Die Bewerbungsunterlagen zum Wettbewerb sind im Herbst 2011 an alle Schulen ergangen und können von folgenden Homepages heruntergeladen werden:

ÖZBF: www.begabtenzentrum.at > Förderung > Tag der Talente
 BMUKK: www.bmukk.gv.at > Bildung Schulen > Unterricht und Schule > Begabungs- und Begabtenförderung

Ausgewählte Projekte werden am 22. März 2012 im Rahmen einer Veranstaltung zum Tag der Talente der Öffentlichkeit präsentiert sowie auf der Homepage des BMUKK, auf der Homepage des ÖZBF und in der Zeitschrift „news&science. Begabungs- und Begabtenförderung“ veröffentlicht. Die besten Projekte jedes Bundeslandes werden mit einer Prämie von 900 Euro ausgezeichnet.

Die Initiatorinnen bitten um rege Teilnahme an der Ausschreibung und am Tag der Talente.

MAG. ANDREA FRAUNDORFER
 BMUKK

Abt. I/5, Referat für Begabungs- und Begabtenförderung
 andrea.fraundorfer@bmukk.gv.at



Foto: Anton Thiel. www.musgym.salzburg.at/BE/Thiel//BE/Thiel/aktionen/kunsthaut-aktionen.html

EHRUNG FÜR FRIEDRICH OSWALD

VERLEIHUNG DES EHRENKREUZES FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST I. KLASSE



Foto: Willibald Haslinger

Friedrich Oswald erhält das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst I. Klasse von Bundesminister Karlheinz Töchterle.

Auf Antrag von MinR Dr. Thomas Köhler¹ von der Sektion I des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (u.a. Universitäten, Fachhochschulen) erhielt Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald am 7. Juni 2011 das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst I. Klasse durch Bundesminister Univ.Prof. Dr. Karlheinz Töchterle.

Die Laudatio hielt Generalsekretär und Sektionschef der Sektion I Mag. Friedrich Faulhammer:

„Begabtenförderung und Begabungsforschung begleiten Univ.Prof. Dr. Friedrich Oswald in seiner Berufslaufbahn. Ihm ist es im Rahmen seiner wissenschaftlichen Lehr- und Forschungstätigkeit gelungen, eine Bewusstseinsbildung für das Begriffsverständnis von Begabung und für eine Kultur der Förderung von Intelligenz und Kreativität zu erreichen. Es ist nicht übertrieben, ihn als den ‚pater familias‘ der Begabungsforschung und Begabtenförderung in Österreich zu bezeichnen.

So hat er auf mehreren Ebenen die Entwicklungsprozesse zur Identifikation, Wahrnehmung und Förderung begabter Kinder und Jugendlicher im Bildungswesen eingeleitet. Von 1959 bis 1972 unterrichtete er in Volks- bzw. Hauptschulen in Wien.

Prof. Oswald war der erste, und zu Beginn der 1990er Jahre der einzige, Professor einer österreichischen Universität, der den Zugang zur internationalen Begabungsforschung eröffnet hat. Parallel dazu war er von Anfang an bestrebt, sowohl in eigenen Arbeiten als auch in Kooperation mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dieser Themenstellung Geltung zu verschaffen. Die internationale Vernetzung der Lehr- und Forschungstätigkeit erfolgte in der Verbindung mit dem und durch die Mitgliedschaft im European Council for High Ability (ECHA). Die österreichische Sektion von ECHA hat Prof. Oswald mitbegründet.

In seiner Tätigkeit als Lehrender an der Universität Wien, als Mitglied des wissenschaftlichen Beirates des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) sowie als Leiter der Ausbildungsgänge für Begabtenförderung am Institut TIBI (Thomaseum – Institut für Begabtenförderung und Begabungsforschung, Integrative Initiativen) der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien-Krems hat Prof. Oswald Impulse zur Reform des Bildungswesens im Hinblick auf Differenzierung im Lehren und Lernen gesetzt. Gerne möchte ich noch erwähnen, dass er seit dem Jahr 2001 in einem Team Mit-Herausgeber des ‚Journal für Begabtenförderung‘ ist, das wissenschaftliche und praxisorientierte Publikationen enthält.

Zum Ende des aktiven Wirkens darf angefügt werden, dass nun die erste Professur für Begabungs- und Begabtenförderung an einer österreichischen Universität – an der Universität Salzburg – eingerichtet wird.

Zur heutigen Auszeichnung mit dem Österreichischen Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst I. Klasse gratulieren wir sehr herzlich.“

Das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst ist eine staatliche Auszeichnung der Republik Österreich. Gemeinsam mit dem Österreichischen Ehrenzeichen für Wissenschaft und Kunst werden diese Auszeichnungen an in- und ausländische Persönlichkeiten verliehen, die sich „durch besonders hochstehende schöpferische bzw. anerkennenswerte Leistungen auf den Gebieten der Wissenschaft oder der Kunst allgemeine Anerkennung und einen hervorragenden Namen erworben haben“.

Siehe www.hofburg.at > Amt und Funktion > Ehrenzeichen

¹ Fachexperte für Begabungs- und Kreativitätsforschung, Begabtenförderung und Exzellenzsicherung, ÖZBF, Wissenspolitik und Kulturvermittlung.

DER NEUE DIREKTOR DER SIR-KARL-POPPER-SCHULE

MAG. DR. EDWIN SCHEIBER STELLT SICH VOR

Univ.Lekt. Mag. Dr. Edwin Scheiber ist seit 1. Juli 2010 Direktor des Wiedner Gymnasiums und der Sir-Karl-Popper-Schule.

PERSÖNLICHES UND WERDEGANG:

1962 – 1980 Kindheit, Jugend, Schulzeit in der Obersteiermark
 1980 – 1990 Studium der Chemie und Mathematik an der TU Wien, Doktorat der technischen Wissenschaften
 1986 – 1992 Wissenschaftliche Tätigkeit an der TU Wien (Chemie, Fachdidaktik)
 seit 1993 AHS-Lehrer, Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Chemie an der TU Wien und an Pädagogischen Hochschulen in Österreich
 seit 1995 Tätigkeit im Bereich der Begabtenförderung (Chemieolympiade, wiss. Tätigkeit an der Univ. Wien 2008–2010, 2009 Gründung des „Science Space“ in Wien, 2. Vorsitzender der Karl-Popper-Akademie)
 seit 2000 Lehrer und Mitarbeiter an der Schul- und Begabungsentwicklung an der Sir-Karl-Popper-Schule, zahlreiche Vorträge und Workshops zum Thema (Hoch-)Begabungsförderung und -entwicklung im In- und Ausland

MEINE LEITLINIEN UND THESEN

Begabung ist keine Konstante und braucht zur Entwicklung sowohl adäquate Förderangebote als auch die Bereitschaft der/des Begabten, diese Angebote zu nutzen.

Begabungsfördernde Lehrpersonen haben eine offene, wertschätzende und die Begabung der ihnen anvertrauten Schüler/innen respektierende, pädagogische Haltung. Ihre Professionalität besteht darin, Lernsituationen und -umgebungen so zu gestalten, dass die Lernenden ihre Begabungen optimal entfalten können. Dazu haben sie die entsprechende didaktische, mathematische und fachliche Kompetenz und entwickeln diese durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung weiter. Durch Selbstreflexion auf Basis regelmäßigen Feedbacks durch die Lernenden sowie durch Kooperation im Team der Lehrpersonen und kollegiale Hospitation wird ihre Professionalisierung gewährleistet.

Schul- und Unterrichtsentwicklung sind mit Begabungs- und Begabtenförderung untrennbar verbunden. Um die Entwicklung der Begabungen zu gewährleisten, muss eine Schule höchst flexibel sein und strukturelle Maßnahmen immer wieder hinterfragen (Prinzip der Falsifikation nach Karl Popper). Im Mittelpunkt müssen jedenfalls immer die Lernenden stehen. Sie als Personen haben das Recht auf sinngebendes und lebensgestaltendes Lernen. Eine Schule, deren Programm Begabungsförderung ist, richtet ihre Strukturen nach den genannten Prinzipien aus.

UNSERE ZIELSETZUNGEN

Die Sir-Karl-Popper-Schule bleibt in Form eines Schulversuchs am Wiedner Gymnasium „Forschungs- und Entwicklungsabteilung“ für



Dr. Edwin Scheiber

Begabungsförderung und -entwicklung. Hochbegabten Jugendlichen wird auf höchstem Niveau durch ein für sie jeweils maßgeschneidertes Lehr- und Lernangebot sowie Maßnahmen für autonomes Lernen ermöglicht, ihr Potenzial in Leistung umzusetzen. Besonders wichtig dabei ist, den Unterricht sowie die Schule gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern weiterzuentwickeln. International mit Schulen (für besonders Begabte) sowie mit im Bereich der Begabungsförderung und -forschung tätigen Personen vernetzt zu sein bzw. zu bleiben, sichert den Austausch und die Kooperation auf diesem pädagogischen Feld. Dies ist auch für die Selbstreflexion der Schule essenziell.

Als neuer Leiter der Sir-Karl-Popper-Schule freue ich mich sehr, den „pädagogischen Höhenflug“ dieser Schule, wie dies mein Vorgänger Dr. Günter Schmid bezeichnete, fortzusetzen. Die ersten Reformschritte in Richtung noch stärkerer Flexibilisierung konnte ich bereits auf Schiene bringen, wie etwa die Aufhebung der starren Trennung zwischen Gymnasium und Realgymnasium, die Erweiterung des modularen Systems auch für die 6. Klasse, die Verstärkung des Labbetriebs oder die Aufhebung der 50-Minuten-Taktung von Unterricht.

MAG. DR. EDWIN SCHEIBER
 Wiedner Gymnasium und Sir-Karl-Popper-Schule (Wien)
 direktion@wiednergymnasium.at

BESONDERE KINDER, BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN, BESONDERE WEGE

DIE KARG-PREISTRÄGER 2011



Beim Billard-Spielen im Rahmen des Projekts „Von Kugeln, Köpfchen und kleinsten Teilchen“

Auch die Hochbegabtenförderung kommt nicht ohne Preise aus. Die Auszeichnung ist dabei aber für den Karg-Preis nicht Selbstzweck. Vielmehr geht es darum, vorbildliche Praxis in der Hochbegabtenförderung zu identifizieren und zu kommunizieren. Mit 50.000 Euro dotiert, will der Karg-Preis im zweijährigen Turnus Institutionen und Projekte auszeichnen, die neue Wege in der Hochbegabtenförderung einschlagen, die modellhaft, übertragbar und nachhaltig sind – und damit der Hochbegabtenförderung insgesamt als Wegweiser dienen können.

Eine Vielzahl von Projekten und Einrichtungen wurden der Karg-Jury auch 2011 vorgeschlagen. Sie spiegelten die mittlerweile große Bandbreite der Hochbegabtenförderung wider: Kita, Schule, Außerschulisches und Beratung. Hohe Professionalität, starkes Engagement und innovative Ansätze waren vielfältig zu finden und zeichneten viele Nominierungen aus. Die Jury beschloss daher, den Karg-Preis 2011 zu teilen. Preisträger 2011 sind das Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland in Brühl und das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium in Leipzig. Beide Preisträger eint, dass sie sich besonders Underachiever annehmen und Wege in der Beratung und Förderung von Underachievern aufzeigen.

Das Hoch-Begabten-Zentrum Rheinland (HBZ) in Brühl bei Köln ist eine durch den Rhein-Erft-Kreis getragene gemeinnützige Einrichtung, die bereits seit zehn Jahren hochbegabten Kindern, deren El-

tern und Lehrerinnen/Lehrern beratend zur Seite steht. Unter dem Motto „Erkennen, entfalten und fördern“ entwickelte die Beratungsstelle ein beispielgebendes ganzheitliches Beratungsangebot. Eine ganze Region wurde dabei systematisch im Interesse des hochbegabten Kindes vernetzt und im Sinne einer Bildungslandschaft vom HBZ ausgehend beraten und gestaltet. Das Beratungsangebot wurde um systematisch die Problem- und Fehlstellen der Hochbegabtenförderung abdeckende Förderangebote ergänzt. Beratung und Förderung gehen Hand in Hand. Das Beratungsangebot sowie die wichtigen Förderangebote werden dabei wissenschaftlich begleitet – um für die eigene Beratungsarbeit Standards zu wahren und für andere Ergebnisse zu sichern. Das Preisgeld in Höhe von 25.000 Euro soll im HBZ in Brühl zur Verstärkung der Angebote für Underachiever verwendet werden: Das HBZ plant gemeinsam mit dem Amt für Schule und Bildung und der Bundesagentur für Arbeit ein Förderprogramm, das flächendeckend – vorerst im Rhein-Erft-Kreis – Underachiever an Realschulen entdecken und auf ihrem Weg in den Beruf oder ins Gymnasium begleiten möchte. Zusätzlich wird das Projekt universitär begleitet, so dass eine wissenschaftliche Expertise vorliegen wird. Kein/e Jugendliche/r soll mehr verloren gehen – und dabei steht nicht das Bruttosozialprodukt, sondern das Recht jeder/jedes Einzelnen auf Entfaltung ihrer/seiner Potentiale im Mittelpunkt.

Informationen über das HBZ:

www.hoch-begabten-zentrum.de

Das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium in Leipzig bietet besonders begabten Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Ausbildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Hochbegabtenförderung ist hier traditionell verankert – doch sorgt sich die Schule nicht nur um gute Leister. Schulleitung und Lehrkräfte stellen sich ganz der Herausforderung, besonders begabte Schüler/innen mit asynchronen Passungsstörungen, reaktiven Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sowie sonderpädagogischem Förderbedarf individuell zu fördern. Der Schule geht es darum, hochbegabten Kindern und Jugendlichen, die von Schulverweigerung oder Schulversagen bedroht sind, die Freude am selbsttätigen Lernen wiederzugeben, sie an schulisches Lernen wieder heranzuführen und gleichzeitig ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Dies erfordert pädagogische Kreativität und den Mut, Bahnen jenseits des schulischen Alltags zu beschreiten. Über Spiel und Experimente Wissen zu vermitteln, ist eine bewährte Methode. Aber das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium beschreitet mit seiner Billard-Akademie neue Wege zur Vermittlung physikalischer Grundlagen. Das Projekt „Von Kugeln, Köpfchen und kleinsten Teilchen“ verbindet abstraktes Denken, motorische Schulung und soziales Lernen. Das Preisgeld ermöglicht der Schule, diese speziell konzipierten Billard-Kurse in eigenen Räumen abzuhalten und zu intensivieren. Ebenso wird ein eigenes Modul für Grundschüler/innen der vierten Klasse entwickelt, die zukünftig das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium besuchen wollen. Die Etablierung einer Elternakademie und kooperative Lehrer/innenfortbildungen runden das Projekt ab.

Informationen über das Wilhelm-Ostwald-Gymnasium:

www.ostwaldportal.de

Gute Praxis in der Beratung und Förderung Hochbegabter – darauf zielt der Karg-Preis. Das Wissen darum möchte die Stiftung mit allen Akteuren der Hochbegabtenförderung teilen: So wird die Verleihung des diesjährigen Karg-Preises im Rahmen eines Fachtags am 29. November 2011 in Frankfurt am Main unter dem Motto „Underachiever – beraten und begleiten“ erfolgen. Am Vormittag werden das HBZ Brühl und seine Beratungsarbeit sowie das Leipziger Billard-Projekt ausführlich vorgestellt und damit Einblicke in die Praxis vermittelt. Franzis Preckel, Inhaberin des Lehrstuhls für Hochbegabtenforschung und -förderung an der Universität Trier, und Thomas Trautmann, Erziehungswissenschaftler an der Universität Hamburg, führen am Nachmittag aus wissenschaftlicher Perspektive in das Thema Underachievement ein.

Die Veranstaltung steht allen am Thema Interessierten offen, allerdings steht nur eine begrenzte Platzanzahl zur Verfügung, sodass eine namentliche, verbindliche Anmeldung und darauf folgende Einladung nötig ist. Bitte kontaktieren Sie bei Interesse:

SABINE WEDEMEYER
Karg-Stiftung
sabine.wedemeyer@karg-stiftung.de

PUBLIKATION

INKLUSIVE BEGABTENFÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE



Die Förderung Hochbegabter in der Grundschule ist noch lange nicht selbstverständlich – auch wenn das Thema vielen Lehrkräften mittlerweile bewusst ist. Eine gelingende inklusive Schule, die allen Kindern, und eben auch Hochbegabten, gerecht wird, stellt im Schulalltag eine Herausforderung für alle Pädagoginnen und Pädagogen dar.

Die Publikation „Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule“ zeigt auf, wie Hochbegabtenförderung in der Grundschule erfolgreich umgesetzt werden kann. Der Band verknüpft dabei das Praxiswissen des Schulentwicklungsprojekts „Impulsschulen“ der Karg-Stiftung mit Forschungsbefunden zur Hochbegabtenförderung im Primarbereich. Er zeigt auf, dass sich individuelle Förderung generell verbessert, wenn Lehrkräfte für die Bedürfnisse begabter Schüler/innen sensibilisiert sind und auf diese stärkenorientierte Pädagogik fokussieren. Herausgeber/innen und Autorinnen/Autoren führen in die Grundlagen einer begabungsfördernden Grundschulpädagogik ein. Begabtenförderung wird dabei als Schulentwicklungsaufgabe verstanden.

HERAUSGEBER/INNEN:

Dr. Olaf Steenbuck: ausgebildeter Sonderschullehrer, Ressortleiter „Schule und Wissenschaft“ in der Karg-Stiftung

Dr. Helmut Quitmann: Diplompsychologe, Sprecher des Netzwerks Begabtenförderung Hamburg e.V.

Petra Esser: ausgebildete Grundschullehrerin, Seminarleiterin in der Lehrer/innenbildung, freie Bildungsreferentin

10 JAHRE ODYSSEUS-PROJEKT

BEGABUNGSPSYCHOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE DER UNIVERSITÄT ROSTOCK AM
INSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE „ROSA UND DAVID KATZ“

EIN INTERVIEW MIT PROF. CHRISTOPH PERLETH,
DEM LEITER DER BERATUNGSSTELLE.

Seit wann sind Sie an der Universität Rostock und wie kamen Sie auf die Idee, eine begabungspsychologische Beratungsstelle einzurichten?

Perleth: Seit 1999 bin ich an der Universität in Rostock, ich habe in München studiert, promoviert und habe viele Jahre bei Prof. Kurt Heller für die Münchener Hochbegabtenstudie gearbeitet. Im Rahmen dieser Studie habe ich mir damals auch Gedanken gemacht, wie eine optimale Beratung von Hochbegabten aussehen könnte und habe ein Modell entworfen, wie in universitären Beratungsstellen Forschung und praktische Anwendungen verknüpft werden könnten. Hier in Rostock gab es schon eine Tradition in der Begabtenförderung. Außerdem befand sich in den 90er Jahren am Institut schon für einige Jahre eine Erziehungsberatungsstelle. So habe ich die Chance gesehen, mein Modell der Hochbegabtenberatung rasch in die Praxis umzusetzen. Während in der Münchener Beratungsstelle überwiegend nur Beratungen angeboten wurden, haben wir unser Odysseus-Projekt breiter angelegt – alle hochbegabungsspezifischen Aktivitäten sind hier gebündelt. Die Einzelfallberatung ist nur das eine, wir evaluieren auch Schulprojekte, organisieren Lehrer/innenfortbildungen und arbeiten mit den Schülern und dem Bildungsministerium zusammen. Mit unserem Odysseus-Projekt arbeiten wir für die Hochbegabtenförderung im ganzen Land Mecklenburg-Vorpommern.

Wie kam das Projekt dann auf Schiene?

Perleth: Wir hatten damals eine günstige Konstellation, weil die Karg-Stiftung, die sich als große deutsche Stiftung für die Hochbegabtenförderung engagiert, damals Projekte speziell in den neuen Bundesländern fördern wollte. Mecklenburg-Vorpommern war damit eine Option. 2001 konnten wir dann starten. Die Karg-Stiftung hat uns für mehrere Jahre eine Psychologenstelle finanziert. Und die Uni hat die Räumlichkeiten und die Infrastruktur, also Internet, Telefon usw., gestellt.

2005 fuhr die Karg-Stiftung die Förderung etwas zurück und uns wurde empfohlen, für die Beratung auch Gebühren zu nehmen. Wir befürchteten damals, weil Mecklenburg-Vorpommerns Bevölkerung über das niedrigste Durchschnittseinkommen in Deutschland verfügt, dass sich das auf die Klientel auswirken könnte. Darum haben wir eine möglichst sozial „verträgliche“ Gebührenordnung mit der Uni ausgehandelt. Die Effekte waren dann sogar so, dass der Anteil von einkommensschwächeren Eltern nicht zurückgegangen, sondern eher gestiegen ist. Wir hatten nämlich vorher eine Art Mitnahmeeffekt, dass manche gutsituierte Eltern unsere „kostenlose“ Beratung in Anspruch genommen hatten, obwohl es manchmal gar nicht um eine vermutete Hochbegabung ging.

Wie kamen Sie auf den Namen „Odysseus-Projekt“?

Perleth: Wir haben uns überlegt, welches Label wir für unsere hochbegabungsspezifischen Aktivitäten verwenden könnten. Wir suchten

einen maritimen Bezug und mit dem griechischen Sagenhelden Odysseus verbinden sich positive Assoziationen wie Klugheit, Gewandtheit, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit. Kinder und Jugendliche verstehen sofort, wenn wir sagen, Odysseus hat gelernt, bei hohem Wellengang im Meer und vorbei an gefährlichen Ungeheuern zu segeln, um sein Ziel auch nach Irrfahrten zu erreichen. Wir wollen die Hochbegabten an die Hand nehmen und auf ihrem Weg durch die Bildungslandschaft erfolgreich begleiten.

Was waren die ursprünglichen Ziele des Projektes?

Perleth: Wir wollten die Hochbegabungsförderung im Grunde genommen in der ganzen Region voranbringen und die individuelle Beratung war und ist ganz zentral, um einzelnen Kindern zu helfen, ihre Potenziale zu entwickeln und ihre eigenen Bildungswege zu finden. Eine weitere Zielstellung war von Anfang an, bei der Schaffung geeigneter Möglichkeiten im Bildungssystem mitzuwirken, um Fördermöglichkeiten auszubauen, Verständnis für hochbegabte Kinder zu wecken sowie Lehrkräfte fortzubilden. Unser Anliegen ist es, Kindergartenpersonal und Lehrkräfte zu unterstützen, begabte Kinder möglichst frühzeitig zu erkennen und ihnen zu helfen, sich in einer angemessenen Lernumgebung entwickeln zu können.

Gab es diesbezüglich Veränderungen?

Perleth: Am Anfang mussten wir natürlich erst einmal den Stau von Einzelfallanfragen abarbeiten, manche anderen Projekte kamen dann erst später dazu. Inzwischen begleiten wir einzelne Kinder auch über einen längeren Zeitraum. Bestimmte Projekte haben sich entwickelt, zurzeit gibt es in jedem Schulamtsbezirk eine Schule, die eine Hochbegabtenklasse führt. Bei der dazu vorgeschriebenen Aufnahmediagnostik unterstützen wir den schulpädagogischen Dienst. Das Institut für Sonderpädagogik der Universität Rostock arbeitet zurzeit an Inklusionskonzeptionen, wie lernbehinderte Kinder von Anfang an in die Grundschule integriert werden können und nicht mehr separat beschult werden. Da werden wir uns auch einbringen, wenn wir Lehrer/innen fortbilden, um sie für sonderpädagogische Aufgaben und auch für eine Begabtenförderung in der allgemeinen Schule vorzubereiten.

Wo liegen heute die Schwerpunkte und Aufgaben?

Perleth: Nach wie vor möchten Lehrer/innen wissen, wie sie ein hochbegabtes Kind erkennen. Aber das ist schwierig, weil zum Beispiel Checklisten für Lehrkräfte oder für Eltern manchmal irreführend sind und nicht immer zutreffen. Wir haben dies in der Beratungsstelle einmal überprüft. Wir haben den Eltern, bevor sie zur Beratung kamen, einen Fragebogen gegeben, wo diese üblichen Merkmale auch abgefragt wurden und haben diese dann in Beziehung zu den späteren Testergebnissen gesetzt. Die Übereinstimmungen bei vielen Fragen waren sehr gering.

Dazu kommt, dass Lehrkräfte ihr Begabungsurteil oft an der Leistung festmachen und begabte Kinder, die eben keine hohen Leistungen zeigen, häufig nicht erkannt werden. Wir sind jetzt dabei, in Koopera-

tion mit der Beratungsstelle in Hamburg solche Checklisten zu überarbeiten bzw. weiterzuentwickeln. Wir haben Lernentwicklungsblätter entwickelt, die Lehrer/innen verwenden können, um hochbegabte Kinder langfristig zu fördern. Bei unserem Beratungsstellenjubiläum werden wir diese Instrumente den Lehrkräften bei uns im Lande vorstellen und zur eigenen Verwendung in die Hand geben.

Wie können sich Eltern über das Odysseus-Projekt und das Beratungsangebot informieren?

Perleth: Von Zeit zu Zeit gingen wir gezielt an die Öffentlichkeit, gerade am Anfang, sodass in der Presse über uns berichtet wurde. Das haben wir später nicht mehr so intensiv gemacht, weil wir den Ansturm nicht mehr bewältigt hätten. Durch die aufmerksamen Lehrer/innen haben wir so viele Anfragen, dass wir zurzeit Wartezeiten von 6 Wochen haben. Im Jahr gibt es ca. 150–160 Anfragen von Eltern, an die wir zuerst einen Fragebogen verschicken. Letztlich kommen pro Jahr ca. 120 tatsächliche Beratungsfälle zustande. Diese Zahl ist relativ hoch und bleibt seit Jahren ziemlich konstant. Im Gegensatz zu anderen Hochbegabtenberatungsstellen kommen sehr viele Eltern zu uns, die von Lehrerinnen und Lehrern geschickt werden. Wir haben auch von Anfang an den engen Kontakt zu Schulen gesucht. Zur Eröffnung der Beratungsstelle haben wir sämtliche Schulen aus dem Rostocker Raum eingeladen und das hat sich schon bewährt. Im Vergleich zu anderen Beratungsstellen besteht die Hälfte unserer Klientel aus Eltern, die selbst keine Hochschulbildung haben, während zu anderen Beratungsstellen Eltern kommen, die zu ca. 95% Akademiker/innen sind.

Was sind die hauptsächlichen Beratungsanlässe?

Perleth: Das Spektrum ist vielfältig und Vor- und Grundschulkindern sind ein großer Teil der Klientel. Es geht um frühzeitige Einschulung, auch um das Problem der Unterforderung sowie Fragen zum Überspringen. Es gibt bei den Eltern Beratungsbedarf für spezielle Angebote an Gymnasien mit musikalischen, sportlichen oder intellektuellen Förderangeboten. Wir haben Hochbegabtenklassen in Grundschulen und Gymnasien und Eltern kommen zu uns, wenn sie ihre Kinder für eine solche Klasse anmelden möchten. Weiterhin beraten wir beispielsweise auch bei komplexen Problemen von Underachievement oder Störungen im Selbstwahrnehmen, die eine längere Betreuung über viele Jahre hinweg benötigen. Mit den Lehrkräften versuchen wir auch unkonventionelle Lösungen zu finden wie Überspringen auf Probe und Ähnliches.

Welche Rolle spielt die Begabungsdiagnostik?

Perleth: In den meisten Fällen wird eine Begabungsdiagnostik durchgeführt, es hängt aber von der Fragestellung ab. Die Frage „Ist das Kind jetzt hochbegabt oder nicht?“ steht aber eigentlich fast immer im Raum. Wenn z.B. 120 Kinder im Jahr getestet werden, sind darunter in der Regel so 25–30 Prozent, die man als hochbegabt einstufen kann.

Christoph Perleth im Interview



Wie werden enttäuschte Eltern beraten?

Perleth: Naja, die sind ja nicht immer enttäuscht, manche sind auch erleichtert. Auch für die Kinder ist es oft entlastend, wenn sie erfahren, dass sie zwar sehr klug sind, aber sich doch nicht so stark von ihrer Entwicklungsgruppe unterscheiden. Es ist schon so, dass auf manchen Kindern ein hoher Erwartungsdruck seitens der Eltern lastet, den sie gar nicht einlösen können. In der Beratung geht es ja darum, eine realistische Perspektive aufzuzeigen.

Inwiefern ist das Thema der Begabtenförderung in der universitären Ausbildung für Studierende präsent?

Perleth: Im Rahmen meiner diagnostischen Lehrveranstaltungen sind Themen wie Intelligenz und Begabung sowie Testverfahren immer präsent und Sonderpädagoginnen und -pädagogen erhalten vertiefende Angebote. Für die anderen Lehrämter bieten Helga Joswig und Margit Rinck ebenfalls Vertiefungsmodule zur Begabungsförderung an. Studierende der Sonderpädagogik nehmen öfter an Schulprojekten mit diagnostischen Aufgabenstellungen teil. Diese Themen sind in Rostock fest im Lehrangebot verankert und werden von den Studierenden mit Interesse aufgenommen. Neuerdings hat das Bildungsministerium von Mecklenburg-Vorpommern die Hochbegabtenförderung als einen Bestandteil der Ausbildung im Entwurf des neuen Lehrbildungsgesetzes verankert.

An welchen aktuellen Forschungsprojekten arbeiten Sie?

Perleth: Es geht zurzeit darum, die Grundschulform des kognitiven Fähigkeitstests endlich auf den Weg zu bringen, da haben wir schon

eine Menge von Daten für Normierungszwecke erhoben. Wir evaluieren auch das Juniorstudium der Universität Rostock, es handelt sich dabei um leistungsstarke Kinder und Jugendliche, die von Lehrkräften empfohlen werden. Weiters wollen wir ein umfangreiches Projekt starten, das Entwicklungswege von Hochbegabten bei uns im Land verfolgt und vieles andere.

Gibt es neue Pläne für die Beratungsstelle?

Perleth: Für die Beratungsstelle müssen wir zunächst ganz pragmatisch die langfristige Finanzierung absichern. Ein großes Anliegen wird die Fortbildung der Lehrkräfte bleiben und mein Wunsch ist es, diese als Weiterbildungs-Master-Studiengang zu installieren. Für die Gymnasien, die Hochbegabtenklassen haben, brauchen wir Spezialistinnen und Spezialisten, die eine solide Ausbildung haben. Unser Land ist auch im Prinzip bereit, in die Hochbegabtenförderung zu investieren, aber es muss verhandelt werden, wie ein solcher Studiengang zum Weiterbildungs-Master (MAS) zu finanzieren ist.

Das Interview führten die Rostocker Lehramtsstudierenden Isabel Mund und David Frieten.

Isabel Mund und David Frieten mit Christoph Perleth



PROJEKT „FÖRDERUNG VON EXZELLENZ“ AN DER PH STEIERMARK

BEGABUNGEN VON STUDIERENDEN FÖRDERN

Seit Beginn der Hochschulwerdung 2007 fühlt sich die Pädagogische Hochschule (PH) Steiermark dem Schwerpunkt „Begabungs- und Begabtenförderung“ in besonderer Weise verpflichtet. Dies spiegelt sich sowohl in den Curricula der Ausbildung als auch in den Angeboten der Fort- und Weiterbildung sowie in den Aktivitäten der Praxis-schulen wider.

Dieses Anliegen zeigt sich seit dem Studienjahr 2010/11 durch eine weitere Initiative. Gemäß den leitenden Grundsätzen des Hochschulgesetzes von 2005, § 9 Abs. 6, die Erfordernisse besonders begabter und interessierter Studierender zu berücksichtigen, wurde das Projekt „Förderung von Exzellenz“ ins Leben gerufen.

gezielt und bedarfsorientiert zu berücksichtigen. Weiters bekommen die Teilnehmer/innen die Auszeichnung „Award of Excellence der Pädagogischen Hochschule Steiermark“ verliehen.

Um auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer/innen und auf die Entwicklung der Begabungen optimal eingehen zu können, umfasst dieses Talente-Förderungs-Modul einen Zeitrahmen von zwei Semestern und eine Workload von insgesamt 6 ECTS-Punkten. Die Organisationsform ist studienbegleitend und betreffend Zeit und Ort flexibel konzipiert.



Ausgangspunkt für dieses Pilotprojekt ist die Annahme, dass zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen, die bereits während ihrer Berufsausbildung in ihren spezifischen Begabungen wahrgenommen werden und eine professionelle Förderung erhalten, eine erhöhte Sensibilität für die Bedeutung der Begabungsförderung im schulischen Kontext entwickeln.

Das Projekt bietet begabten Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums die Möglichkeit, sich für ein Talente-Förderungsprogramm zu jährlich wechselnden Schwerpunkten (künstlerisch-kreativ, naturwissenschaftlich, sprachlich) zu bewerben.

Grundlage für die Nominierung in das Talente-Förderungsprogramm ist ein Stärken-Portfolio, das von den Studierenden erstellt und eingereicht wird. Nach Aufnahme in das Programm werden die Studierenden von Expertinnen und Experten begleitet und die Projektergebnisse werden in der „Nacht der Talente“ der Öffentlichkeit präsentiert. Die erfolgreiche Teilnahme wird als eigener Diplomzusatz („Diploma supplement“) ausgewiesen und ermöglicht dem Landesschulrat für Steiermark, diese Zusatzqualifikation beim Berufseinstieg

Im Studienjahr 2010/11 war das Projekt „Förderung von Exzellenz“ einem „künstlerisch-kreativen Schwerpunkt“ gewidmet. Die Zielgruppe umfasste engagierte Studierende mit besonderen Begabungen im künstlerischen Bereich sowie Studierende, welche sich durch hohes Interesse an Literatur, Musik, Theater oder bildender Kunst auszeichneten.

Handlungsleitend waren die Förderung und Weiterentwicklung der Begabungen, Talente und Interessen der Teilnehmer/innen durch Expertinnen und Experten aus künstlerisch-kreativen Berufen. Dabei stellte das Potenzial der Studierenden in allen Projektphasen den Ausgangspunkt für die Planung und Umsetzung der auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmten begabungsfördernden Maßnahmen dar.

Zur Realisierung des Projekts „Förderung von Exzellenz“ konnte ein engagiertes, hochmotiviertes Team gewonnen werden. Es bestand aus den drei erfahrenen Künstlerinnen Edith Draxl, Andrea Fischer und Clementine Fuchs, die in der heimischen und internationalen Kunst- und Kulturszene gut bekannt sind.

Im Mittelpunkt der einzelnen Projektphasen standen folgende Ziele:

- PHASE 1
„Was macht mich zum schöpferischen Menschen?“
Dabei reflektierten die Teilnehmer/innen vorhandene Kompetenzen, demonstrierten bereits realisierte Potenziale und verbalisierten die im Rahmen des Projekts angestrebte (Weiter-)Entwicklung der fachlichen und sozialen Kompetenzen.
- PHASE 2
„Mit künstlerisch-kreativen Methoden an einem Thema arbeiten“
Dabei lernten die Teilnehmer/innen künstlerisch-kreative Methoden kennen, wandten diese in eigenständig gewählten Kontexten an und erweiterten bzw. entwickelten ihre Potenziale durch die Zusammenarbeit mit bzw. die Förderung durch Expertinnen und Experten aus dem künstlerisch-kreativen Bereich.
- PHASE 3
Projekttag „Verdichtung“
Dabei kooperierten die Teilnehmer/innen bei der Organisation und Planung der „Nacht der Talente“, entwickelten und probten begabungsspezifische Beiträge zur „Nacht der Talente“ und reflektierten die (Weiter-)Entwicklung ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen.

Unter dem Fokus, hochmotivierten und talentierten Studierenden eine Plattform für die Präsentation ihrer Leistungen zu bieten, erfolgte im Rahmen der „Nacht der Talente“ in unkonventioneller Weise die Darbietung der im Laufe des Projekts entwickelten künstlerisch-kreativen Produkte und Prozesse. Der Festsaal wurde zum Erlebnisraum, in dem die Besucher/innen künstlerische Produkte erleben und kreative Prozesse mitgestalten konnten. So wurde das Publikum bei der Präsentation moderner Musikstücke zum flexiblen Instrument. Lyrische, musikalische und bildnerische Produkte entstanden durch die Kooperation der Anwesenden, während sich im Verlauf des Abends eine interaktiv gestaltete Papierplastik durch den Raum wölbte. Unterbrochen wurden diese Prozesse durch originelle Beiträge der jungen Künstler/innen, mit denen sie ihr musikalisches, tänzerisches, bildnerisches und lyrisches Potenzial unter Beweis stellten. Grundtenor des Abends war: Diese Nacht voller Talente stellte einen exzellenten Abschluss eines exzellenten Projekts dar.

Diese begabungsfördernde Initiative für Studierende wird im Studienjahr 2011/12 mit dem thematischen Schwerpunkt Mathematik & Naturwissenschaften fortgesetzt.

MAG. DR. ANDREA HOLZINGER
MAG. DR. KATHARINA HEISSENBERGER
Pädagogische Hochschule Steiermark
andrea.holzinger@phst.at
katharina.heissenberger@phst.at

Bei der Nacht der Talente



Foto: Lore Windingner

IYPT 2011 IN TEHERAN

INTERNATIONAL YOUNG PHYSICISTS' TOURNAMENT



Das österreichische Team bei der IYPT in Teheran

Am 21. Juli 2011 machte sich ein fünfköpfiges Team von jungen Physikerinnen und Physikern, nach fast einem Jahr Vorbereitung, auf den Weg nach Teheran, um beim 24. International Young Physicists' Tournament (kurz IYPT oder Physik-WM) Österreich würdig zu vertreten. Das IYPT ist ein teamorientierter Wettbewerb und stellt so den Gegenpol zur Physikolympiade dar. Teams aus 21 Nationen hatten ein Jahr lang Zeit, um sich mit 17 vorgegebenen Aufgabenstellungen zu beschäftigen und experimentelle und theoretische Lösungsansätze zu erarbeiten. Diese wurden dann während des Turniers präsentiert, diskutiert und schlussendlich von einer internationalen Jury bewertet.

Das österreichische Nationalteam setzte sich zusammen aus Katharina Ehrmann (Ursulinen Innsbruck), Tomas Kamencek (BRG Leoben neu), Daniel Freidorfer (Bischöfliches Gymnasium Graz), Maximilian Lasserus und Martin Schnedlitz (beide BG/BRG Seebacher Graz). Diese fünf Schüler/innen hatten sich Anfang Mai 2011 beim AYPT (Austrian Young Physicists' Tournament) während eines dreitägigen Turniers für das Nationalteam qualifiziert. Begleitet und betreut wurde das Team von zwei Teamleadern: Dieter Winkler und Thomas Lindner. Die Erwartungen an das Team waren hoch, denn in den letzten beiden Jahren war es dem Team gelungen, den Vizeweltmeistertitel zu erringen. Deshalb wurde dieses Jahr umso intensiver am Schulversuchspraktikum in Wien während der Vorbereitung gearbeitet, insbesondere da man mit einer immer stärker werdenden Konkurrenz aus Asien rechnen musste. Bei der Vorbereitung wurde das Team von mehreren Universitätsprofessorinnen/-professoren und Studierenden der Universität Wien unterstützt. Diese Voraussetzungen verhalfen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einer außergewöhnlich niveaувollen Ausarbeitung der Beispiele.

Am 22. Juli um 3 Uhr früh landete das Team dann endlich in Teheran und machte erste Bekanntschaft mit den anderen Nationen. Die Österreicher/innen wurden, wie für den Iran üblich, in zwei verschiedenen Unterkünften untergebracht (Männer und Frauen getrennt). Nach der Eröffnungszeremonie und einigen – für unser Empfinden – sehr langatmigen Reden von Universitätsprofessorinnen/-professoren und Politikerinnen/Politikern fand schließlich am 23. Juli die erste von fünf Vor-

runden statt. Hier traf das österreichische Team auf die Mannschaften aus der Schweiz und Kenia. Katharina konnte einige Schwachstellen bei der Schweizer Lösung zu „Bouncing Flame“ feststellen und Max machte einen einwandfreien Report zu „Levitating Spinner“. Das Team gewann mit Abstand diese erste Runde, war allerdings in der Gesamtwertung auf Platz 7.

Hier sollte man vielleicht noch erwähnen, dass eine Runde folgendermaßen abläuft: Als Opponent hat ein Team die Aufgabe, das andere Team zu einem Beispiel herauszufordern. Das herausgeforderte Team, der Reporter, stellt das herausgeforderte Beispiel vor und muss seine Lösung in der anschließenden Diskussion mit dem Opponent verteidigen. Ein drittes Team, der Reviewer, fasst die Runde am Ende für die Jury noch einmal zusammen und versucht objektiv Stärken und Schwächen der anderen Teams zu analysieren. Dies alles hat in einem sehr straffen Zeitrahmen abzulaufen und wird natürlich in englischer Sprache vorgetragen. Am Ende bewertet die Jury die drei Teams nach ihren Leistungen. Jedes Team nimmt in einer Runde jede der drei Rollen einmal an.

In der zweiten Runde trafen die Österreicher/innen auf erheblich schwierigere Konkurrenten: China und Deutschland. Aber auch diese Runde gewannen wir. Somit landeten wir auf dem zweiten Platz, den wir bis zum Finale halten konnten.

Die besten drei Teams aus den Vorrunden qualifizierten sich für das Finale: Korea, Österreich und Deutschland. Hier werden die bisher erreichten Punkte nicht mehr mitgezählt und jedes Team hat die gleiche Chance auf den Weltmeistertitel. Hier gaben wir noch einmal unser Bestes und erreichten den zweiten Platz nach Korea und vor Deutschland. Alle Finalisten erhielten eine Goldmedaille.

Schlussendlich muss man sagen, dass es eine einzigartige Erfahrung war, bei diesem Turnier dabei gewesen zu sein und Physiker/innen aus der ganzen Welt kennen zu lernen und neue Kontakte zu knüpfen.

MARTIN SCHNEDLITZ
BG/BRG Seebacher Graz
info@aypt.at

HUNGARIAN EU PRESIDENTIAL CONFERENCE ON TALENT SUPPORT

7.–9. APRIL 2011 IN BUDAPEST



Foto: Christina Klaffinger

Anlässlich der EU-Präsidentschaft Ungarns im ersten Halbjahr 2011 richtete das Ungarische Bildungsministerium zusammen mit der Akademie der Wissenschaften, dem Genius-Programm und dem Hungarian National Talent Support Council eine Konferenz zum Thema Talentförderung vom 7.–9. April 2011 in Budapest aus.

Während der EU-Präsidentschaft hatte die Förderung von Talenten Priorität in der ungarischen Bildungspolitik. Die dazu formulierten Grundsätze spiegeln sich auch in der Konferenz wider: Die Förderung von Talenten darf nicht ein Privileg von einigen Auserwählten sein, sondern Begabung ist ein (manchmal verstecktes) Potenzial aller EU-Bürger/innen, auch der sozial Schwächeren. Dargestellt wurde dies an Beispielen aus verschiedenen Regionen Europas. Das Entdecken und Fördern von Talenten wird als Schlüsselement europäischer Wettbewerbsfähigkeit und Krisenfestigkeit gesehen und bringt sowohl Mobilität als auch Zusammenhalt. Dazu wurden Netzwerke und Plattformen vorgestellt.

Das Erkennen und die Entwicklung von Talenten kennt keine Altersgrenze und daher sollte Begabungsförderung Bestandteil aller Programme sein, die sich dem lebenslangen Lernen verschreiben. Ziel dieser Konferenz war es, vor allem deutlich zu machen, dass europaweit in die Förderung von Talenten investiert werden müsse!

Die Konferenz war geprägt von einem dichten Programm an Vorträgen, Sessions und Darbietungen junger Talente. Einerseits bot sie ein

Forum, in dem gezeigt werden sollte, was es an Initiativen zur Begabungsförderung in Ungarn selbst schon gibt, andererseits konnte durch die Vertreter/innen der teilnehmenden Länder ein Vergleich der Maßnahmen und Projekte gezogen werden.

Die Plenarvorträge fanden im Barocksaal des Budapester Historischen Museums statt und wurden durch Simultanübersetzungen ins Englische und Ungarische allen Zuhörerinnen und Zuhörern zugänglich gemacht.

Sowohl in den Hauptvorträgen als auch im Nachmittagsprogramm wurden von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern, Politikerinnen/Politikern und Expertinnen/Experten die Anstrengungen dargestellt, dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung zu mehr Publizität zu verhelfen. So hat sich z.B. Ungarn ein 20 Jahre-Programm zur Begabungsförderung verordnet. Polen stellt sich der Herausforderung, die derzeit regional ungleich verteilten Fördermaßnahmen zu evaluieren und hat das Jahr 2011 zum „Year of Discovering and Exploring Talents“ erklärt.

Auch wenn nach Meinung der ungarischen Bildungsministerin Rosza Hoffmann immer die Familie der Startpunkt für eine Förderung ist, so erlauben es die Umstände oft nicht in ausreichendem Maß, dass es zu entsprechender Förderung kommt. Dann sind Kindergarten und Schule gefragt. Darüber, dass angemessene Förderung von Begabten in der Verantwortung der Schule liegt, waren sich alle Referierenden einig, da außerschulische Förderung zwar eine wertvolle Ergänzung sein könne, Nachhaltigkeit aber durch die konsequente Förderung in der Schule erzielt werden sollte. Aus diesem Grund, so erklärte der finnische Vertreter Leo Pahkin, müsse auch das in Bildungsfragen gut beleumundete Finnland in die Entwicklung von Begabten investieren und stellte eine entsprechende Initiative vor.

Mehrfach wurde auch darauf hingewiesen, dass die Zahl der Forschungen und Forscher/innen in Europa dringend erhöht werden müsse. Dazu sollten ihnen Kontakte ermöglicht, Karrierewege geplant und Curricula sowie Anstellungserfordernisse transparent gemacht werden. Beratung allein genüge nicht, „we must put jobs and skills together“, so Stefaan Hermans von der EU-Generaldirektion für Forschung und Innovation.

Eine Budapester Deklaration zur Talentförderung und ein Aufruf zur Abhaltung eines jährlichen Talent Days in allen europäischen Ländern beschloss die mit viel Engagement organisierte erste europäische Konferenz zur Begabtenförderung.

Weitere Informationen unter www.conference2011.talenteday.eu

MAG. ULRIKE KEMPTER
PH Oberösterreich
ulrike.kempter@ph-ooe.at

MAKING A WORLD OF DIFFERENCE FOR GIFTED CHILDREN

19th WORLD CONFERENCE OF THE WORLD COUNCIL FOR GIFTED AND TALENTED CHILDREN

Die 19. Konferenz des World Council for Gifted and Talented Children, die von 8.–12. August 2011 in Prag stattfand, bot den mehr als 450 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus allen Kontinenten umfassend Gelegenheit, sich über neue Entwicklungen zu informieren, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und über neue Projekte zu diskutieren. Die in den Keynotes, Kurzpräsentationen, Symposien oder Posterpräsentationen vermittelten Informationen boten dafür genügend Anlässe. Die Keynotes (teilweise auch die Kurzpräsentationen) waren v.a. auf vier Aspekte konzentriert:

- historische und aktuelle Entwicklungen (F. Mönks: „Gifted Education Worldwide“, J. Alonso: „Gifted Education in Spain and Latin America“, M.-A. Mahn: „Giftedness in Germany“): Die Erörterungen zeigten einmal mehr die Relevanz und den Einfluss der jeweiligen (Landes-)Kultur und Politik, aber auch von Non-Profit-Organisationen in der Begabungsförderung.
- Kreativität (K. McCluskey: „Creating Creative, Cooperative Environments Creatively and Cooperatively“, L. Newton: „Teaching for Creativity Across the School Curriculum“, B. Kerr: „Where is Creativity“, P. Csermely: „Creativity and Talent Support: A Network Perspective“): K. McCluskey zeigte in seinem Vortrag jene neun Dimensionen auf, die in der Kreativitätsförderung zu beachten sind, wie Vertrauen/Offenheit, Herausforderung und Motivation, Autonomie, Heiterkeit/Humor, aber auch Schaffen von Zeiträumen für die Entwicklung neuer Ideen. L. Newton konnte anhand ihrer Studie deutlich machen, wie unterschiedlich Kreativität in den einzelnen Fächern gesehen und gefördert wird, während B. Kerr u.a. auf die Probleme bei der Identifizierung von Kreativität hinwies und dass mit der Entwicklung von Profilen diesen Problemen möglicherweise entgegen gewirkt werden könne.
- Leadership (D. A. Sisk: „Developing Leadership Capacity in Gifted Students“): Das Thema Leadership war für Dorothy Sisk ein globales Anliegen, da es gelte, „neue Führungskräfte“ zu bilden, die sowohl fachlich entsprechend qualifiziert seien, als auch über Visionen für die Lösung von Problemen verfügen, die zu einem „better life for all“ beitragen. Ihrer Meinung nach eigne sich insbesondere die „situationsbezogene Leadership“ für begabte Schüler/innen „as it empowers individuals to focus on social change and socio-cultural issues, which addresses the gifted students' desire to make a difference“.
- Möglichkeiten der schulischen und außerschulischen Begabungsförderung (M. Kubala: „Personal Development in Out-of-School Problem Solving Activities“; G. Mittring/M. Lange-Blank: „Challenging the Ability of Solving Math Problems“).

Darüber hinaus wurden folgende Themen erörtert: die Intelligenztestung mittels nonverbaler Tests (J. A. Naglieri), neue Erkenntnisse zu den Profilmodellen von (Hoch-)Begabten (M. Neihart), Zusammenhänge zwischen kognitiver und emotionaler Intelligenz (M. Zeidner), die Dynamik des Verstandes bei (Hoch-)Begabten (P. Siripoonsap).



Taisir Subhi Yamin, der Präsident des World Councils sowie der Vorstand des WCGTC bei der Eröffnung der Konferenz.

Bei den über 300 Kurzpräsentationen und Symposien konnte man neben den erwähnten auch zwischen Assessment, Identifikation, Underachievement, Intervention, soziale und emotionale Aspekte, Lehrer/innenbildung, Eltern- und gesellschaftliche Interessen usw. wählen.

RESÜMEE UND AUSBLICK

Zunächst ist den Organisatoren (Mitglieder des World Council, der Czech Technical University, der Pedagogická fakulta Masarykovy University u.v.m.) ein großes Lob für die ausgezeichnete Organisation auszusprechen, da die Konferenz ursprünglich in Südkorea hätte stattfinden sollen, aber aufgrund der politischen Situation kurzfristig nach Prag verlegt wurde.

Auch wenn kleinere Probleme (z.B. Verschiebungen/Absagen von Kurzpräsentationen) auftraten, ist die Konferenz in Prag insgesamt als gelungen zu werten und macht neugierig auf die „20th Biennial Conference“, „The Soul of Giftedness“, vom 5.–9. August 2013 in Auckland, Neuseeland (www.worldgifted2013.com).

UNIV.-PROF. DR. KORNELIA TISCHLER
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Kornelia.Tischler@uni-klu.ac.at

12. ECHA-ÖSTERREICH-TAGE IN MELK

„PERSONALISIERTER ANSATZ IN DER BEGABTENFÖRDERUNG VS. BILDUNGSSTANDARDS – EIN WIDERSPRUCH?“



Bei der Abschlussveranstaltung der 12. ECHA-Österreich-Tage

6. – 8. April 2011 im Stift Melk

„Die 12. ECHA-Österreich-Tage greifen ein brisantes Thema auf, das das Spannungsverhältnis zwischen der Standardisierung der Schüler/innenleistungen und der eingeforderten Individualisierung bzw. Personalisierung des Lernens problematisiert“.

Mit diesen Worten charakterisierte Andrea Fraundorfer (Referatsleiterin für Begabtenförderung im BMUKK) eines der Hauptanliegen der Tagung. Weiters erläuterte sie in ihrem Vorwort des bei der Tagung ausgeteilten Programmheftes: „Wenn die Hauptreferentin Christina Schenz danach fragt, ob Bildung standardisierbar ist, dann ist diese Frage auch für die Begabungs- und Begabtenförderung von zentraler Bedeutung. Gerade talentierte und begabte Kinder und Jugendliche entziehen sich der Standardisierung ihrer Lernprozesse sowie ihrer Leistungen [...]. Heranwachsende, die über besondere Potenziale verfügen, brauchen statt Standardisierung viel mehr individualisierte Lehr- und Lernarrangements, innerhalb derer sie entsprechend ihren Interessen und Talenten lernen können sowie engagierte Mentorinnen und Mentoren, die neben der kognitiven und leistungsbezogenen Entwicklung einen ganzheitlichen Bildungsprozess zu begleiten im Stande sind.“

Thomas Köhler, Leiter der Stabsstelle für Begabung und Exzellenz im BMWF, nannte in seinen ausführlichen Grußworten im Programmheft drei Eckpunkte zukunftsfähiger Wissenschaftspolitik: „Wissen als Herausforderung des 21. Jahrhunderts, Bildung einerseits als größte Ressource unseres Landes bzw. andererseits als ‚Rohstoff‘ künftiger Generationen sowie Forschung als ‚Treibhaus‘ aller Innovationen“.

Christina Schenz (Universität Passau) unterstrich in ihrem Hauptvortrag „Quadratisch-Praktisch-Gut: Kann man Begabungsförderung standardisieren?“ die zentrale Bedeutung der Standardisierung von Bildung für die Begabungs- und Begabtenförderung. Begabungsförderung könne dazu beitragen, dass Menschen ihr Potenzial als Personen und als gesellschaftlich Handelnde unter einem demokratischen Wertehorizont entwickeln. Ein solcher Ansatz werde in aktuellen Kontexten, die nach Standardisierung und Messbarkeit von Kompetenzen fragen, zu einem „traditionellen Ballast“, wenn nicht gar unter Ideologieverdacht gestellt. Wenn wir also von Standards im Bildungswesen sprechen, dann können wir nur die Unterstützungsmaßnahmen für individuelle Bildungsprozesse meinen, die wir für alle sichern müssten, nicht aber die Bildungsprozesse selbst, denn diese seien nicht standardisierbar.

Über „Die Notwendigkeit von Schulautonomie und zielgruppenspezifischer Maßnahmen für die Qualitätssicherung eines begabungsfördernden Unterrichts“ referierte Michaela Schretzmayer (Universität Wien). Alle Schüler/innen in Österreich hätten das Recht auf höchste Qualität im Unterricht. Bildungsstandards sollten sicherstellen, dass in Zukunft jedes Kind in Österreich den besten Unterricht erhalte und optimal individuell gefördert würde. Mit der neuen standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung hätten alle Eltern und Jugendlichen die Sicherheit, dass Schüler/innen an jeder Schule mit der Matura die Studierfähigkeit erlangen.

Roland Fischer (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) zeigte die Notwendigkeit der „Begabung, über Standards zu verhandeln“ auf. Bildungsstandards stellten ein Verfahren dar, in dem die Gesellschaft ihre verbindlichen Normen zum Ausdruck bringe. Bildungsstandards könnten daher nicht von Expertinnen und Experten festgelegt werden, sondern sollten in einem Aushandlungsprozess zwischen Fachleuten sowie in allen staatlich organisierten, in öffentlichen und in Unterrichts-Diskursen entstehen und seien ständig weiterzuentwickeln.

Neben den Vorträgen wurden bei den ECHA-Tagen auch hervorragende schulische und außerschulische Best Practice-Beispiele der Kollegenschaft vorgestellt.

Bei der Tagung konnten 130 Teilnehmer/innen aus allen Bundesländern begrüßt werden.

Auf www.echa-oesterreich.at finden sich zahlreiche Powerpoint-Präsentationen sowie viele Fotos der Veranstaltung.

DIPL.-PÄD. VOL PETRA SUMMER, MSC
Erste Präsidentin von ECHA-Österreich

Bundeslandkoordinatorin für Begabtenförderung, Niederösterreich
petra.summer@lsr-noe.gv.at

SEHSTERN – WIE KINDER VON DER KUNST LERNEN

REZENSION

KARG-STIFTUNG (HRSG., 2011)

AUTORIN: ANNETTE PHILP, MIT TEXTBEITRÄGEN
VON KRISTINE OSSWALD & MARTINA SCHERF
SEHSTERN – WIE KINDER VON DER KUNST LERNEN

Kerber Verlag

[95 Seiten, ISBN 978-3-866678-508-3, € 18,90]

Zwischen 2007 und 2010 sind insgesamt 500 Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren im Rahmen des Projektes „Sehstern“ im Bereich der bildenden Kunst besonders gefördert worden. Die Karg-Stiftung war ein intensiver Förderer und sehr erfreut, dass die Pinakotheken und das Palais Pinakothek in München dem kunstpädagogischen Projekt für begabte Kinder zugestimmt hat. Das vorliegende Buch kann als ein „Werkstattbericht“ zu diesem interessanten und informativen Projekt betrachtet werden. Das Vorhaben bekam den Titel „Sehstern“ nach dem ersten, dem Thema der Astronomie gewidmeten Kinderworkshop.

Besonders leserfreundlich ist, dass die Texte des Buches sehr klar und prägnant sind und die reichhaltige Illustration maßgeblich zum Verständnis beiträgt. Die ausführlichen Literaturhinweise regen darüber hinaus zum vertiefenden Studium an.

Im ersten Teil des „Werkstattberichtes“ wird das begabungstheoretische Fundament des Projektes „Sehstern“ erläutert. Drei Namen spielen dabei eine wichtige Rolle: der Hamburger Begabungspsychologe William Stern, die Psychologin Elisabeth Stern und der Kunstpädagoge Arno Stern. Annette Philp stellt zusammenfassend fest: „Auf die Kinder von Sehstern übertragen bedeutet dies, dass deren Begabung als Potenzial ihrer Person angesehen wird und eine mögliche Entwicklung von solcher Begabung wiederum der Person dienen will. Verengungen auf einen Leistungsgedanken oder eine Funktionalisierung von Begabung werden damit ebenso verneint wie andere instrumentalisierende Zielsetzungen“. Lernen im kunstpädagogischen Bereich wird als persönlichkeitsbildender Prozess verstanden, bei welchem die Anlagen des Einzelnen sich frei und nicht verzweckt zur Freude aller entfalten dürfen. Es geht im Projekt „Sehstern“ um eine „inspirierende und gleichwohl genaue Begegnung mit Kunstwerken, die den eigenen Horizont vergrößern“. Für interessierte und motivierte Geister stellen die Münchner Pinakotheken mit Gemälden und Skulpturen aus über 600 Jahren ein schier unergründliches Entdeckungsrevier dar. Die Arbeit im Museum und die pädagogische Praxis des Vorhabens „Sehstern“ geht von „elf Grundsätzen“ aus, die hier allerdings nicht kommentiert werden können. Sie betreffen insbesondere das Lernen, die Lernorganisation und die Rhythmisierung der Gruppenarbeit. Zunächst wird über die Arbeit mit zwei Kindergärten (das Montessori-Kinderhaus West und den katholischen Kindergarten St. Achaz) berichtet. Bei den Fünfjährigen zeigt sich mitunter ein überwältigender Ideenreichtum, der sich oft explosionsartig äußert. Manchmal zeigt sich ein blitzartiges Verstehen des



Kunstwerkes und manchmal ein umfassendes Eintauchen in seine verschiedenen Bedeutungsschichten. Mitunter kommt es auch zu einem Sturm von Einfällen in der kindlichen bildnerischen Praxis. Gestalterisches Arbeiten kann für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder im Vorschulalter sehr günstig sein.

Bei den Kindern im Grundschulalter wechselten Workshops mit naturwissenschaftlichen Themen wie „Die Planeten“ oder „Geometrie“ und die „Kunst des Bauhauses“ zum Jahr der Mathematik (2008) mit Aktivitäten zum gestalterischen Schwerpunkt ab. Für Unterrichtspraktiker/innen sind die einzelnen Schritte (Ablauf, Aufgaben, Ziele, Ergebnisse) zur Gestaltung eines Kinderworkshops mit dem Thema „Linie“ besonders informativ. Dazu kommt noch ein Projekt in der Pinakothek der Moderne und in der Neuen Pinakothek. Entscheidend für die besonders motivierten Kinder ist die Ansprache der unterschiedlichen intuitiven, intellektuellen, sprachlichen und gestalterischen Fähigkeiten. Wichtig ist das Zusammenspiel aller Potenziale. Ein weiterer Berichtsschwerpunkt betrifft die faszinierenden Exkursionen. In einem Interview (A. Philp & K. Osswald) wird das Jugendprojekt PINK in Verbindung mit „der Suche nach dem Gesamtzusammenhang“ vorgestellt.



Foto: Dieter Schütz / pixello.de

Am Schluss wird noch auf die „religiöse Begabung“ Bezug genommen. Die Kinder waren stark von religiösen Themen angezogen und in den entsprechenden Projekten kam es zu einem „tiefen Fragen und beachtlichen Verstehen“. Gabriele Weigand hat unter Verweis auf Romano Guardini und Martin Buber darauf aufmerksam gemacht, dass die „religiöse Dimension und die Verantwortung vor Gott“ in die Begabtenarbeit einbezogen werden sollte. Die Kinder beeindruckten die Erwachsenen durch ihr vielfältiges Interesse an Spiritualität und deren Ausdrucksformen.

Bei einer Neuauflage des vorliegenden Buches ist zu wünschen, dass aus Sicht des Projektes „Sehstern“ auch das französische Programm „Astronomie – Ein Kinderspiel“ (für Kindergarten und Grundschule) und der Vorschlag des Nobelpreisträgers Georges Charpak, „Wissenschaft zum Anfassen“, Beachtung findet (vgl. Rezension in: SWZ – Sache-Wort-Zahl, Nr. 102, Juni 2009).

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

SYM-
POSIUM

AUS MÖGLICHKEITEN WIRKLICHKEITEN MACHEN

SYMPOSIUM:

SYSTEMISCHE BEGABUNGSFÖRDERUNG

18.–20. APRIL 2012, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE OBERÖSTERREICH

Auch wenn sich die traditionelle Begabungsförderung viele Verdienste erworben hat, so zeigt sich immer deutlicher, dass eine Förderung, die hauptsächlich das Individuum im Fokus hat, zu kurz greift. Es braucht vielmehr die Einbeziehung und Kooperation vieler Systeme zur bestmöglichen Verwirklichung aller Potenziale!

Die PH OÖ stellt – in Kooperation mit ECHA-Österreich – in diesem Symposium Aspekte systemischer Begabungsförderung in den Mittelpunkt. In drei Vorträgen thematisieren Aljoscha Neubauer, Christina Schenz und Albert Ziegler neurobiologische, pädagogische und systemische Aspekte. Die vielfältigen Workshops setzen sich mit

konkreten Beispielen aus der Praxis auseinander und gehen der Frage nach, wie wirklich alle Begabungen gefördert werden können. Am Freitag (20. April) besteht die Möglichkeit, Schulen zu besuchen. Ein vielfältiges Rahmenprogramm ergänzt die Veranstaltung.

WEITERE INFORMATIONEN

www.ph-ooe.at/inklusive-paedagogik/veranstaltungen.html 🖱️

ANMELDUNG

bei PH-Online (PH OÖ) unter der Nummer (27F12B0034)

HANDBUCH KREATIVITÄT

REZENSION

BERND WEIDENMANN (2010)
HANDBUCH KREATIVITÄT

Julius Beltz Verlag
[284 Seiten, ISBN 978-3-407-36490-6, € 39,95]

Frage: Was ist das „Kreative“ am „Handbuch Kreativität“? Antwort: Kreativ ist, dass es das neue Handbuch gibt! Der bekannte Pädagoge Hartmut von Hentig hat sich in seinem Essay „Kreativität – Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff“ (Hanser München, 1998) kritisch mit der inflationären Verwendung des „Kreativitätsbegriffs“ in Bildung, Wirtschaft, Industrie, Politik und Management auseinandergesetzt. Er stellt fest: Unkreative Menschen können durch Kreativitätsmethoden nicht kreativ gemacht werden. Bernd Weidenmann ist dagegen überzeugt, dass jeder kreativ sein kann. Einige US-amerikanische Intelligenz- und Kreativitätsforscher/innen stellen gemeinsam fest: „Everybody is creative and everybody is gifted“. Im Zentrum des neuen Handbuchs stehen nicht die „Meisterdenker der Welt“ (Böhlau Verlag Wien, 2004). Weidenmann beschäftigt sich ausführlich mit den 30 Kreativitätsmethoden und diskutiert adäquate Fälle aus dem Lebensalltag! Er hat seinen „Kreativitätsmethoden-Koffer“ in mehreren Seminaren erprobt und gibt eine detaillierte Anleitung für so genannte „K-Trainer“ (K = Kreativität). Das Handbuch ist systematisch aufgebaut und beginnt mit dem kreativen Methoden-Koffer, in welchem sich 30 Kreativmethoden befinden. Anschließend werden diese Methoden in sieben Fällen exemplifiziert. Danach beschäftigt er sich mit dem „kreativen Alltag“. Wichtig sind die nachfolgenden Ausführungen über das „kreative Gehirn“. Im nächsten Kapitel beantwortet er die Frage: Was ist das „K-Training“? Schließlich wird das Drehbuch zum „K-Seminar“ in acht Modulen vorgestellt. Interessant sind noch die so genannten „Zugaben“. Diese reichen inhaltlich von der kreativen Persönlichkeit und der Expertenfrage als Kreativitätskiller bis zu Antworten auf folgende Fragen: Sind Kreative besonders sexy? Kann man Kreativität messen? Wer ist kreativer: Männer oder Frauen?

In Verbindung mit der Übertragung der Kreativmethoden auf den Lebensalltag entstehen Fragen, die unbeantwortet bleiben. Diese sollen hier exemplarisch gestellt werden. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Eheberatung und Kreativitätstraining? Mindmapping wird als „Allzweckmethode“ erklärt und mit dem Projekt „Hochzeitsfeier“ in Verbindung gebracht. Welcher Kreativitätsbegriff steckt dahinter? Wie funktioniert die so genannte „Symptomverschreibung“ in Verbindung mit dem „neurotischen Putzzwang“ einer Hausfrau? Schwer zu erkennen ist auch der Beziehungszusammenhang zwischen der Forderung nach Gehaltserhöhung, dem Rollenspiel (Übernahme der Rolle als Maria Callas) und der Kreativität. Oftmals bestechen die angewandten „K-Methoden“ durch eine gewisse schlichte Einfachheit („Everybody is creative“). Diese intellektuelle Schlichtheit einiger



Methoden räumt der Autor an mehreren Stellen ein. In dem Fallbeispiel „Schaffung einer Serviceagentur für finanziell gut situierte Senioren“ räumt B. Weidenmann ein, dass die Angebote nicht überteuert sein dürfen. Die Alten sollen finanziell nicht über den Tisch gezogen werden! Allerdings wäre eine „Rundum-Service-Agentur“ für arme und bedürftige Seniorinnen und Senioren erst recht ethisch einwandfrei und besonders kreativ. Dieses Konzept wird aber nicht diskutiert. Viel Diskussionsstoff entsteht mit der Fallbeschreibung „Nie mehr Single“. Hier geht es um Partnerfindung, Partnersuche und Wunschpartner. Die diesbezügliche Kreativitätsfrage lautet: „Was gehört alles dazu, wenn man erfolgreich Beziehungen aufbauen will?“ In dem Fallbeispiel „Glücks-TV“ stehen Lebensfragen im Mittelpunkt: Sinnkrise, Burnout, Glück! Kann ein Kreativteam bei einem Fernsehsender erreichen, dass sich die Zuschauer/innen für die Sendereihe „Gücks-TV“ interessieren und damit die Einschaltquote erhöhen?

B. Weidenmann ist begeistert und fasziniert von seinen „Kreativmethoden“ und betont nachdrücklich: „Kreativ werden ist nicht mühsam, sondern mühelos und ein Genuss dazu. Sie müssen auf nichts ver-



zichten. Nichts Liebgewonnenes abstellen. Nichts investieren, weder Schweiß noch Geld. Kreativ werden bedeutet nicht Selbstdisziplinierung, zusammengebissene Zähne, Leistungsdruck. Im Gegenteil: Mit der K-Software werden Sie locker, spielerisch, neugierig. Kreativität macht gute Laune. Und sie macht das Leben leichter, weil Kreativität Ihnen Ideen schenkt, mit denen Sie Ihre Probleme entschärfen und sich echte Chancen schaffen“. Das Schöne ist, dass Sie ständig und überall kreativ sein können, ob in der Freizeit oder im Beruf. Dies gilt nicht nur für den Top-Manager, sondern ebenso für den Automechaniker, die Hausfrau und Mutter, denn wichtig ist: „Everybody is creative“. Hartmut von Hentig fordert in seinem Essay wichtige Unterscheidungen: Regellosigkeit ist noch kein selbstständiges Denken, Unbefangenheit ist noch kein Selbstbewusstsein und schließlich hat Kreativität etwas mit „Bescheidenheit“ zu tun und darf nicht zu intellektueller Arroganz führen. Interessant sind die Unterschiede zwischen dem pädagogischen und psychologischen Kreativitätsbegriff!

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

TAGUNG

Hören ist nicht Zuhören. Zuhören bildet als kulturelle Grundfertigkeit die Basis der menschlichen Kommunikation und ermöglicht uns, die Umwelt wahrzunehmen und zu entdecken. Nur wer zuhört, lernt in einer Welt der Reizüberflutung wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden, zu bewerten und für Lernprozesse zu nutzen. Kernthema der bundesweiten Tagung ist das Aufzeigen unterschiedlicher Wege der Förderung des Zuhörens sowie das Eröffnen von Möglichkeiten für diese Art von Begabungsförderungen.

IMPULSREFERATE

- Begabungs- und Begabtenförderung aus Sicht der interdisziplinären Lernforschung (Willi Stadelmann)
- „Vom Hören zum Zuhören“ – Die Bedeutung einer Basiskompetenz (Judith Schönicke)

HÖREN.ZUHÖREN.LERNEN

BUNDESWEITES SEMINAR
21.–22. NOVEMBER 2011, PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE KÄRNTEN

WORKSHOPS AN DEN NACHMITTAGEN

- Hörmaterialien für die Sekundarstufe I
- Gewaltfreie Kommunikation
- Vom Hören zum Zuhören
- First we listen
- Augenblicke und Ohrenglück
- Töne in der Stille
- Frau Wolle

ANMELDUNG

bei PH-Online (PH Kärnten) unter der Nummer F2BWSPB206

Das Coverbild dieser Ausgabe wurde uns dankenswerterweise von Deutsche Sport Marketing GmbH zur Verfügung gestellt und zeigt den Nachwuchs des Rollstuhllaufvereins Gera, der 2010 mit dem „Grünen Band“ ausgezeichnet wurde (Copyright: DSM).

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. 30: 15. November 2011, das Heft erscheint im Februar 2012

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



özbfb

Österreichisches Zentrum
für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

bm:uk

Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

B.M.W.F^a

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

news® science

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@begabtenzentrum.at
www.begabtenzentrum.at

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