

news**science**

Begabtenförderung und Begabungsforschung

Potenzialfördernde Umwelten

Familienklima

Guter Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Begabungen im Gepäck

Open Science und Citizen Science als potenzialfördernde Lernumwelten

ÖZBF-Kongress 2016. Eine Nachlese

Österreich verliert zunehmend Spitzenschülerinnen und -schüler

Neue „Wege in der Begabungsförderung“

Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung

Begabung trotz – oder aufgrund von Migration?

Die Bildungs- und Arbeitsdokumentation in Salzburger Kindergärten

TU Austria Innovations-Marathon

*In dieser Ausgabe können sie über
das Inhaltsverzeichnis navigieren* 

INHALT

	Editorial (C. Imser und E. Samhaber)	03
Potenzialfördernde Umwelten	Schneewind, K.: Familienklima	04
	Hugener, I.: Guter Unterricht in heterogenen Lerngruppen	08
	Behrensen, B.: Begabungen im Gepäck	13
	Samhaber, E.: Im Gespräch mit Dr. Katja Mayer über Open Science und Citizen Science als potenzialfördernde Lernumwelten	18
Aus dem ÖZBF	ÖZBF-Kongress 2016. Eine Nachlese	23
	Pauli, Ch., Stebler, R. & Reusser, K.: Personalisiertes Lernen im Unterricht	24
	Kaltenegger, J.: Das Chancen-Camp	27
	Seichter, S.: Die Einmaligkeit der Person	29
	ÖZBF-Kongress 2016: Bilder und Stimmen	31
	Resch, C.: Österreich verliert zunehmend Spitzenschülerinnen und -schüler	32
	Böck, M. & Samhaber, E.: Das BeRG-Programm im Oberpinzgau im ersten Jahr: Rückschau und Ausblick	34
	Hinweis: New Design University St. Pölten bei „Schüler/innen an die Hochschulen“	36
	Stienen, V. & Klaffinger, C.: Neue „Wege in der Begabungsförderung“	37
	Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F.: Potenziale im Fokus mit mBET	38
	Schmid, F., Resch, C. & Stahl, J.: International Panel of Experts for Gifted Education – iPEGE	39
science	Müller, M.: Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung	41
	Gilak, G.: Begabung trotz – oder aufgrund von Migration?	46
	Ankündigung: Kongress „Wo kämen wir denn hin ...?“ (Schweiz)	52
	Ankündigung: IRATDE-Tagung „Cutting-Edge Research on Talent Development“	52
Begabungs- und Exzellenzförderung in der Praxis	Bertels, D., Rott, D. & Veber, M.: Individuelle Förderung im Praxissemester	53
	Hinweis: Publikation „Begabungen im Fokus“	54
	Ansprechpartner/innen in Fragen zu Begabungs- und Begabtenförderung	56
	Berktoold, M.: Die Bildungs- und Arbeitsdokumentation in Salzburger Kindergärten	58
	Begabungsförderung zum Angreifen: Beispiele aus Humanberuflichen Schulen	60
	Schmuck, T. & Lagler, S.: Technik. Begeisterung. Erleben. Wissen. Gestalten.	62
	Ankündigung: 66. Internationale Pädagogische Werktagung Salzburg	63
	Fallast, M.: TU Austria Innovations-Marathon	64
	Wimmer, P. & Wimmer, S.: Project Access	66
	Foegelle, R.: Dr. Farassat-Stiftung zur Integration begabter Underachiever	67
Rezensionen	Empfehlung des ÖZBF: Clever lernen: Kids (Turecek)	68
	Hinweis: Überblick über Sommerakademien sowie Kinder- und Schüler/innen-Unis in Österreich	68
	Kempter, U.: Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten, Begabungen fördern (Hackl & Schmid)	69
	Hinweis: SciChallenge	70
	Impressum	71

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser!

Eine ganz persönliche Frage: Wann fühlen Sie sich in Ihrem Alltag, in Ihrem Job am wohlsten?

Sind es vielleicht auch Situationen, in denen Sie Ihre Potenziale voll entfalten können? Gelegenheiten, in denen Sie nach Ihren eigenen Stärken leben und sich wertgeschätzt fühlen?

Umwelten spielen eine zentrale Rolle bei der Lebenszufriedenheit und beeinflussen die persönliche Entwicklung in hohem Maß. Gerade für Kinder und Jugendliche, die sich in einer sehr entwicklungsintensiven Zeit befinden, stellen geeignete Umwelten die Basis für Lernerfolge und Selbstentfaltung dar.

Lernen und persönliche Entwicklung finden an allen Orten und mit verschiedensten Bezugspersonen statt: in der Familie, in klassischen Bildungsinstitutionen wie Kindergarten oder Schule, informell in der Freizeit im Klettergarten oder beim Programmieren. All diese Orte und Personen geben – im Idealfall – Sicherheit und Halt. Was aber passiert bei kritischen Lebensereignissen wie einer Flucht? Diesen Aspekten wollen wir in der vorliegenden Ausgabe – wie immer aus der Perspektive der Begabungsförderung – nachgehen.

Klaus A. Schneewind bringt ein förderliches Familienklima in direkten Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung. Neben der Einbettung des Familienklimas in das System Familie geht er insbesondere auf das elterliche Erziehungsverhalten ein, das förderlich oder hemmend auf die kindliche Entwicklung einwirken kann.

Isabelle Hugener vertritt in ihrem Beitrag zum begabungsfördernden Unterricht in heterogenen Lerngruppen die These, dass Binnendifferenzierung alleine für lernförderlichen Unterricht nicht ausreicht. Vielmehr müsse auf die Tiefenstruktur des Unterrichts eingegangen werden und die einzelnen Schüler/innen in den Blick gelangen. Hierfür empfiehlt sie besonders das Lernen im Gespräch.

Aktueller denn je ist der begabungsfördernde Blick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bzw. mit Fluchterfahrung, wie ihn *Birgit Behrens* in ihrem Artikel skizziert. Eine traumasensible Pädagogik und eine ressourcenorientierte Herangehensweise, die sprachliche oder kulturelle Unterschiede wertschätzend berücksichtigen, können diesen jungen Menschen echte Chancen verschaffen.

Last but not least haben wir mit *Katja Mayer* über Open Science und Citizen Science als potenzialfördernde Umwelten gesprochen. Ein offener Zugang zu Wissenschaft sowie die Beteiligung der Zivilgesellschaft bieten neue Möglichkeiten für die Entfaltung individueller Potenziale. Wie eine solche ideale Lernumwelt in der Freizeit aussehen kann, wird im Interview diskutiert.

Potenzialfördernde Umwelten spielten auch beim 9. ÖZBF-Kongress eine wesentliche Rolle. Der Kongress „*Chancen bieten und ergreifen. Eigenverantwortung und Systemgestaltung in der Begabungsförderung*“ fand von 20. bis 22. Oktober 2016 in Salzburg statt. In der Kongress-Nachlese finden Sie Artikel zum Forschungsprojekt perLen (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen), zum Chancen-Camp und zum Kolloquium Elementarpädagogik.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge und wünschen eine anregende Lektüre!



CARINA IMSER, MA
MMAG. ELKE SAMHABER
ÖZBF
carina.imser@oezbf.at
elke.samhaber@oezbf.at

FAMILIENKLIMA

EIN ZENTRALES MERKMAL DES FAMILIENLEBENS MIT AUSWIRKUNGEN AUF DIE ENTWICKLUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

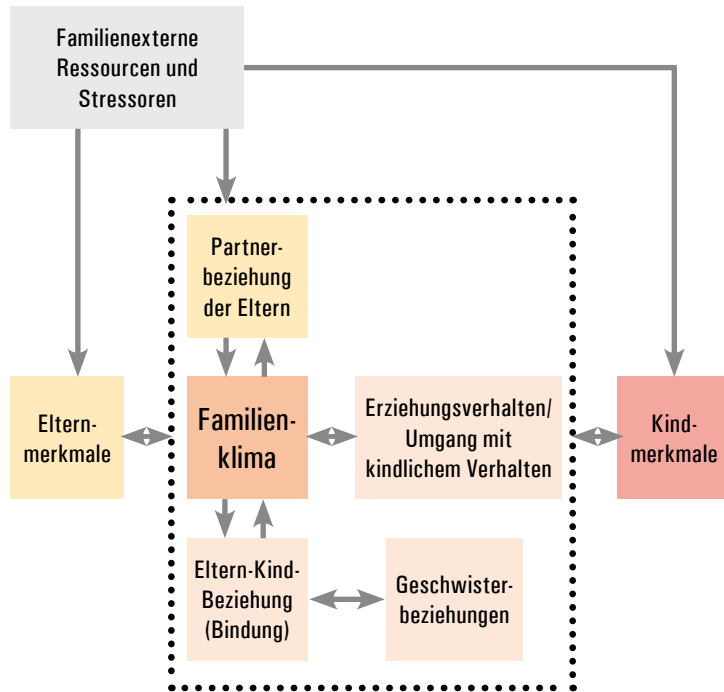


Abb. 1: Einbettung des Familienklimas in die Lebenslage von Familien (nach Wertfein, 2006)

1 BEDEUTUNG DES FAMILIENKLIMAS

„Haben Sie eigentlich schon bemerkt, wie sehr unser Wohlbefinden von der Stimmungslage in unserer Familie abhängt?“ So fragt das ZBFS (Zentrum Bayern Familie und Soziales des Bayerischen Landesjugendamts) zum Thema „Familienklima“ in einem Elternbrief für Familien mit Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 18 Jahren.¹

In einem anderen Internet-Portal, in dem es – auch unter Einbeziehung der Eltern – generell um hilfreiche Lebensperspektiven geht, heißt es mit Bezug auf das Familienklima: „Die Familie soll ein Ort der Geborgenheit und des Schutzes sein. Sie soll für Vertrauen und Zuverlässigkeit stehen. Für alle Familienmitglieder!“²

Allerdings ist das mit einer gewissen Stabilität herrschende Familienklima keineswegs in allen Familien als „entspannt“ zu bezeichnen. Mit anderen Worten: Das Familienklima kann nicht nur ein Schutz-, sondern auch ein Risikofaktor für das Zusammenleben in Familien sein – und zwar gleichermaßen für Eltern und Kinder.

Aus Sicht der Kinder sind insbesondere die Folgen eines negativen emotionalen Familienklimas bedeutsam, aber auch die Frage nach den

möglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen oder den kompensatorischen Beziehungen, die mit einem positiven Familienklima in Verbindung stehen. Hierzu bemerkt Hantel-Quitmann (2015, S. 293): „Wenn es den Erwachsenen gelingt, ein positives emotionales Familienklima herzustellen und aufrechtzuerhalten, dann werden die Kinder dies auch verinnerlichen [...] und eine besondere psychische Widerstandskraft (Resilienz) ausbilden.“ Allerdings muss das Klima einer Familie in einem umfassenderen Kontext von sich wechselseitig beeinflussenden Bedingungen und Konsequenzen gesehen werden.

2 DAS FAMILIENKLIMA IM KONTEXT

Um ein genaueres Verständnis von der Bedeutung des Familienklimas zu erlangen, ist es hilfreich, mögliche Einflussgrößen und Wechselbeziehungen auf die Ausgestaltung des Familienklimas und dessen Konsequenzen in den Blick zu nehmen. Abb. 1 (nach Wertfein, 2006, S. 82) macht dies deutlich und zeigt zugleich – im Sinne einer systemischen Betrachtung – die Komplexität der Einbettung des Familienklimas in die gesamte Lebenslage von Familien.

Dabei geht es zum einen innerhalb des gestrichelten Quadrats um *innerfamiliäre Beziehungsaspekte* und zum anderen um *außerfamiliäre Einflussgrößen*. Letztere umfassen einerseits individuelle Eltern- und Kind-Merkmale, die sich auf deren jeweilige physische und psychische Konstitution beziehen (z.B. bei körperlichen Krankheiten und Temperamentsunterschieden). Andererseits markieren *familienexterne Ressourcen und Stressoren* (z.B. finanzieller Wohlstand im Gegensatz zu Armut) nicht nur spezifische Einflüsse auf Eltern- und Kind-Merkmale, sondern auch auf das gesamte Familiensystem – und damit auch auf das Familienklima.

3 DIAGNOSTIK DES FAMILIENKLIMAS

Hierzu wurde von Moos (1974) sowie Moos und Moos (2002) im Rahmen ihrer Sozialklimaforschung unter der Bezeichnung „Family Environment Scale“ (FES) ein Fragebogeninstrument entwickelt, das insgesamt zehn Aspekte des familialen Beziehungssystems umfasst. In der deutschsprachigen – ebenfalls auf zehn Primärskalen aufbauenden – Adaption der Moos'schen Familienklimaskalen ergeben sich drei übergeordnete Strukturdimensionen von Familiensystemen. Diese umfassen die folgenden drei Dimensionstypen in einer polaren Gegenüberstellung (Schneewind, 1988):

- (1) *Sozio-emotionale Orientierung*. Auf der einen Seite ergibt sich das Bild eines harmonischen, auf wechselseitigem Verständnis und emotionaler Zuwendung beruhenden Familienlebens,

¹ www.elternimnetz.de/kinder/erziehungsfragen/alltag/familienklima.php#1

² www.hilfreich.de/familienklima-wenn-zu-hause-alles-stimmt_6183

in dem auch Konflikte in einer weitgehend befriedigenden Weise geregelt werden können. Auf der anderen Seite finden sich Familien mit geringer Familiensolidarität und einem hohen Konfliktpotential, wobei die Art und Weise, wie mit Konflikten umgegangen wird, als wenig befriedigend erlebt wird.

(2) *Anregung*. Familien, die auf dieser Dimension hohe Werte erzielen, zeigen ein hohes Maß an Offenheit nach innen und außen, d.h. sie können sich einerseits komplikationslos über ihre Erfahrungen austauschen, andererseits tun sie aber auch viel dafür, sich aktiv um neue Erfahrungen im sozialen, kulturellen und Freizeitbereich zu bemühen. Ganz anders dagegen gilt für Familien mit einer niedrigen Ausprägung dieser Dimension, dass ihr Familienleben durch ein hohes Maß an Eintönigkeit, Passivität und emotionaler Ausdrucksarmut gekennzeichnet ist.

(3) *Normorientierung*. Der gemeinsame Nenner dieser Dimension ist das Ausmaß an Normorientierung innerhalb einer Familie. Familien mit einer stark ausgeprägten Normorientierung bestehen auf einer starren Einhaltung und Überwachung familieninterner Regeln, einem geordneten und vorhersehbaren Ablauf des Familienlebens und einer starken Orientierung an Leistung und Erfolg. Umgekehrt gilt für Familien mit geringer Normorientierung, dass sie mit Familienregeln eher flexibel und weniger konsequent umgehen. Darüber hinaus legen sie auch weniger Wert auf ein Zusammenleben, in dem Ordnung, Planung und Leistungsethos dominante Leitprinzipien sind.

4 KONTRASTIERENDE FALLSTUDIE ZUM FAMILIENKLIMA

Auf der Basis einer größeren Studie zur Familiensituation von 570 deutschen Familien ergab sich die Möglichkeit, zwei Familien mit jeweils einem neunjährigen Sohn zu vergleichen (Schneewind, 1990). Die beiden Familien – im Folgenden bezeichnet als Familie B. und Familie R. – sind nach sozio-ökonomischen Kriterien der Mittelschicht zuzuordnen, unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich der in Abb. 2 auf einer STEN-Skala (Mittelwert: 5.5; Standardabweichung: 2.0) wiedergegebenen Qualität ihres Familienklimas.

Bei einer Betrachtung des Familienklimas der beiden kontrastierenden Familien auf Basis der dreidimensionalen Struktur der Familienklimaskalen zeigt sich ein sehr deutlicher Unterschied zwischen den beiden Familien hinsichtlich eines positiv-emotionalen Familienklimas. Markante Unterschiede zwischen beiden Familien ergeben sich auch für ein anregendes sowie für ein normativ-autoritäres Familienklima. Familie B. konnte bei einem weiteren Kontaktversuch zwei Jahre später nicht mehr rekrutiert werden, da die Eltern inzwischen geschieden waren.



Die bisher für das gesamte Familiensystem kennzeichnenden Merkmale familialer Beziehungsstrukturen lassen sich mit Bezug auf die in Abb. 1 dargestellten innerfamilialen Beziehungen auch auf einzelne Subsysteme des Familiensystems übertragen. Im gegebenen Kontext ist dies vor allem die Eltern-Kind-Beziehung, die im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden soll.

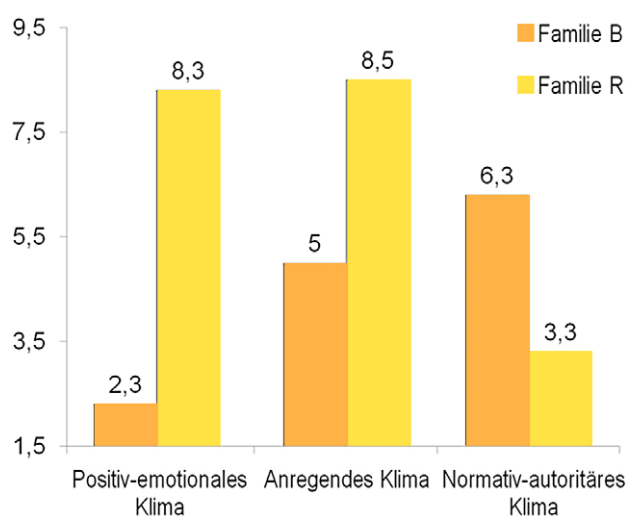


Abb. 2: Kontrastierende Darstellung des Familienklimas

Elterliche Erziehung und Bildung im Kontext

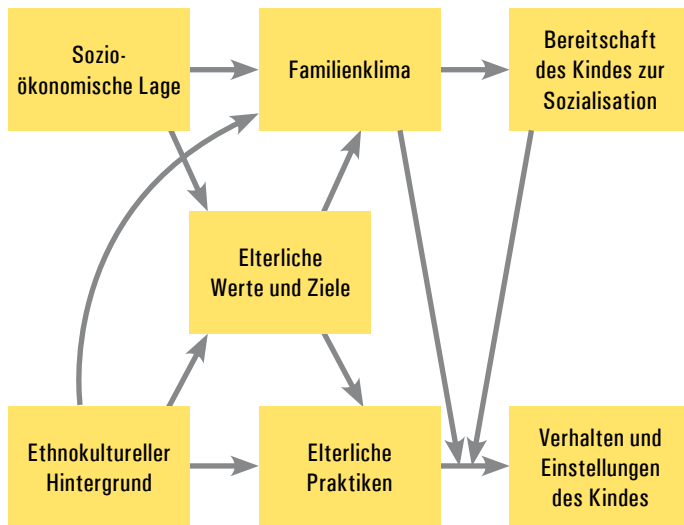


Abb. 3: Einflussgrößen elterlicher Erziehung und Bildung

5 DIE QUALITÄT VON ELTERN-KIND-BEZIEHUNGEN

Zunächst sei auf die in Abb. 3 neben dem Familienklima bestehenden Einflussgrößen elterlicher Erziehung und Bildung hingewiesen. Dabei ist das Familienklima selbst unter dem Einfluss des sozio-ökonomischen und ethno-kulturellen Hintergrunds zu sehen, welche ihrerseits elterliche Werte und Ziele ihrer Erziehungspraxis beeinflussen und damit auch das für sie prägende Familienklima.

Hinzu kommt als zusätzliche Einflussgröße die Bereitschaft des Kindes zur Sozialisation, die z.B. durch Temperamentsunterschiede oder körperliche Beeinträchtigungen gekennzeichnet sein kann.

Ein weiterer Aspekt ist die in Abb. 4 wiedergegebene Abfolge von Grundbedürfnissen im Verlauf der Entwicklung von Kindern und Ju-

gendlichen, die von den Eltern unterschiedliche entwicklungsförderliche Aktivitäten verlangen, um positive Entwicklungseffekte zu ermöglichen.

Wenn Eltern auf ein bestimmtes Kompetenzprofil im Umgang mit ihren Kindern zurückgreifen können, leisten sie einen erheblichen Beitrag dazu, dass ihre Kinder Persönlichkeitsmerkmale entwickeln, die für die Entwicklung und Festigung ihrer Eigenständigkeit sowie individuellen und sozialen Kompetenzen förderlich sind (Abb. 5).

In diesem Zusammenhang sei auf den eigenen DVD-gestützten Ansatz hingewiesen, der sich unter dem Stichwort „Freiheit in Grenzen“ (statt „Grenzen ohne Freiheit“ oder „Freiheit ohne Grenzen“) auf die besonders entwicklungsförderliche Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen für Vorschul- und Grundschulkinder sowie Jugendliche (Schneewind & Böhmert, 2016a, 2016b, 2016c) bezieht. Dabei stellen sich für Eltern einige grundsätzliche Fragen.

Zunächst ist dies die Frage nach dem **Wozu** positiver Elternkompetenzen. Hier handelt es sich um drei Entwicklungsperspektiven und Wertvorstellungen:

- (1) Bezüglich der **individuellen** Perspektive steht im Vordergrund das **Unterstützen** (z.B. von Begabungen, Interessen, einer selbstverantwortlichen Lebensführung).
- (2) Hinsichtlich der **sozialen** Perspektive geht es um das **Stärken** (z.B. von sozialen Fertigkeiten, Kooperation, konstruktiver Konfliktregulation).
- (3) Mit der **moralischen** Perspektive verbindet sich das Ziel des **Klärens** (u.a. was ist richtig und falsch, zulässig und unzulässig, fair und unfair, gerecht und ungerecht).

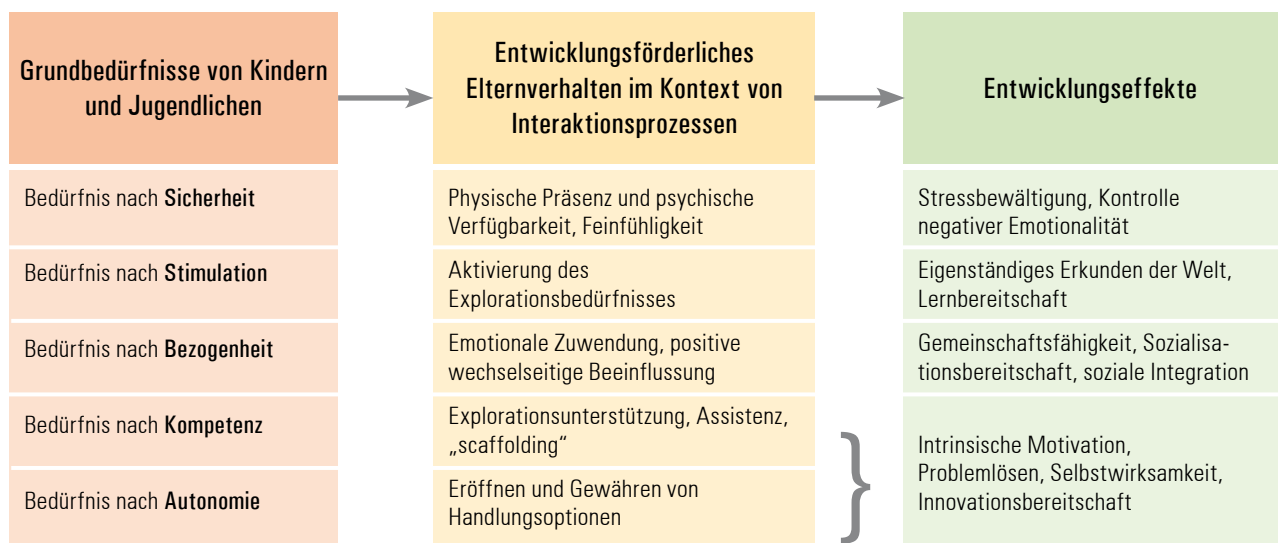


Abb. 4: Positive Entwicklungseffekte bei Kindern und Jugendlichen und ihre Ursachen

Darüber hinaus geht es um die Frage nach dem **Wie**, d.h. die konkrete Umsetzung einer positiven Beziehung und Erziehung von Kindern unterschiedlichen Alters. Grundsätzlich beruht der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“ auf drei Säulen – nämlich „elterliche Wertschätzung“, „Fordern und Grenzsetzen“ sowie „Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit“ – und wird für Vorschul- und Grundschulkinder sowie für Jugendliche jeweils anhand fünf unterschiedlicher, aber typischer Erziehungssituationen erläutert. Dabei wird für jede der fünf Episoden jeweils eine Variante nach dem Prinzip „Grenzen ohne Freiheit“, „Freiheit ohne Grenzen“ und „Freiheit in Grenzen“ szenisch dargestellt und anschließend mit Bezug auf markante Ereignisse im Einzelnen kommentiert. Eine ausführliche Evaluation der Vorschulalter-Version des „Freiheit in Grenzen“-Konzepts findet sich in einer Publikation des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg (Bergold, Rupp, Schneewind & Wertfein, 2009).

Alle in diesem Beitrag dargestellten Ansätze – insbesondere die Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen – tragen zu einem positiven Familienklima bei. In diesem Sinne sei zum Schluss Erich Kästners (1950) „Moral“ zitiert, die lautet: „Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es.“

LITERATUR

- Bergold, P., Rupp, M., Schneewind, K. A. & Wertfein, M. (2009). Wirksamkeit der CD-ROM „Freiheit in Grenzen“ zur Stärkung von Elternkompetenzen – eine kontrollierte Vergleichsstudie. Bamberg: ifb-Materialien.
- Hantel-Quitmann, W. (2015). Klinische Familienpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kästner, E. (1950). Kurz und bündig. Epigramme. Berlin: Kiepenheuer.
- Moos, R. H. (1974). Family Environment Scale preliminary manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (2002). Family Environment Scale manual: Development, applications, research. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Schneewind, K. A. (1988). Die Familienklimaskalen (FKS). In M. Cierpka (Hrsg.), Familiendiagnostik (S. 320-347). Heidelberg: Springer.
- Schneewind, K. A. (1990). The analysis of parent-child relations in a systems-oriented perspective. In B. K. Barber & B. C. Rollins (Hrsg.), Parent-adolescent relationships in a systems-oriented perspective (S. 213-234). Lanham, NY: University Press of America.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2016a). Kinder im Vorschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“ (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2016b). Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“ (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. & Böhmert, B. (2016c). Jugendliche kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“ (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Beziehung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und kindlichen Persönlichkeitsmerkmalen

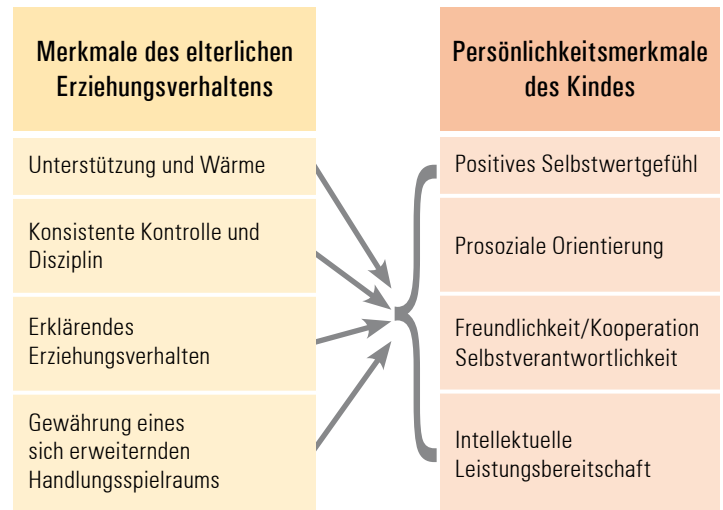


Abb. 5: Erzieherische Unterstützung der Persönlichkeitsmerkmale von Kindern

- Wertfein, M. (2006). Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion. eDissertation an der LMU München. Verfügbar unter <http://edoc.ub.uni-muenchen.de> [15.12.16].

PROF. DR. KLAUS A. SCHNEEWIND
Department Psychologie der Universität München
schneewind@psy.lmu.de

ZUM AUTOR

PROF. DR. KLAUS A. SCHNEEWIND ist zertifizierter Paar- und Familientherapeut und emeritierter Professor für Psychologie am Department Psychologie der Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Paar- und Familienpsychologie, insbesondere die Eltern-Kind-Beziehungen, das Thema der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Transplantationspsychologie.

GUTER UNTERRICHT IN HETEROGENEN LERNGRUPPEN

BEFUNDE ZUR BEDEUTUNG DER LERNUNTERSTÜTZUNG IM GESPRÄCH

Wie kann Lernen individuell angeregt und gefördert werden, damit *alle* Schüler/innen ihr Potenzial ausschöpfen und sich erfolgreich neues Wissen und Können aneignen? Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung deuten darauf hin, dass Lehrpersonen guten Unterricht gestalten können, indem sie einerseits anregende Lerngelegenheiten in offeneren Lernumgebungen mit kognitiv aktivierenden Aufgaben anbieten, welche (teil)selbstständig gelöst werden, und sich andererseits in fachlichen und überfachlichen Lerngesprächen, sowohl im Klassen- als auch im Einzelgespräch, auf die individuellen Lernprozesse der Schüler/innen einlassen und diese adaptiv unterstützen (Kunter & Ewald, 2016; Pauli & Reusser, 2015; Rakoczy & Klieme, 2016; Reusser, 2014, 2016). Auf die Unterstützung des Lernens im Gespräch wird in diesem Beitrag genauer eingegangen. Als Grundlage dafür werden zunächst wesentliche Merkmale und Bedingungen von erfolgreichen Lernprozessen beschrieben.

Kernelemente des sozialkonstruktivistischen Lernbegriffs

Erfolgreiches Lernen lässt sich auf der Basis eines sozialkonstruktivistischen Lernbegriffs wie folgt beschreiben (Reusser, 2016): Lernen besteht im Aufbau von Wissens- und Könnensstrukturen und erfordert kognitive Konstruktionsleistungen, die von den Schülerinnen und Schülern selbst erbracht werden müssen. Dieser Aufbau vollzieht sich jedoch nicht voraussetzungsfrei, sondern baut stets auf bereits vorhandenen Wissensstrukturen auf. Je reichhaltiger und vernetzter das Vorwissen ist und je klarer dieses vor neuen Lernaktivitäten in Erinnerung gerufen wird, desto einfacher kann neues Wissen angeknüpft und integriert werden.

Lernen erfordert von den Schülerinnen und Schülern somit ein hohes Maß an kognitiver Aktivität. Die Bereitschaft dazu erhöht sich, wenn der neue Inhalt für die Schüler/innen bedeutsam ist, wenn sie herausgefordert werden, wenn ihre Neugier und ihr Interesse geweckt werden und schließlich wenn sie Aussichten auf Lernerfolg erkennen, sodass sie Lernanstrengungen als lohnend einschätzen und sich als kompetent erleben können.

Des Weiteren erfordert Lernen Selbststeuerung, deren Ausprägung je nach Lernziel und -situation sowie Lernkompetenz der Schüler/innen variiert. Die Selbststeuerungskompetenz muss unter Begleitung der Lehrperson sorgfältig aufgebaut werden, indem über Prozesse der Lernreflexion die Metakognition (das Wissen über das eigene Wissen und Lernen) weiterentwickelt wird.

Lernen ist zudem ein sozialer Prozess und erfolgt in der Interaktion mit anderen Lernenden und/oder der Lehrperson: Der Austausch und somit die Ko-Konstruktion im Dialog regen das Verbalisieren und Überprüfen des eigenen Wissens und dadurch das Lernen an. Besonders lernanregend wirken dabei (sozio)kognitive Konflikte, welche durch inhaltliche, personale und soziale Impulse wie Probleme, Meinungs-

unterschiede oder Widersprüche ausgelöst und durch produktive Lerndialoge im gemeinsamen Aushandeln geklärt werden.

Nachhaltiger Lernerfolg stellt sich überdies erst ein, wenn Lernprozesse vollständig sind, d.h. wenn nach der Klärung des Vorwissens Wissensstrukturen aufgebaut wurden und mit dem Ziel der Flexibilisierung dieser neuen Wissensstrukturen genügend Lernanlässe für deren Vertiefung und Übung in verschiedenen fachlichen und überfachlichen Kontexten genutzt werden konnten.

Vor dem Hintergrund der dargelegten grundsätzlichen Bedingungen für erfolgreiches Lernen stellt sich nun die Frage, auf welche Weise der Unterricht konkret gestaltet werden kann, damit er qualitätsvolle Denkprozesse auszulösen vermag, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, verständnisbezogenes und bewegliches Wissen und Können aufzubauen.

Binnendifferenzierende Maßnahmen auf der Oberflächenstruktur: Notwendig, aber nicht hinreichend für Lernerfolg

Gerade hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität im Unterricht und damit einhergehend u.a. auch mit Blick auf die Förderung von besonders Begabten und die damit verbundene Passung von Lernaufgaben und Lernvoraussetzungen bieten sich Unterrichtsformen der Binnendifferenzierung, des selbstgesteuerten Lernens sowie der Öffnung des Unterrichts an. Diese Formen ermöglichen es den Lehrpersonen, das Lernangebot auf die verschiedenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern oder auf die Individuen abzustimmen und ihnen Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu bieten (Hugener, Krammer & Pauli, 2008).

Allerdings haben verschiedene Studien nachgewiesen, dass offene Unterrichtsformen an sich zwar einen positiven Einfluss auf die Motivation und weitere Aspekte des Persönlichkeitsbereichs zu haben scheinen, die Lernleistung der Schüler/innen allein jedoch nicht zu erhöhen vermögen (z.B. Lipowsky, 2002). Auch Hattie (2009) bestätigte in seiner Metaanalyse, dass Unterrichtsformen wie offener Unterricht, innere Differenzierung, individualisiertes Lernen, Freiarbeit oder entdeckendes Lernen nur sehr geringe Effekte auf die Leistung haben. In Entsprechung dazu erwiesen sich auch Einzelmaßnahmen der (traditionellen) Begabungsförderung wie beispielsweise Akzeleration oder Enrichment als kaum wirksam (Ziegler & Stöger, 2009).

Daraus kann gefolgert werden, dass Veränderungen des Unterrichts, die sich einzig auf die einfach erschließbare bzw. beobachtbare Oberflächenstruktur des Unterrichts mit ihren Sozial- und Unterrichtsformen beziehen (z.B. Gewähren von Freiräumen, etwa durch Wahlangebote und Mitbestimmung in Bezug auf Ziele, Inhalte, Hilfsmittel und Organisation; Ausmaß von Einzel- oder Gruppenarbeit), die Leistungsentwicklung der Schüler/innen nicht gleichsam „automatisch“ fördern.

„Auf die Tiefenstruktur kommt es an“

(Reusser, 2016)

Obwohl den oben genannten binnendifferenzierenden, offeneren Unterrichtsformen mit Möglichkeiten der Selbststeuerung grundsätzlich ein sehr großes lernförderliches Potenzial zugeschrieben werden kann, scheint dieses offenbar nicht immer genügend ausgeschöpft zu werden. Allerdings beziehen sich kontrovers geführte Diskussionen zu Vor- und Nachteilen bestimmter Unterrichtsformen nach wie vor insbesondere auf deren Oberflächenstruktur (Kunter & Ewald, 2016). Dabei hat die Unterrichtsforschung mittlerweile diverse Befunde hervorgebracht, die belegen, dass es für erfolgreiches Lernen vor allem auf die Tiefenstruktur des Unterrichts ankommt.

Diese umfasst die psychologisch-didaktische Prozessqualität und somit die Interaktionsebene zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern bzw. der Lernenden untereinander bei der Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Lerninhalten sowie die Qualität dieser aufgaben- und inhaltsbezogenen Interaktionen (Reusser, 2016). Wie Forschungsergebnisse aufzuzeigen vermochten, kann das Zustandekommen des Lernerfolgs unter Rekurs auf tiefenstrukturelle Aspekte in der Regel besser erklärt werden (Hattie, 2009; Rakoczy & Klieme, 2016), weshalb sich guter Unterricht vor allem auf die Gestaltung der Tiefenstruktur zurückführen lässt.

Damit also die Potenziale von offenen Unterrichtsformen genutzt werden können, braucht es anregende Aufgaben *und* eine gute, verstehensorientierte Unterstützung durch die Lehrperson, die sich in Gesprächen eng an den Lernprozessen der Schüler/innen orientiert.

Den Fokus auf die Lernprozesse der Schüler/innen richten

Um Schüler/innen zur Lernförderung in lernwirksame (fachliche und überfachliche) Gespräche einbinden zu können, braucht es eine genaue Vorstellung von ihren Lern- und Verstehensprozessen: Wo stehen sie im Prozess des Aufbaus von Wissens- und Könnensstrukturen? An welchem Vorwissen kann angeknüpft werden? Machen die Schüler/innen Fortschritte in Bezug auf die angestrebten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen? Was haben sie verstanden? Was nicht?

Da die Lern- und Verstehensprozesse „in den Köpfen“ der Schüler/innen stattfinden und der direkten Beobachtung nicht zugänglich sind, ist es jedoch anspruchsvoll, sich während des Unterrichts ein präzises Bild davon zu machen. Entsprechende Informationen lassen sich beispielsweise durch die Analyse von Schüler/innenarbeiten oder beim gemeinsamen Lernen und Reflektieren gewinnen. Als Anhaltspunkte für gelungene Lernprozesse oder Verstehensschwie-

Cartoon: Dr. Ueli Halbheer





Im Lernlabor der Pädagogischen Hochschule Luzern

rigkeiten können dabei Verschriftlichungen oder Darstellungen sowie Äußerungen im Dialog dienen.

Um solche Belege sammeln und dadurch nahe an die Lernprozesse gelangen zu können, ist es hilfreich, die Schüler/innen ihr Lernen und ihre Denkschritte verbalisieren zu lassen. Dieses laute Denken kann z.B. mithilfe der folgenden Fragen angeregt werden, die auf die Förderung der Metakognition abzielen und sich nachgewiesenermaßen leistungsförderlich auswirken (Hattie, 2009; Schoenfeld, 1985):

- Was tust du gerade? Kannst du das beschreiben?
- Wieso tust du das? Was hat das, was du gerade tust, mit der Lösung zu tun?
- Wie hilft dir das, was du gerade tust, dabei, dein Ziel zu erreichen? Was hast du mit dem Ergebnis vor?

Während die Schüler/innen im Dialog laut denken, nimmt die Lehrperson die Beobachter/innenrolle ein: Welche Belege gibt es für gelungene oder misslungene Verstehensbemühungen? Was versteht/kann/weiß die Schülerin bzw. der Schüler? Was nicht? Dieses genaue Beobachten des Lernens der Schüler/innen und ihres lauten Denkens im Dialog fördert ein tiefes Verständnis der Lern- und Verstehensprozesse.

Unterstützung des Lernens in Einzelgesprächen

Die soeben ausgeführte Lernstanddiagnose bildet die Grundlage für die in bilateralen Gesprächen zwischen der Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schülern erfolgende minimale und adaptive Unterstützung in der inhalts- oder aufgabenbezogenen „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 2002). Diese Zone beschreibt denjenigen Lernbereich, in dem Herausforderungen liegen, welche ohne Hilfe (noch) nicht zu meistern sind, deren Bewältigung aber mit Unterstützung erlern- und leistbar wird.

Als besonders wirksame und leistungsfördernde Unterstützungsstrategien erwiesen haben sich in den Arbeitsphasen der Schüler/innen kognitiv aktivierende und inhaltlich strukturierende Hinweise, Denkanstöße und Fragen, die zum Weiterdenken anregen und den Schülerinnen und Schülern möglichst viel kognitive Aktivität überlassen (anstelle von Erklärungen, Anweisungen und dem direkten Vorgeben von richtigen Lösungswegen), sowie das Einbeziehen der Schüler/innen in das gemeinsame Entwickeln und Ko-Konstruieren von Ideen, Lösungswegen, Konzepten und Vorstellungen, u.a. durch das Anregen zum Argumentieren und Begründen (vgl. Krammer, 2009, 2016).

Des Weiteren ist von Bedeutung, dass die Unterstützungen konstruktiv und beziehungsförderlich formuliert werden – damit die Schüler/innen spüren, dass ihnen viel zugetraut wird –, dass alle Beiträge wertschätzend und respektvoll behandelt werden und dass Fehler als Lerngelegenheiten genutzt werden.

Allerdings ist es diesbezüglich schwierig, aus der Beobachterperspektive Effekte empirisch nachzuweisen. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil solche adaptiven Lernunterstützungen im Unterricht immer noch recht selten auszumachen sind (Krammer, 2009). Wird das konstruktive und beziehungsförderliche Unterstützungsverhalten der Lehrpersonen jedoch mittels Fragebogen aus der Sicht der Schüler/innen ermittelt, zeigen sich Zusammenhänge mit der Leistung sowie mit dem inhalts- und fachbezogenen Interesse (vgl. Rakoczy & Klieme, 2016). Entscheidend dafür, dass „meaningful engagement“ (Shernoff, 2013, in Rakoczy & Klieme, 2016, S. 338), „d.h. eine Kombination aus intensiver inhaltlicher Auseinandersetzung und positivem emotionalem Erleben, stattfinden kann, was wiederum positiv mit dem Lernerfolg zusammenhängt“ (Rakoczy & Klieme, 2016, S. 338), scheint somit die Verbindung von kognitiver Herausforderung und konstruktiver Unterstützung der Lernprozesse zu sein.

Unterstützung des Lernens im Klassengespräch

In der Studie DIDKOM („Didaktische Kommunikation“) untersuchten Pauli und Reusser (2015) die Qualität des Klassengesprächs in videografierten Unterrichtseinheiten zur Einführung des Satzes des Pythagoras. Wie ihre Ergebnisse zeigten, hatte die ko-konstruktive Qualität des Klassengesprächs einen positiven Effekt auf die Lernleistung. Als wichtig stellte sich in diesem Zusammenhang heraus, dass die Schüler/innen substanziell zur inhaltlichen Entwicklung und Formulierung beitragen konnten und dass die Lehrperson aktiv zuhörte, die Beiträge der Schüler/innen aufgriff, diese gegebenenfalls ergänzte und zur Diskussion und Weiterentwicklung stellte.

Als besonders aufschlussreich kann hervorgehoben werden, dass diese Ko-Konstruktion die Lernleistung der Schüler/innen zusätzlich zu einer hohen fachdidaktischen Strukturierung unterstützte. Folglich zeichnen sich lernförderliche Klassengespräche nicht nur durch eine hohe fachdidaktische Qualität (inhaltliche Klarheit und Kohärenz) aus, sondern auch durch die ko-konstruktive Qualität des sprachlichen Austauschs.

Allerdings stellten Pauli und Reusser (2015) zugleich fest, dass derartige qualitätsvolle, ko-konstruktive Klassengespräche im erforschten alltäglichen Unterricht eher selten zu beobachten waren und in vielen Fällen offenbar eine große Herausforderung für Lehrpersonen darstellten. Überdies konnte im Rahmen einer Videostudie zum Physikunterricht nachgewiesen werden, dass sich Schüler/innen mit hohen kognitiven und motivational-affektiven Voraussetzungen (Vortestleistung, Schulnoten, Selbstkonzept, Interesse) deutlich häufiger, ausführlicher und intensiver an Klassengesprächen beteiligten als Mitschüler/innen mit weniger hohen Voraussetzungen.

Ebenfalls konnte aufgezeigt werden, dass sich in Klassengesprächen mit qualitätsvollen Verständnisfragen und Feedback (sachlich-konstruktive und prozessorientierte Rückmeldungen) zwar alle Schüler/innen als erhöht kognitiv wahrnahmen, das Ausmaß dieser selbst berichteten kognitiven Lernaktivitäten bei starken Schülerinnen und Schülern jedoch besonders hoch ausfiel (Seidel, Jurik, Häusler & Stubben, 2016). Diese selbst berichteten kognitiven Lernaktivitäten haben bei stärkeren Schülerinnen und Schülern einen positiven Einfluss auf die Lernleistung (Rakoczy, Klieme, Lipowsky & Drollinger-Vetter, 2010).

Zusammenfassung und Folgerungen für (begabungsfördernde) Unterrichtsentwicklung und -forschung

Insgesamt scheinen Lehrpersonen dann besonders kognitiv aktivierend, verstehensorientiert und folglich lernwirksam zu handeln, wenn es ihnen gelingt, die Schüler/innen dazu anzuregen, sich ak-

tiv in fachliche und überfachliche Denk- und Interaktionsprozesse einzubringen. Positive Effekte von offeneren Unterrichtsformen auf das Lernen und das Verstehen können sich nur dann einstellen, wenn sie die Interaktionsebene und die individuelle Lernprozessebene erreichen bzw. die Schüler/innen in ihrer Auseinandersetzung mit kognitiv aktivierenden Aufgaben und Inhalten anregen. Je offener die Lernumgebungen, desto wichtiger wird die Qualität der Lernunterstützung.

Der Lernerfolg in heterogenen Lerngruppen wird somit nicht nur durch offeneren Unterrichtsformen mit kognitiv aktivierenden Aufgaben allein gefördert, sondern auch – und insbesondere – durch die adaptive Unterstützung der individuellen Lernprozesse und Lernwege im Austausch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder der ganzen Klasse (Rakoczy & Klieme, 2016; Reusser, 2016), wodurch der Fokus auf die Tiefenstruktur des Unterrichts verlagert wird. Diese Aufgabe erfordert aktive Lehrpersonen mit Interesse an Interaktions- und Lernprozessen und dem Ziel, alle Schüler/innen im direkten Austausch angemessen zu fördern. Hierfür benötigen Lehrpersonen fundierte lernpsychologische Kenntnisse sowie fachliche, fachdidaktische wie auch diagnostische Kompetenzen (Reusser, 2014).

Im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren verstärkt erhobenen Forderung nach einem angemessenen Umgang mit der Heterogenität im Unterricht wird beim Stichwort „Förderung“ häufig in erster Linie an die Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern gedacht. Dies ist durchaus gerechtfertigt, weil besonders diese oftmals über nur unzureichende Selbststeuerungsstrategien verfügen und deshalb vor allem in offeneren Lernumgebungen auf Unterstützung und Strukturierung angewiesen sind (Lipowsky, 2002).

Zudem beteiligen sie sich in Klassengesprächen wie oben bereits festgehalten seltener, kürzer und weniger intensiv als leistungsstärkere Mitschüler/innen (Seidel et al., 2016), weshalb es für Lehrpersonen eine zusätzliche Herausforderung darstellt, sie in verständnisfördernde, ko-konstruktive Gespräche einzubinden. Gleichwohl sollten auch besonders Begabte in gleicher Weise berücksichtigt und in ihrer Zone der nächsten Entwicklung gefördert werden. Denn auch sie sollten auf ihrem Niveau herausgefordert werden und sich als kompetent erleben können, was sich ebenfalls mithilfe von passenden Aufgaben sowie adaptiver Unterstützung in ko-konstruktiven und verstehensorientierten Gesprächen erreichen lässt.

Aus den vorliegenden Überlegungen lässt sich zusammenfassend folgern, dass Unterrichtsveränderungen hin zum lernwirksamen Umgang mit Heterogenität nicht einen grundsätzlich anderen binnendifferenzierenden, offeneren Unterricht erfordern, sondern vielmehr einen *qualitativ hochwertigen* binnendifferenzierenden, offeneren Unterricht, welcher die Anregung und die Unterstützung der Lernprozesse der Schüler/innen in der Tiefenstruktur zum Ziel hat. Dies macht es Lehrpersonen möglich, an eigene, bewährte und somit ver-

traute Unterrichtsformen anzuknüpfen, ohne fundamentale Veränderungen der Oberflächenstrukturen vornehmen zu müssen (Kunter & Ewald, 2016).

Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung sind künftig somit vermehrt Weiterbildungsformate nötig, die auf die tiefenstrukturellen Merkmale des Unterrichts fokussieren und z.B. die Führung ko-konstruktiver Klassengespräche oder den Einsatz adaptiver Unterstützungsstrategien explizit thematisieren. Überdies bedarf es spezifisch hinsichtlich begabter bzw. leistungsschwächerer Schüler/innen weiterer, insbesondere videobasierter Unterrichtsforschung zur Aufklärung differenzieller Wirkungen bestimmter adaptiver Unterstützungsstrategien und Merkmale des Klassengesprächs, um diese in einen Zusammenhang mit anderen relevanten tiefenstrukturellen Qualitätsmerkmalen stellen zu können und so weiterführende, praktisch relevante Erkenntnisse zum Ziel „guter Unterricht für alle Schüler/innen“ zu gewinnen.

LITERATUR

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hugener, I., Krammer, K. & Pauli, C. (2008). Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 47-66). Münster: Waxmann.
- Krammer, K. (2009). Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Krammer, K. (2016). Lehren als Unterstützung des Lernens: Hilfreiche Formen der Lernunterstützung nach dem Prinzip der kognitiven Meisterlehre. *Friedrich Jahresheft*, XXIV, 76-77.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikrostruktur kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126-159). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2015). Discursive Cultures of Learning in (Everyday) Mathematics Teaching: A Video-Based Study on Mathematics Teaching in German and Swiss Classrooms. In L. B. Resnick, C. Asterhahn & C. Clarke (Hrsg.), *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue* (S. 181-193). Washington DC: AERA.
- Rakoczy, K. & Klieme, E. (2016). Unterrichtsqualität aus Sicht der Forschung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie* (S. 331-340). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Lipowsky, F. & Drollinger-Vetter, B. (2010). Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 229-246.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und -prozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 20 (4), 77-101.
- Reusser, K. (2016). Jenseits der Beliebigkeit – „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 16 (2), 40-48.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando: Academic Press.
- Seidel, T., Jurik, V., Häusler, J. & Stubben, S. (2016). Mikro-Umwelten im Klassenverband: Wie sich kognitive und motivational-affektive Schülervoraussetzungen auf die Wahrnehmung und das Verhalten im Fachunterricht auswirken. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 65-87). Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung*, 9 (2), 6-31.

DR. ISABELLE HUGENER
Pädagogische Hochschule Luzern
isabelle.hugener@phlu.ch

ZUR AUTORIN

DR. ISABELLE HUGENER ist Professorin an der Pädagogischen Hochschule Luzern und leitet die Berufsstudien im Grundjahr (1. Ausbildungsjahr) und in Co-Leitung das Forschungsprojekt „VideA – Videos in der Ausbildung von Lehrpersonen“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehr-Lern-Psychologie und Didaktik, Lernen mit Videos in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie videobasierte Unterrichtsforschung.

BEGABUNGEN IM GEPÄCK

POTENZIALENTFALTUNG NACH FLUCHT UND MIGRATION

Im Zuge der Flüchtlingszuwanderung wurden seit 2015 viele Angebote geschaffen, um Kindern und Jugendlichen einen schnellen Zugang zur deutschen Sprache – und damit zur formalen Bildung – zu ermöglichen. Wie jedoch Bildungsförderung jenseits des expliziten Sprachförderunterrichts gelingen kann, ist damit noch nicht geklärt.

Ferner stellt sich die Frage, wo Kinder und Jugendliche beschult werden können, die sich mit ihren brüchigen Bildungsbiografien nicht eindeutig in die auf Allokation angelegte deutschsprachige Schullandschaft einordnen lassen. Jenseits ungeklärter kommunaler Verantwortlichkeiten entstehen Probleme, wenn Dokumente fehlen, die eine formale Zuweisung in das schulische Leistungssystem vereinfachen würden.

Weitere Verunsicherungen entstehen, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund von Flucht und Aufenthaltsunsicherheiten psychisch belastet sind und deswegen kaum Zugang zu ihren Lernpotenzialen und Begabungen haben. Gesteigert werden diese Verunsicherungen, wenn geringe Deutschkenntnisse vorliegen. Hier gerät das bestehende Instrumentarium der pädagogischen Diagnostik mitunter an seine Grenzen.

Außerdem ist für Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätten und Schulen nur schwer erkennbar, welche Unterstützung Kinder oder Jugendliche zu Hause und in weiteren Zusammenhängen erhalten. Ehrenamtliche und Sozialarbeiter/innen unterschiedlichster Institutionen, Familiensysteme und Migrant/innencommunities, Kindergärten, Schulen sowie verschiedene kommunale Stellen wirken nicht selten nebeneinander her und wissen mitunter gar nicht, mit welchen Ansätzen und Zielen die einzelnen Akteure involviert sind. Dies betrifft sowohl die Begleitung in aufenthaltsrechtlichen Fragen als auch in Fragen gesellschaftlicher Teilhabe und in der Unterstützung der Bildungsteilhabe.

Vor dem Hintergrund dieser äußerst heterogenen Bedingungen wird in diesem Text ein Konzept inklusiver Begabungsförderung (Behrensen & Solzbacher, 2016) genutzt, um Ressourcen geflüchteter Kinder und Jugendlicher strukturierter herauszuarbeiten.

AUSGANGSPUNKT

Inklusive Begabungsförderung als Konzept auch für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen bringen Begabungen und Überlebensstrategien mit, die als wichtige Ressourcen verstanden werden können. Zugleich ist die Erfahrung der Flucht von Belastungen begleitet, die Kinder und Jugendliche in ihr Leben integrieren müssen, was vorübergehend kognitive Kapazitäten binden kann (Besser, 2013).



Anna Schoßleitner und Tatiana Trotzky (8. Klasse Musisches Gymnasium Salzburg): Bahnrolf. Aktion vor dem Hauptbahnhof Salzburg. Freies künstlerisches Projekt zum Thema „Über Grenzen“

Einen anknüpfungsfähigen Rahmen, um diese Zusammenhänge in Bildungskontexten zu berücksichtigen, liefert die Leitidee der Inklusion. Demnach sollen alle Menschen die gleichen Möglichkeiten haben, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Die Leitidee kann mit Bezug auf die Kinderrechtskonvention auf alle Kinder und Jugendlichen bezogen werden – unabhängig von Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive.

Die Idee der Inklusion bedeutet für Schulen und Kindertageseinrichtungen, dass sie die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an diese anpassen müssen. Wird Inklusion in diesem Sinne auch auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen angewendet, dann folgt daraus, dass Pädagoginnen und Pädagogen Fluchterfahrungen aus mehreren Blickwinkeln gleichzeitig betrachten müssen. Eine Grundlage hierfür kann das Konzept inklusiver Begabungsförderung (Behrensen & Solzbacher, 2016) liefern:

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen. Basierend auf einem breiten und dynamischen Begabungsverständnis sowie einer pädagogischen Diag-

nostik, die sich aus dem Beobachten der Lebens-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse des Einzelnen speist, geht inklusive Begabungsförderung von der Begabung eines jeden Kindes aus. Für deren Entfaltung müssen unterschiedliche Bedingungen erfüllt sein, zu denen – in sehr unterschiedlichem Maße – auch Assistenz und Unterstützung bei Kommunikation oder Kooperation gehören. Im Sinne einer grundsätzlichen Angewiesenheit von Menschen aufeinander verbindet inklusive Begabungsförderung daher einen individuellen Fokus, im Sinne der Verschiedenheit von Begabungen und Bedürfnissen, mit einem gemeinschaftsorientierten Fokus. In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17).

Bei der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen können die hier formulierten Qualitätsmerkmale helfen, die besonderen Potenziale jenseits aller nicht zu verleugnenden Schwierigkeiten in den Blick zu nehmen und als Ressourcen zu nutzen.

FALLSTRICKE

Schwierige Einschätzung von Begabungen geflüchteter Kinder und Jugendlicher

In der Begabungsförderung ist heute allgemein anerkannt, dass Kinder und Jugendliche neben kognitiven Fähigkeiten auch Begabungen haben, die unter anderem künstlerisch-musische, emotionale und soziale Potenziale umfassen. Zudem steht nicht mehr im Vordergrund, ob diese Begabungen von Geburt an vorhanden sind oder vor allem in Interaktionen mit der Umwelt entstehen. Wichtiger ist vielmehr, wie die Entwicklung dieser Begabungen unterstützt werden kann. Damit eine solche Unterstützung auch im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gelingt, müssen mehrere Hürden überwunden werden.

Eine erste Hürde stellt die Kultur- und Sprachgebundenheit bei der Suche nach Begabungen dar. Uslucan (2011), Tan (2005) und Stamm (2009) verweisen etwa darauf, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Förderprogrammen nicht in statistisch zu erwartendem Umfang vertreten sind. Auch wenn Auswahlverfahren als kulturell geprägt kritisiert werden können, so lässt sich die Schieflage nicht allein damit erklären. Bereits die Auswahl und Ansprache potenzieller Förderkandidatinnen und -kandidaten durch Lehrer/innen befindet sich in einer Schieflage. Dahinter stehen neben der Erwartung deutscher Sprachkenntnisse kulturell gebundene Talentauffassungen. Dies gilt es auch im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen zu reflektieren. Die Beherrschung eines

welchen Musikinstruments oder Sports gilt als Begabung? Welche sprachlichen Kompetenzen werden überhaupt gesehen? Wie kann an naturwissenschaftliche Begabungen unter Bedingungen der Migration angeknüpft werden?

Darüber hinaus wirken sich insbesondere bei der Wahrnehmung sozialer Begabungen Erwartungen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft aus. Warum wird beispielsweise ein dreiwöchiger Arbeitsaufenthalt in einem Slum oder in einer Notunterkunft in der Vita einer/eines gut situierten Jugendlichen per se als soziales Engagement gelesen, während ein Aufwachsen in einem solchen Ort bestenfalls dazu geeignet ist, sich für ein Förderprogramm für besonders benachteiligte Kinder und Jugendliche zu qualifizieren? Gilt es nicht auch, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten, sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden, die ihnen helfen, schwierige Situationen zu bewältigen? Und gilt es nicht auf Seiten von Pädagoginnen und Pädagogen genau diese Stärken und Fähigkeiten in jede Begabungsförderung einzubeziehen?

Ferner kann der pädagogische Blick dadurch verengt werden, dass schwierige Lebensbedingungen bei der Auseinandersetzung mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sehr stark in den Vordergrund drängen. Geht es um das Überleben, dann dominieren zunächst andere Themen als die Stärkung der individuellen Begabungen eines Kindes oder einer/eines Jugendlichen. Hier gilt es zu reflektieren, dass Begabungsförderung immer auch Persönlichkeitsstärkung ist. Mit der Anerkennung einer Begabung wird viel getan, um dem Kind oder der/dem Jugendlichen Wertschätzung zu signalisieren. Unabhängig davon, ob die Begabung sich im Schulkanon oder monetär verwerten lässt, kann die Wertschätzung einer Begabung grundsätzlich die Motivation von Kindern und Jugendlichen stärken, sich in verschiedenen Lebens- und Bildungsbereichen anzustrengen.

SELBSTKOMPETENZFÖRDERUNG UND TRAUMASSENSIBLE PÄDAGOGIK

Zugänge zur Bildungsstärkung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Um ihre Begabungspotenziale in Leistung umzusetzen, brauchen Kinder und Jugendliche Selbstkompetenz, weil damit ein authentischer Zugang zu eigenen Interessen, Emotionen und Erfahrungen möglich wird. Von der Selbstkompetenz hängt ab, ob und wie sich ein Kind etwa mit Leistungszielen identifiziert, wie es in der Lage ist, sich selbst zu motivieren oder Krisen zu bewältigen. Im Idealfall gelingt über die Selbstkompetenzförderung eine Stärkung des Selbstzugangs (Kuhl & Solzbacher, 2012).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation, Planungsfähigkeit und andere Facetten von Selbstkompetenz können durch Ohnmachts-

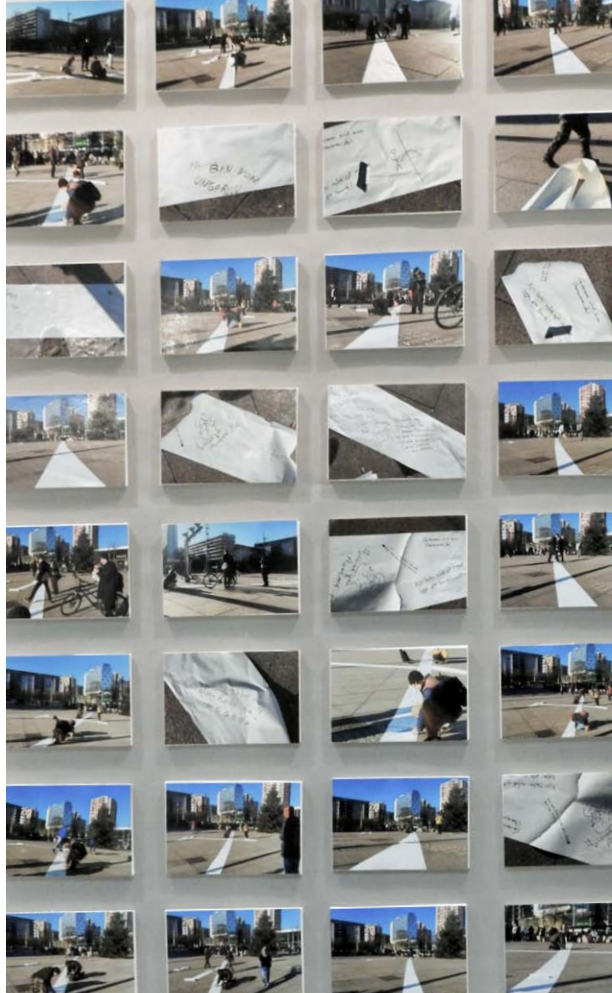
erfahrungen erschüttert werden. Dies gilt nicht nur für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Aber die große Zahl derjenigen, die vor oder während ihrer Flucht Grausames erlebt haben, hat die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Lernfähigkeit und Selbstkompetenz auf die pädagogische Agenda geholt.

Ein psychisches Trauma liegt dann vor, wenn Gefühle von Todesangst, extremer Hilflosigkeit oder abgrundtiefen Entsetzens erlebt wurden und die dadurch ausgelöste Erschütterung so tief ging, dass das Vertrauen in die Welt zerstört wurde (WHO, 1991). Wie stark die Wirkung auf das weitere Leben ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu gehören die der Person zur Verfügung stehenden Ressourcen, um die es im nächsten Abschnitt gehen wird, sowie die Möglichkeiten der Umwelt, die Betroffenen wieder Sicherheit und Handlungsfähigkeit erleben zu lassen. An dieser Stelle setzen die traumasensible Pädagogik und die Selbstkompetenzförderung an.

Traumasensible Pädagogik bedeutet zunächst die Herstellung eines sicheren Ortes, zu dem ganz wesentlich das Primat der Gewaltfreiheit gehört. Dies wird im eigenen Handeln deutlich, indem auf verbale Entwertung, Entwürdigung, Drohungen oder Erpressung selbst in gewalttätigen Situationen verzichtet wird. Helle Räume und Bewegungsfreiheit signalisieren Fluchtmöglichkeiten. Ordnung, Sauberkeit und intaktes Mobiliar signalisieren Übersichtlichkeit. Klare Strukturen, feste Rituale, plakative und kontrollierbare Regeln sowie eindeutige Bezugspersonen signalisieren Verlässlichkeit und Transparenz.

Darüber hinaus gehört zu einer traumasensiblen Pädagogik das Konzept des guten Grundes (Scherwath & Friedrich 2016, S. 67) als praxistaugliche Anwendung der verstehenden Pädagogik (Gerspach, 2000). Zentraler Gedanke ist, dass das Verhalten eines jeden Menschen vor seinem biografischen Hintergrund Sinn ergibt. Aus dieser Perspektive lassen sich Verhaltensauffälligkeiten als Hinweise auf die besonderen Bedürfnisse eines Kindes oder Jugendlichen verstehen. Verhaltensauffälligkeiten wie extreme und schnelle Stimmungswechsel, die Suche nach Schmerzerfahrungen oder extreme Schreckreaktionen können beispielsweise mit Übererregungen in Verbindung stehen. Wiederholte Inszenierungen, die Provokation körperlicher Strafen oder Alpträume deuten auf Symptome des Wiedererlebens hin. Sozialer Rückzug, anhaltende Unruhe, das Gefühl ständiger Langeweile, eingeschränkte Spielfähigkeit, der Verlust der Entwicklungsfähigkeiten, Regressionen oder das Leben in heilen Phantasiewelten lassen sich als Symptome der Vermeidung verstehen.

Selbstkompetenzförderung kann traumasensible Ansätze gut ergänzen. Hierzu gehören beispielsweise pädagogische Unterstützungen im Wahrnehmen eigener Befindlichkeiten. Was tut gut? Was fühlt sich gut an? Wie viel tut mir gut? Solche Dimensionen der Selbstreflexion finden sich bereits vielfach in Konzepten von Kindertageseinrichtungen. Aber auch in Regelschulen lassen sich solche Momente der Reflexion ausbauen.



Anna Schoßleitner und Tatiana Trotzky (8. Klasse Musisches Gymnasium Salzburg): Bahnrolf. Aktion vor dem Hauptbahnhof Salzburg. Freies künstlerisches Projekt zum Thema „Über Grenzen“

Selbstkompetenzförderung beinhaltet auch die Stärkung von Kindern und Jugendlichen, damit diese ihre Fähigkeiten zeigen können. Hierzu trägt die Atmosphäre in der Gruppe oder Klasse entscheidend bei. Wichtig dabei ist, dass die Gruppe lernt, Verständnis für verschiedene Verhaltensweisen und Bedürfnisse aufzubringen. Gleichmaßen wichtig ist, dass jedes Kind und jede/jeder Jugendliche Momente der Wertschätzung erfährt, in denen neu Gelerntes oder eine besondere Fähigkeit die Gruppe bereichern.

Eine besondere Rolle kommt der altersangemessenen Partizipation zu. In Kindertageseinrichtungen hat Partizipation etwa in der Projektgestaltung ihren Platz. In Schulen bieten Systeme mit Klassen- und Schulsprecherinnen/-sprechern institutionalisierte Formen. Für Kinder und Jugendliche, die aus entmündigenden Diktaturen geflohen sind, können diese Partizipationsmöglichkeiten eine stärkende Erfahrung darstellen. Für Menschen, die in traumatischen Situationen lebensbedrohliche Ohnmacht erfahren haben, bedeutet die Erfahrung von Partizipation darüber hinaus die Stärkung eigener Handlungsfähigkeit.

RESSOURCENORIENTIERUNG

Eine Schatzkiste auch für die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen

Für die ressourcenorientierte pädagogische Arbeit stellen sich zwei wesentliche Fragen. Die erste Frage ist, was ein Kind oder eine Jugendliche/ein Jünglicher potenziell leisten könnte, wenn sie oder er



Anna Schoßleitner und Tatiana Trotzky (8. Klasse Musisches Gymnasium Salzburg): Bahnrof. Aktion vor dem Hauptbahnhof Salzburg. Freies künstlerisches Projekt zum Thema „Über Grenzen“

dafür alle notwendigen Ressourcen sowie eine geeignete Unterstützung oder Assistenz hätte. Die Beantwortung dieser Frage verlangt Beobachtung als pädagogische Diagnostik, in der die Interessen des Kindes oder der/des Jugendlichen ernst genommen werden, weil sie zugleich Motivatoren für die weitere Arbeit erkennen lassen (Solzbacher & Behrens, 2015). Damit wird an die Idee des oben dargestellten breiten Begabungsbegriffs angeknüpft.

Die zweite ist die Frage nach den personalen und sozialen Ressourcen eines Kindes oder einer/eines Jugendlichen. Die Beantwortung dieser Frage hält für Pädagoginnen und Pädagogen erneut vielfältige Herausforderungen bereit.

Zunächst gilt es, sich zu vergegenwärtigen, dass jüngere Kinder dem, was ihnen in einer traumatischen Situation passiert, hilfloser ausgeliefert sind, unter anderem weil ihr junges Hirn gerade erst modelliert wird. Außerdem sind Kinder in ihrem Gedeihen davon abhängig, dass sie Sicherheit erfahren. Aufgrund dessen hat der Verlust von Verlässlichkeit und Sicherheit tiefgreifende Folgen weit über die Beziehung zu den Primärbezugspersonen hinaus. Die Schwierigkeit oder gar Unmöglichkeit, das Geschehene in irgendeiner kommunizierbaren Form mitzuteilen, kann zudem bei Kindern und Jugendlichen ein noch tieferes Gefühl der Isolation und des Nicht-Verstanden-Werdens auslösen.

Die ressourcenorientierte Perspektive hilft aber zugleich, Verhaltensweisen traumatisierter Kinder und Jugendlicher als Überlebensstrategien zu verstehen. Dieses Verstehen unterstützt zum einen die psychische Integration des Geschehenen und ermöglicht zum anderen, wieder handlungsfähig zu werden, indem die Entscheidung für oder gegen ein Verhalten bewusst getroffen wird (Scherwath & Friedrich, 2016, S. 107f.).

Darüber hinaus ist auch der Blick auf die sozialen Ressourcen geflüchteter Kinder und Jugendlicher häufig verstellt. Im pädagogischen Alltag noch unzureichend genutzte Ressourcen sind beispielsweise transnationale Familiennetzwerke. Geflüchtete Kinder und Jugendliche verstehen sich häufig als Teil eines größeren Familiensystems. Der Zusammenhalt der Familie über nationale Grenzen hinweg kann Motivation sein, Bildungsziele engagiert zu verfolgen und das eigene Leben in der Fremde zu gestalten. Zugleich haben Familien unter Fluchtbedingungen viele Kompetenzen entwickelt, unter widrigen Umständen zu überleben (Seukwa, 2006).

Dennoch müssen Pädagoginnen und Pädagogen die individuellen Besonderheiten geflüchteter Kinder und Jugendlicher berücksichtigen. Für manche war die Flucht vielleicht auch ein Weg, sich aus einengenden, fremdbestimmten Strukturen zu befreien.

Ressourcenorientierung in diesem Sinne verlangt also eine dialogische Haltung, die von der Bereitschaft getragen ist, genauer nachzufragen, hinzuhören und hinzuschauen.

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Herstellung einer begabungsförderlichen Umgebung – auch für geflüchtete Kinder und Jugendliche

Zum Gelingen einer breiten Begabungsförderung und der damit verbundenen Selbstkompetenzförderung trägt der Einsatz von Ansätzen, Methoden und Instrumenten individueller Förderung bei. Der Leitsatz der Begabungsförderung, immer wieder nach Bildungsanregungen zu suchen, die leicht oberhalb dessen liegen, was ein Kind oder eine Jugendliche/ein Jugendlicher bereits beherrscht, gilt auch und gerade für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Schließlich haben sie aufgrund ihrer brüchigen Bildungsbiografien und aufgrund ihrer Fluchterfahrungen Fähigkeiten entwickelt, die sich nicht ohne weiteres in eine linear gedachte Bildungsentwicklung einordnen lassen (Solzbacher & Behrens, 2015). Sie haben vielfältige Fähigkeiten entwickelt, um trotz widriger Umstände Bildungsziele im Blick zu behalten (Seukwa, 2006).

Die differenzierte Formulierung von Aufgaben in der Schule oder das projektorientierte Lernen in der Kindertagesstätte sind Beispiele dafür, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Interessen und Erfah-

rungen in Lernprozessen berücksichtigt werden können. In der Konsequenz müssen geflüchtete Kinder und Jugendliche aber auf individualisiertes Lernen ausführlich vorbereitet werden. Im Ergebnis profitieren sie von einer deutlichen Erhöhung der Unterrichtsanteile, in denen sie sich mit eigenen Lerninhalten auseinandersetzen können, weil sie dann stärker ihre individuellen Fähigkeiten zeigen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine grundsätzlich wertschätzende Atmosphäre, die vor dem Hintergrund einer ungleichzeitigen Entwicklung von Kompetenzen die Ausbildung von Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen und Motivation ernst nimmt.

FAZIT

Begabungsförderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher bedarf pädagogischer Reflexion und interdisziplinärer Vernetzung

Das Vertrauen in die Potenziale von Kindern sowie die Bereitschaft, Stärken zu entdecken und diese für vielfältige Lernkontexte nutzbar zu machen, sind Elemente reflektierten Lehrer/innenhandelns. Wo dies gelingt, erfahren Kinder und Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit Anerkennung und Wertschätzung.

Für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen bedeutet das Aufdecken von Begabungen einen reflektierten Umgang mit eigenen kulturellen und sozialen Erwartungen und Selbstverständlichkeiten. Die Begleitung der Kinder und Jugendlichen in der Übersetzung ihrer Begabungen in Leistungen verlangt zudem eine traumasensible Pädagogik, mit der Ansätze der Selbstkompetenzförderung und der Ressourcenorientierung verknüpft werden.

Damit diese anspruchsvolle pädagogische Arbeit gelingt, brauchen Pädagoginnen und Pädagogen Räume, in denen sie ihre Beobachtungen ebenso wie ihre Irritationen reflektieren können. Um dabei entstehenden Ängsten und Überforderungen nicht ausgeliefert zu sein, sondern sie in eine verstehende und zugleich begabungsförderliche Pädagogik zu wandeln, ist Vernetzung in flucht- und traumarelevanten Kontexten sehr hilfreich. Auf dieser Basis kann es gelingen, dass Fluchthintergrund kein Stigma (Goffmann, 1975) wird, sondern dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Heterogenität ihrer Erfahrungen, Begabungen und Kompetenzen gesehen werden.

LITERATUR

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Besser, L. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (S. 37-52). Weinheim: Juventa.
- Gerspach, M. (2000). Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goffman, E. (1975). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Berlin: Suhrkamp.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012). Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule (S. 277-295). Köln: Carl Link.
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2016). Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Ernst Reinhardt.
- Seukwa, L. H. (2006). Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In C. Solzbacher, G. Weigand & P. Schreiber (Hrsg.), Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion (S. 13-27). Weinheim: Beltz.
- Stamm, M. (2009). Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tan, D. (2005). Im Schatten des defizitären Blickes. Hochbegabte Migrantenkinder und Jugendliche. Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 7.
- Uslucan, H.-H. (2011). Bildung und Migration – einmal anders (gesehen). Labyrinth, 34, 12-14.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (1991). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD 10. Bern: Huber.

DR. BIRGIT BEHRENSSEN

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
birgit.behrensen@uni-osnabrueck.de

ZUR AUTORIN

DR. BIRGIT BEHRENSSEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung mit der Forschungsstelle Begabungsförderung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der inklusiven Begabungsförderung, individuellen Förderung sowie Förderung der Selbstkompetenz. Besonders die Kombination von Migration und Bildung, auch in Bezug auf soziale Benachteiligung, nimmt sie dabei in den Blick.

OPEN SCIENCE UND CITIZEN SCIENCE ALS POTENZIALFÖRDERNDE LERNUMWELTEN

EIN GESPRÄCH MIT DR. KATJA MAYER

Potenzialfördernde Lernumwelten finden sich nicht mehr ausschließlich in der Familie und in den klassischen Bildungsorten Kindergarten, Schule und Hochschule. Auch auf das Vereinswesen sowie Organisationen wie die Pfadfinder lassen sie sich nicht mehr beschränken. In den letzten Jahren konnte eine zunehmende Einbindung der Zivilgesellschaft in wissenschaftliche Prozesse beobachtet werden. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten für Potenzialförderung. Dem ÖZBF ist es ein Anliegen, dieses Thema aufzugreifen. news&science hat darüber mit Dr. Katja Mayer gesprochen.

Dr. Mayer ist Soziologin und arbeitet an der Schnittstelle Wissenschaft – Technik – Gesellschaft. Sie lehrt Wissenschaftsforschung, Wissenschaftskommunikation und Webwissenschaften an der Universität Wien und an der Kunstuniversität Linz. Bis Ende 2013 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin von Helga Nowotny, der Präsidentin des European Research Council. Heute erforscht Dr. Mayer die Wechselwirkung von sozialwissenschaftlichen Methoden und Gesellschaft und beschäftigt sich intensiv mit Computational Social Science und Big Data. Als Mitglied von Open Knowledge und des Open Access Netzwerks Austria OANA tritt sie für den öffentlichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und für offene Lizenzen in Wissenschaft und Technik ein.

news&science: Die Öffnung der Wissenschaft ist seit einigen Jahren in aller Munde. Wie sind Sie denn zum Thema Open Science gekommen?

Mayer: Zu Open Science bin ich eigentlich über einen Teilbereich davon gekommen, nämlich über Open Access – den öffentlichen Zugang zu wissenschaftlichen Publikationen –, und zwar ursprünglich aus Ärger über den Preis des Zugangs. Anfangs habe ich überhaupt nicht verstanden, wie das Publikationssystem in der Wissenschaft funktioniert. Als Studentin denkt man darüber noch nicht so nach – man geht in die Bibliothek und holt sich, was man braucht.

Wissen zu verbreiten ist plötzlich einfach. Die Kosten im Publikationssystem sind dennoch weiter gestiegen.

Vor ungefähr 15 Jahren habe ich dann begonnen zu erkennen, welche Geschäftemacherei teilweise dahintersteckt. Das war zu einer Zeit, als das Internet ganz neu war, so um die Jahrtausendwende, und wir gesehen haben: Es ist plötzlich so einfach, Wissen zu verbreiten. Man braucht nicht mehr dieses klassische Buchdruck- und Verlagswesen, sondern kann Publikationen ohne Mehrkosten kopieren und einfach per Knopfdruck weiterleiten. Trotzdem sind

die Kosten im Publikationssystem weiter gestiegen, anstatt sich zu verringern. 2002 bzw. 2003 sind dann die ersten großen Open-Access-Deklarationen entstanden (z.B. Budapest Declaration und Berlin

Declaration)¹. Und das Ganze ist auch durch aufkommende internationale Kooperationsprojekte wie das Human Genom Projekt, die durch die neue Form der Online-Kooperation und des offenen Austauschs von Daten und Methoden möglich wurden, verstärkt worden. Es wurde klar, dass die Pay Wall, der Bezahlschranken, der zwischen Wissen und Nicht-Wissen steht, oft ein großes Hindernis in der internationalen Zusammenarbeit darstellt.

news&science: Der offene Zugang zu Wissenschaft ist also nicht so einfach und Sie nennen ihn als einen Aspekt der Öffnung von Wissenschaft. Welche Bereiche umfasst Open Science noch?

Mayer: Da gibt es einige weitere Felder, von denen jedes für sich unglaublich komplex und spannend ist (siehe Abb. 1).

Das sind einmal die offenen Forschungsdaten. In der Öffentlichkeit ist das noch kein großes Thema, aber sehr wohl für Förderorganisationen. Seit 1.1.2017 ist es z.B. so, dass auf EU-Ebene und zum Teil auch in Österreich Forschung, die öffentlich gefördert wird, bei gewissen Schienen alle nicht-sensiblen Daten zugänglich machen muss. Das wird uns in den nächsten Jahren noch stark beschäftigen und hat in den verschiedenen Disziplinen natürlich ganz unterschiedliche Bedeutung. Zum Beispiel in der qualitativen Sozialforschung, wo man sehr viel mit hochsensiblen Daten arbeitet. Auch in der medizinischen Forschung gibt es natürlich Restriktionen, welche Daten bereitgestellt werden können und welche nicht. Es gibt disziplinenübergreifend viele Bestrebungen, Modelle zu entwickeln, bei denen der Schutz der Privatsphäre gewährleistet ist.

Offene Forschungsdaten sind nicht vom Himmel gefallen, sondern Teil des Open Movements.

Der offene Zugang zu Wissenschaft und die offenen Forschungsdaten sind aber nicht vom Himmel gefallen, sondern Teil des sogenannten Open Movements. Anfang der 1980er-Jahre gab es schon die Open-Source- bzw. Free-Software-Bewegung und Open Data, z.B. Open Government Data, gibt es schon seit den 1950er-Jahren. Dahinter steht das Bestreben, mehr Transparenz in das Regieren zu bringen und Vergleichbarkeit unter den Ländern zu gewährleisten. Aber auch so etwas wie Open Heritage oder OpenGLAM², wo es darum geht, Kulturerbe, Kunst und Diskurs aus den Institutionen heraus sichtbar und zugänglicher zu machen. Das sind alles Teile dieser Bewegung. Was wir jetzt sehen, ist wirklich gewachsen in den letzten 50, 60 Jahren. Wir profitieren jetzt von der Vorarbeit, die so viele Menschen schon viele Jahrzehnte geleistet haben.

¹ Budapest Declaration: www.budapestopenaccessinitiative.org/read [02.02.2017]; Berlin Declaration: <https://openaccess.mpg.de/Berliner-Erklärung> [02.02.2017]

² OpenGLAM (GLAM = Galleries, Libraries, Archives, Museums): <http://openglam.org> [02.02.2017]

Dann haben wir die offenen Methoden. Diese sind eng verwandt mit Open Source – also dem offenen Quellcode – in der Informatik. Man schaut an, welche Daten in eine wissenschaftliche Formel einfließen, welche Mechanismen was genau tun und geht z.B. in die algorithmische Ebene einer Methode. So ist nachvollziehbar, was genau zwischen dem Input und dem Output von Daten passiert. Und das ist bis heute sehr oft ein Geheimnis in der Wissenschaft.

Der nächste Bereich ist alles, was unter den Schirmbegriff Open Education fällt. Open Education wird oft nicht direkt in Zusammenhang mit Open Science genannt; ich finde das jedoch sehr wichtig, denn ein zentraler Bereich von Wissenschaft ist es, wie die nächste Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgebildet wird. Zum einen betrifft das Open Educational Resources (OER), also z.B. Lehrbücher. In vielen Ländern sind die Lehrbücher sehr teuer oder sie haben keine gute Qualität. So wird weltweit in der Open Textbook Initiative daran gearbeitet, Inhalte gemeinsam unter offenen Lizenzen zu verfassen und Lehrbücher dadurch wesentlich erschwinglicher zu machen.

Und der zweite wichtige Punkt hierbei ist: Es heißt ja immer, die Lehre solle viel mehr aktuelle Forschung einbeziehen. Ich halte das vielfach für einen frommen Wunsch. Aber wenn man mehr Forschung in die Lehre einbringen soll, geht es auch darum, dass man das überhaupt darf. D.h. die Forschungsressourcen, die ich für die Lehre verwende, müssen erst einmal so frei sein und kompatibel mit der Lehre, dass ich die Zeitressourcen dafür habe. Das ist auch ein Aspekt von Open Education, der oft vergessen wird, denn ich muss ja auch meine Forschungsergebnisse so aufbereiten, dass sie für Schüler/innen und Studierende verständlich und auch rechtlich zugänglich sind. Heute darf ich Studierenden oftmals Texte aus wissenschaftlichen Journalen nicht direkt digital zur Verfügung stellen, da ich sonst irgendein Verwertungsrecht verletzen würde.

Dann gibt es noch Open Evaluation, also wie bestimmt wird, ob etwas qualitativ gute Wissenschaft ist. Zunächst denken wir hierbei an Peer-Review, heute klassischerweise ein Doppelblindgutachten³. Es hat gute Gründe, warum das so ist, z.B. um auszuschließen, dass jemand aufgrund des Geschlechts oder der Abstammung schlecht beurteilt wird. Das ist die Theorie. In der Realität weiß man, das funktioniert leider nicht so. Deshalb versucht man gerade, mit neuen Methoden auch mehr Transparenz im Peer-Review zu schaffen, indem man z.B. die Peer-Reviewer/innen bittet, einen offenen Kommentar zu schreiben, oder sie fragt, ob sie mit ihrem Namen unterschreiben würden. Große Life-Science-Zeitungen wie beispielsweise Plos One⁴ stellen eine Plattform zur Verfügung, auf die die Leute ihre wissenschaftlichen Artikel stellen. Die Community liest das dann und bewert-

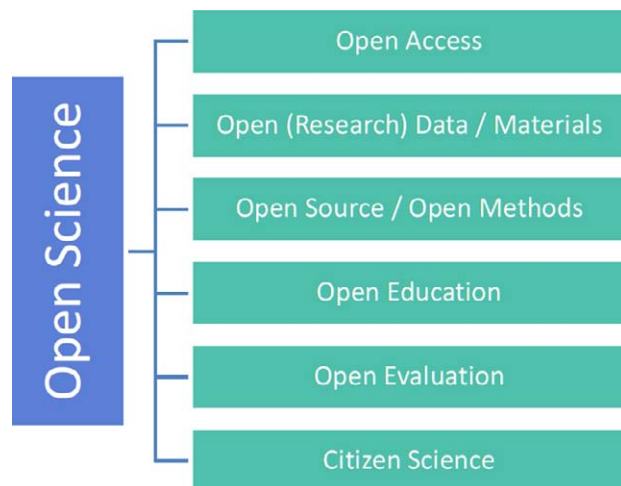


Abb. 1: Bereiche von Open Science

tet. Das nennt man Post Publication Review. Da wird ohne vorheriges Review oder nur mit einem formalen Review veröffentlicht und dann wird geschaut: Wer kann so viel Aufmerksamkeit erzeugen, dass sie/er überhaupt ein Review bekommt und wie fällt dieses aus? Aber das ist natürlich auch sehr umstritten und durchaus nicht problemlos. Open Evaluation hat auch sehr viel mit Citizen Science und der Frage, wo man überhaupt Bürger/innen in den Forschungsprozess hineinlässt, zu tun. Evaluation wäre ein Moment, wo man sich das auch einmal überlegen müsste.

news&science: Citizen Science ist ebenfalls ein sehr vielfältiger Begriff. Was verstehen Sie selbst darunter?

Mayer: Für mich sind das sämtliche neue Formen der Zusammenarbeit, die zwischen Wissenschaft und Gesellschaft möglich sind. Es gibt so viele verschiedene Definitionen, z.B. die von Muki Haklay, der Citizen Science in Crowdsourcing, Swarm, Participation und Extreme unterteilt. Obwohl vielzitiert, kritisiere ich diese Definition, da Haklay mehrheitlich von einer relativ passiven Beteiligung der Bürger/innen ausgeht. Bei Crowdsourcing z.B. sind sie „Denksklaven“ oder stellen ihre Handyrechenpower zur Verfügung. Bei Swarm dürfen sie eine Tätigkeit übernehmen, die von Computern nicht erledigt werden kann, etwa in Sternenkarten etwas suchen und so zur verteilten Intelligenz beitragen. Die Idee der partizipativen Wissenschaft ist da schon wesentlich spannender. Hier geht es darum, welche Arten der Kooperation überhaupt zugelassen werden. Also z.B. so etwas wie Patient/innen-Netzwerke, die haben natürlich auch etwas andere Prioritäten als die medizinische Forschung. Es gibt ganz viele Schattierungen, wie Partizipation definiert wird: Dürfen Bürger/innen schon beim Finden der Fragestellung mitwirken? Dürfen sie sagen, was geforscht werden soll? Oder dürfen sie in der Evaluation mitwirken? Müssen die Forscher/innen ihr Wissen so aufbereiten, dass es auch von Bürger/innen evaluiert werden kann? Das

Dürfen Bürgerinnen und Bürger sagen, was geforscht werden soll?

³ Bei einem Doppelblindgutachten weiß die/der Einreichende nicht, wer den Beitrag bewertet und die/der Bewertende weiß ebenfalls nicht, wer den Beitrag eingereicht hat.

⁴ Plos One: Public Library of Science: www.plosone.org [02.02.2017]

ist schon sehr vielschichtig und ich finde, hier greift Haklays Ansatz etwas zu kurz. Auch Haklay erkennt die Dimension der Selbstermächtigung durch Citizen Science: Wie kann man etwa Betroffenen mit einer wissenschaftlichen Methode ein Instrument in die Hand geben,

um sich selbst zu ermächtigen, sowohl in Konfliktsituationen als auch für das tägliche Leben? Denken Sie an Umweltverschmutzung durch Konzerne, der durch das Sammeln und Auswerten von Boden- oder Wasserproben entgegengetreten werden kann. In den USA gibt es z.B. eine Vereinigung namens PublicLab⁵. Im Zusammenhang mit Fracking wurden da Bürger/innen ausgebildet, selbst wissenschaftliche Messungen von Grundwasser usw. zu machen und zu überwachen, wie dort die Umweltverschmutzung voranschreitet. Das würde bei Haklay „Extreme“ heißen.

news&science: Dient Citizen Science so gesehen also in erster Linie zur Selbstermächtigung von Gruppen oder auch zur individuellen Potenzialentfaltung von einzelnen Menschen?

Mayer: Natürlich ist es ein schönes Hobby für Menschen, z.B. Sterne zu vermessen, das erweitert sicherlich ihren Horizont. Die Frage dabei ist aber schon, inwieweit damit wirklich individuelle Potenzialentfaltung möglich ist. Da brauchen wir sicherlich einen breiter gefassten Begriff von Citizen Science, eben einen, der das Potenzial und die Expertise der Bürger/innen immer mitdenkt. Deshalb gefällt mir die Kategorisierung von Barbara Prainsack besser. Sie hat genauer hingesehen, was Citizen-Science-Projekte ausmacht und überlegt, wie man diese einteilen könnte (siehe Abb. 2). Sie fragt nach den unterschiedlichen Einfluss-sphären und auch danach, welche Formen von gemeinschaftlichen Ansätzen bereits existierten, aber auch danach, wer wie über die Qualität und den Einsatz der Forschung entscheiden kann.

Wir brauchen einen Begriff von Citizen Science, der das Potenzial und die Expertise der Bürger/innen mitdenkt.

news&science: Kann Citizen Science unter bestimmten Voraussetzungen potenzialfördernd wirken – und welche Bedingungen sind das?

Mayer: Grundsätzlich ja: Citizen Science kann Potenziale fördern, sogar sehr. Aber nur, wenn man den Personen einen gewissen Spielraum gibt. Wenn Menschen bloß nach einem starren Regelwerk Dinge machen dürfen, dann wirkt das nicht allgemein potenzialfördernd. Aber wenn man ihnen z.B. ermöglicht, Feedback zu geben und zu bekommen oder gute Citizen-Science-Projekte hat, Communities um sich schart, die dann auch miteinander diskutieren und einander berichten, was sie gemacht haben, also wenn man es schafft, das Individuum in eine Community hinein zu holen, wo das Thema weiter ausgelebt und diskutiert werden kann, dann beginnt die Potenzialförderung.

news&science: Was verändert sich dann für die einzelne Person? Geht es da eher um Wissensgewinn oder vielleicht auch

Coordination: Who has influence in:
(1) Agenda setting
(2) Determining the terms of the execution of the idea/procedural aspects
(3) Deciding what results are (and what 'good' results are)
(4) Deciding what will be done with results
(5) Deciding on intellectual property questions
Participation
(6) Who participates (demographic and social parameters of those who participate)? Why, and how do they participate?
(7) How much, and what kind of, training, skill, or expertise is required to participate in this project?
(8) Are there cultural, institutional, or other differences in perception and framing of core issues and stakes?
Community
(9) What forms of community pre-exist this project, if any? Which new communities does the project facilitate or give rise to? What is the constitutive factor for the feeling of belonging on the side of the participants?
Evaluation
(10) How and by whom is it decided what good outcomes are?
(11) What happens to the results of these evaluations?
Openness
(12) Do participants in the project have access to the core datasets?
(13) Can participants in the project edit the core datasets?
(14) Is the contribution of participants adequately acknowledged in published materials?
(15) Are datasets made publicly accessible (open source/open access)?
(16) Are main findings made publicly accessible (open source/open access)?
Entrepreneurship
(17) How is the project funded?
(18) What is the role of for-profit entities in this project? Are these small, medium-sized, or large entities, and where are they located?
(19) How are for-profit and other interests aligned in this project (and/or do they conflict, and where?)

Abb. 2: Kriterien für die Klassifikation von Citizen-Science-Projekten (Prainsack, 2014)

⁵ Public Lab: a DIY environmental science community: <https://publiclab.org> [02.02.2017]

um Persönlichkeitsmerkmale, wie z.B. dass sich jemand als selbstwirksamer erfährt?

Mayer: Das ist alles möglich. Es kommt sehr stark auf das Projekt an und auf das Thema. Denken Sie an die Möglichkeiten von Citizen-Science-Projekten im Bereich Migration und Flucht. Da tun sich sehr viele Möglichkeiten auf, z.B. dass man auf demokratische Prozesse aufmerksam wird, dass man vielleicht beginnt, Verantwortung zu übernehmen, aber auch mehr zu hinterfragen. Es kommt nur darauf an, wie viel Spielraum offen gelassen wird, so dass die Menschen entweder allein oder in Interaktion mit anderen handeln können. Und dasselbe gilt natürlich auch für Schüler/innen.

news&science: Inwiefern profitieren Schüler/innen von der Teilnahme an Forschungsprozessen bzw. worauf ist da zu achten?

Mayer: Ich halte die Förderung von kritischem Denken für ganz wichtig. Nämlich eine Art Weltoffenheit, die man durch verschiedene Herangehensweisen erlangen kann. Damit meine ich z.B. Methoden, Fragestellungen und das Finden von Antworten. Und das ist ja das Tolle an der Wissenschaft: Wissenschaft bietet viele mögliche alternative Sichtweisen. Vielleicht sogar welche, die sich gegenseitig widersprechen. Das ist auch das, was man immer wieder vergisst: Wissenschaft ist nicht eine einheitliche Methode. Die hat vielleicht ein paar Eckpfeiler, die relativ einheitlich wirken, aber im Endeffekt ist Wissenschaft ein Spiel der Denkmuster, um verschiedene Ansätze abzuwägen. Und ich glaube, das ist das Spannendste, das man den Schülerinnen und Schülern mitgeben kann. Auch dass man mit einer wissenschaftlichen Methode ganz ausgeblendete Dinge oder marginalisierte Perspektiven wieder in die Diskussion holen kann. Oder auch um zu verstehen, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt, sondern eben ganz viele unterschiedliche Herangehens- und Darstellungsweisen. Und dann muss man eben entscheiden lernen, welche Wege man wie gehen will, welche Realitäten man wie mitgestalten will. Und vielleicht müssen ganz viele einmal lernen, dass es überhaupt Gestaltungsmöglichkeiten gibt.

Vielleicht müssen viele einmal lernen, dass es überhaupt Gestaltungsmöglichkeiten gibt.

Auch z.B. bei Vorwissenschaftlichen Arbeiten⁶ ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass es nicht nur eine wissenschaftliche Methode gibt. Wir sollten die Schüler/innen im Großen forschen und zusammenkommen lassen und unsere Aufmerksamkeit auf den Forschungsprozess legen, nicht nur auf die Ergebnisse bzw.

Produkte, also die fertigen Arbeiten der Schüler/innen. Viel wichtiger ist der Austausch in der Gruppe, warum wer welche Methode verwendet hat und welche Unterschiede es deshalb in den Ergebnissen gibt. Das, was hier potenzialfördernd ist, sind die Feedback-Räume, die Diskurs-Räume. Also nicht, dass alle alleine ihre Vorwissenschaftliche Arbeit machen, die sie dann vielleicht irgendwo einreichen und auch einen Preis gewinnen. Das ist zwar schön und gut und fördert auch ein gewisses Potenzial, aber es fördert kein wirklich kritisches Potenzial, das die Wissenschaft eigentlich bereitstellen würde, wenn man denn mehr Räume zum Vergleichen und Diskutieren hätte.

news&science: Könnten auch Wissenschaftler/innen selbst – wenn sie es denn in ihrem Forschungsprozess zulassen, dass auch Schüler/innen oder Bürger/innen Fragestellungen in den Prozess einbringen – ein Stück weit eine neue Perspektive und einen neuen Fokus bekommen?

Mayer: Das glaube ich auf jeden Fall. Forscher/innen sind ja ständig damit konfrontiert, dass sie ihre Wissenschaft erklären und vielleicht sogar manchmal legitimieren müssen. Aber das ist etwas, das sie meistens in ihrer Freizeit machen, den Verwandten und Freunden erklären, was sie tun und sich teilweise auch rechtfertigen, wenn sie z.B. mit Mäusen Experimente machen. Und was Wissenschaftler/innen lernen können (oder ohnehin schon wissen) ist, dass „Laien“ niemals ohne Wissen sind. „Laie“ ist überhaupt ein schwieriger Begriff. Jeder Mensch hat eine – eigene – Expertise. Wissenschaftler/innen müssen lernen, wie man dieser Expertise auf Augenhöhe begegnet und sie einbeziehen kann.

Wissenschaftler/innen müssen lernen, der Expertise von Laien auf Augenhöhe zu begegnen und sie einzubeziehen.

news&science: Gibt es unter diesem Blickwinkel Initiativen oder Projekte, von denen Sie sagen würden, da läuft Citizen Science wirklich ideal?

Mayer: Ja, die gibt es tatsächlich. Aber das sind kleinere Sachen. Gute Dinge passieren oft im Bereich Wissenschaftskommunikation, z.B. in Science-Center-Netzwerken. Dort wird immer wieder versucht, bei Ausstellungen Menschen zusammenzubringen oder ungenutzte Gassenlokale zu Begegnungsräumen zu machen, in denen diskutiert wird und wo sich Forschung entwickeln kann. Auch z.B. das Happy Lab⁷ macht ganz tolle Sachen. Dort steht z.B. ein 3D-Drucker, den jeder ausprobieren kann. Ich glaube, es braucht zuallererst einmal diese Räume, in denen neue Gedanken überhaupt erst entstehen können und die für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Zivilgesell-

⁶ Vorwissenschaftliche Arbeit ist eine Säule der Reifeprüfung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich. Alle Schüler/innen dieser Schulform müssen eine derartige Abschlussarbeit verfassen.

⁷ Happy Lab: <http://www.happylab.at/> [02.02.2017]



schaft so wichtig sind. Und wenn einmal solche Räume da sind, dann können auch sehr interessante Citizen-Science-Projekte entstehen. Die Citizen-Science-Projekte, die ich gut finde, sind jene, bei denen Wissenschaftler/innen und Bürger/innen auf einer gewissen Ebene gleichberechtigt miteinander umgehen. Das heißt dann nicht, dass Bürger/innen zu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern werden müssen, etwa die ganzen wissenschaftlichen Experimente durchführen müssen. Es geht nicht darum, dass der eine die Arbeit des anderen macht, vielmehr darum, wie man gleichberechtigt Expertise und Anliegen einbringen kann. In dem Zusammenhang sehe ich das bereits erwähnte PublicLab aus den USA als ganz tolles Beispiel. Auch Förderinitiativen wie Sparkling Science⁸ sind auf jeden Fall sehr wichtig.

news&science: Welche Zukunft sehen Sie für derlei potenzialfördernde Lernumwelten abseits von Institutionen wie Kindergarten, Schule und Universität?

Mayer: Im schönsten Fall, der noch utopisch ist, sind solche offenen Begegnungsräume in jedem Viertel. Ich glaube ganz stark an die Wirksamkeit von lokalen Räumen, wo sich Neugierige finden und alles Mögliche machen können. Wo man die Menschen in ihrer täglichen Welt abholt und nicht künstlich versucht, sie irgendwohin zu

bringen, wo sie gar nicht sind oder sich gar nicht wohlfühlen. Da muss es eben diese Räume geben, in denen Menschen die Gelegenheit haben, sich auszutauschen. Das ist natürlich durch die Dichtheit des Zusammenlebens in einer Stadt einfacher als auf dem Land. Aber auch am Land wäre so etwas natürlich schön und das gibt es ja auch immer wieder. Vielleicht

Oft helfen Koalitionen mit vorhandenen Netzwerken – dann verbinden sich Neugierde und Engagement

würde ich dann am Land sogar ein bisschen weitergehen: Ich würde versuchen, für Citizen-Science-Projekte immer auch noch lokal ansässige Einrichtungen oder Initiativen wie die Freiwillige Feuerwehr, wo die Menschen schon organisiert sind, zum Mitmachen zu animieren. Da bin ich der Überzeugung, dass man das sehr stark an bereits vorhandene, alltäglich bekannte Strukturen anknüpfen muss. Man muss nicht immer alles neu erfinden; sehr oft helfen Koalitionen mit schon vorhandenen und engagierten Netzwerken sehr gut. Dann hat man die Verbindung aus Neugierde und Engagement, und das halte ich für sehr zielführend.

news&science: Kennen Sie Citizen-Science-Initiativen, die genau das schaffen, also im ländlichen Bereich auch an das Vereinswesen andocken?

Mayer: Da kenne ich für Österreich bisher nur Ideen, aber es passiert gerade sehr viel. Einen guten Überblick gibt z.B. die Plattform citizen-science.at.

news&science: Danke für das interessante Gespräch!

Mayer: Gerne; das ist ein wirklich wichtiges Thema, das uns alle betrifft und in Zukunft sicher noch verstärkt begleitet wird.

Das Gespräch führte MMag. Elke Samhaber (ÖZBF)

LITERATUR

- Haklay, M. (2013). Citizen Science and Volunteered Geographic Information: Overview and Typology of Participation. In D. Sui, S. Elwood & M. Goodchild (Hrsg.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge. Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice* (S. 105-122). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Prainsack, B. (2014). Understanding Participation: The 'citizen science' of genetics. In B. Prainsack, G. Werner-Felmayer & S. Schicktanz (Hrsg.), *Genetics as Social Practice. Transdisciplinary Views on Science and Culture* (S. 147-164). Farnham: Ashgate.

DR. KATJA MAYER

Universität Wien & Kunstuniversität Linz

Twitter: @katja_mayer

MMAG. ELKE SAMHABER

ÖZBF

elke.samhaber@oezbf.at

⁸ Sparkling Science: <https://www.sparklingscience.at/> [02.02.2017]

PERSONALISIERTES LERNEN IM UNTERRICHT

EIN KONZEPT MIT CHANCEN FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG

Der kompetente Umgang mit heterogenen Lerngruppen gehört zu den gegenwärtig wichtigsten Herausforderungen für Schule und Lehrpersonen. Trotz ausgesprochen unterschiedlicher Voraussetzungen hinsichtlich Intelligenz, Vorwissen, Begabung, Muttersprache, Motivation, Sozialverhalten, Selbstregulationsfähigkeit und sozio-kulturellem Hintergrund sollen Schule und Unterricht jeder Schülerin und jedem Schüler – d.h. sowohl den Leistungsschwächsten wie auch den besonders Begabten – optimale Lernchancen bieten und gleichzeitig alle an die curricularen Grundanforderungen heranführen. Dieser Herausforderung versuchen Schulen und Lehrpersonen mit Formen der individuellen Förderung gerecht zu werden, verstanden als „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 805). Praktiken der individuellen Förderung im Unterricht sind nicht neu und umfassen bekannte Konzepte wie Binnendifferenzierung, Individualisierung oder die Öffnung des Unterrichts.

Ein zunehmend prominenter, bisher vor allem im englischsprachigen Bildungsraum diskutierter Sammelbegriff für zum Teil seit längerem erprobte Formen der individuellen Förderung in heterogenen Lerngruppen ist *Personalisiertes Lernen*. Im Folgenden gehen wir der Frage nach, inwiefern didaktische Konzepte, die sich unter dem Begriff „Personalisiertes Lernen“ zusammenfassen lassen, im schulischen Unterricht besondere Chancen für die Begabungs- und Begabtenförderung bieten und illustrieren dies anhand einiger Ergebnisse aus dem Schweizer Forschungsprojekt „perLen“ („personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen“; gefördert von der Stiftung Mercator Schweiz).

Teamarbeit: Aufbau der Ausstellung freier künstlerischer Projekte zum Thema „Über Grenzen“ (8. Klasse Musisches Gymnasium Salzburg)



WAS IST PERSONALISIERTES LERNEN?

Personalisiertes Lernen ist ein mehrdimensionales, an die (reform-)pädagogische Tradition anknüpfendes Konzept, das vielfältige Überschneidungen mit herkömmlichen Konzepten individueller Förderung aufweist und in der Literatur nicht einheitlich bestimmt wird (vgl. z.B. Bray & McClaskey, 2015; Müller, 2014; Schratz & Westfall-Greiter, 2010). Wie der Name andeutet, soll beim personalisierten Lernen die lernende Person im Zentrum stehen, ausgehend vom Gedanken, dass jeder Mensch einzigartig ist, auf eigenen Wegen lernt und selbst weiß, wie er am besten lernt. Aufgabe des schulischen Unterrichts ist es demnach, die Lernenden auf ihren Lernwegen so zu unterstützen, dass jede/r ihr/sein individuelles Potenzial optimal entfalten und ein möglichst hohes Kompetenzniveau erreichen kann.

Anforderungen an die Gestaltung von Lernumgebungen für personalisiertes Lernen lassen sich nach Reusser (2015) anhand von fünf Kerndimensionen beschreiben:

1. *Unterrichtsangebote an Lernende und Lerngruppen anpassen, auf personale Voraussetzungen eingehen:* Binnendifferenzierung, Individualisierung, adaptive Unterrichtsgestaltung und Lernunterstützung, welche die Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigen.
2. *Personale Kompetenzen aufbauen; Lernende in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich fördern:* multikriteriales Wirkungsverständnis von Bildung: fachlicher und überfachlicher Kompetenzaufbau, kritisches Denken und autonomes Lernen; Kultivierung von Sozial- und Lernkompetenzen, Motiven, Einstellungen, Haltungen.
3. *Selbstgesteuertes Lernen auf eigenen Wegen ermöglichen:* eigenständiges, als selbstwirksam erlebtes Lernen mit Autonomiespielräumen und Wahlmöglichkeiten bezüglich Themen, Lernwegen, Lernzeit-Taktung und Lernorten.
4. *Kompetenzorientiertes Lernen zur persönlichen Sache machen:* Selbstverpflichtung zu Anstrengung und Übernahme von (Mit-)Verantwortung für Zielerreichung; Bereitschaft, sich an Kompetenzerwartungen und Gütemaßstäben messen zu lassen.
5. *Als Lehrperson und Lerngemeinschaft bildend wirken:* „Ansteckung“ (Contagion), Lerndialog und Zusammenarbeit: als Lehrpersonen begeistern, zumuten, herausfordern. Miteinander und voneinander lernen; ko-produktives, wechsel-seitiges Lernen an gemeinsamen Gegenständen und Aufgaben.

Was hier als tiefenstrukturelle Qualitätsanforderungen an einen auf personalisiertes Lernen ausgerichteten Unterricht beschrieben wird, lässt sich mit unterschiedlichen pädagogischen Organisations-, Kommunikations- und Gestaltungsformen (bzw. Oberflächenstrukturen) verwirklichen. Dies machen auch Ergebnisse des Forschungsprojekts „perLen“ deutlich.



Ida Reichenpfader (8. Klasse Musisches Gymnasium Salzburg): Unzensuriert? Freies künstlerisches Projekt zum Thema „Über Grenzen“

werden. Zum einen spielt die *fachdidaktische Qualität des Unterrichts*, insbesondere die Qualität der Lernaufgaben, eine wichtige Rolle. Damit, dass die Schüler/innen vermehrt selbstständig lernen und über mehr Wahlmöglichkeiten und Freiräume verfügen, ist noch nichts über das fachlich-kognitive Anspruchsniveau ihrer Lernaktivitäten, das letztlich für den Kompetenzaufbau entscheidend ist, gesagt. Zum anderen sind nicht alle Lernenden gleichermaßen in der Lage, sich kognitiv herausfordernde fachliche Lernziele zu setzen, sei es, weil es ihnen an Vorwissen oder Selbstregulationsfähigkeiten fehlt oder aufgrund ungünstiger motivationaler Orientierungen. Die für personalisiertes Lernen zentrale Mitbestimmung bei der Festlegung von Lernzielen stellt somit hohe Anforderungen an die Lernenden (Sota, 2016). Besonders begabte Schüler/innen bringen diesbezüglich in der Regel günstige Voraussetzungen mit und die Möglichkeit, anspruchsvolle individuelle Lernziele verfolgen zu können, trägt wesentlich dazu bei, dass personalisiertes Lernen gerade diesen Lernenden besonders entgegenkommt. Trotzdem profitieren auch sie von einem kompetenten Lerncoaching, das sie darin unterstützt, sich herausfordernde Ziele zu setzen und ein fachdidaktisch hochstehendes Lernangebot optimal zu nutzen.

LITERATUR

- Bray, B. & McClaskey, K. (2015). *Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where and Why*. Thousand Oaks: Sage.

- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805-817.
- Müller, A. (2014). Schule kann auch anders sein. Personalisiertes Lernen: Das Modell Beatenberg. Eine hintergründige Praxisbeschreibung mit vielen Beispielen und Materialien. Bern: hep.
- Redding, S. (2016). Competencies and personalized learning. In M. Murphy, S. Redding & J. S. Twyman (Hrsg.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (S. 3-18). Philadelphia, PA: Center for Innovations in Learning (CIL).
- Reusser, K. (2015). „Personalisiertes Lernen“ – Oberflächenstrukturen und Tiefenschichten eines schillernden pädagogischen Leitkonzeptes. Keynote. Jahreskongress der SGBF 2015, St. Gallen, 01.07.2015.
- Reusser, K., Pauli, C., Stebler, R., Ackermann, P., Cossi, G., Dellios, Z. et al. (2016). Einblicke in Ergebnisse aus dem Projekt perLen (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen). perLen-Tagung, Zürich, Universität Zürich, 07.09.2016.
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Schulentwicklung*, 1, 18-31.
- Sota, M. S. (2016). Co-designing instruction with students. In M. Murphy, S. Redding & J. S. Twyman (Hrsg.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (S. 57-71). Philadelphia, PA: Center for Innovations in Learning (CIL).
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen – Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen. *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg* (erscheint Frühling 2017).

PROF. DR. CHRISTINE PAULI

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Universität Freiburg/Fribourg
christine.pauli@unifr.ch

DR. RITA STEBLER

PROF. DR. KURT REUSSER

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

stebler@ife.uzh.ch
reusser@ife.uzh.ch

PROF. DR. CHRISTINE PAULI hielt einen Hauptvortrag beim ÖZBF-Kongress 2016. Thema des Vortrags: „Chancen bieten und ergreifen: Innovative Konzepte der Begabungsförderung an Schulen mit personalisierten Lernsettings“.

DAS CHANCEN-CAMP

UMGEBUNG FÜR SELBSTGESTEUERTES LERNEN VON TALENTEN ZUR FÖRDERUNG VON INNOVATION

Demografische Entwicklung, globaler Wettbewerb, Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft sind nur einige zentrale Herausforderungen unserer Zeit. Und sie legen die Frage nahe, auf welche Weise wir die Zukunftsfähigkeit unserer Heimat sichern können. „Stärkung von Forschung, technologische Entwicklung und Innovation“ lautet die Antwort in der Österreichischen Strategie für Forschung, Technologie und Innovation. Und wesentlich hierzu wäre die konsequente „Verbindung des Bildungs- mit dem Innovationssystem“ (Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie, 2011, S. 2). Vor diesem Hintergrund macht sich dieser Artikel – am praktischen Beispiel des sogenannten Chancen-Camps – Gedanken dazu, wie eine solche Verbindung zwischen (Weiter-)Bildung und Innovation aussehen könnte.

Das Chancen-Camp bezeichnet einen neuen Trainings-, Innovations- und Experimentierraum für innovationsinteressierte Talente, der in der Obersteiermark im Rahmen der Regionalentwicklung erprobt wurde. Im Mittelpunkt stand dabei die Gestaltung eines neuen Systems zur effektiven Verbindung von Lernen und Innovation. Einer Open-Innovation-Strategie folgend wurden hierzu Fachkräftenwerbung, Kompetenzentwicklung und Innovationsförderung miteinander verknüpft.

FACHKRÄFTEANWERBUNG: OHNE TALENT KEINE ENTWICKLUNG

Innovation wird von Menschen geschaffen. Für Regionen, die vom demografischen Wandel und von Abwanderung betroffen sind, stellt sich daher die entscheidende Frage, von wem die allseits gewünschte Entwicklung zukünftig vorangetrieben werden soll.

Das Chancen-Camp richtete sich an innovations- und gründungsbegeisterte Menschen. Scheidler (1995, S. 42ff) stellt einen allgemeinen Zusammenhang zwischen Qualifikation und Innovationsfähigkeit fest und identifiziert persönliche Eigenschaften als innovationsfördernd. Es sind dies Motivation als persönlicher „Antriebsmotor“, Fachkenntnis sowie Kreativität bei der Wahrnehmung von Chancen und Implementierung von Neuerungen.

Zur Teilnahme am Chancen-Camp wurden daher Talente eingeladen, die sich durch hohe Eigenmotivation, Kreativität sowie Fachkompetenz auszeichnen und die gleichzeitig nach neuen Karriereperspektiven Ausschau hielten. Ihnen wurden im Chancen-Camp ein maßgeschneiderter Experimentier-Raum zur Stärkung der individuellen Innovationskompetenz sowie Möglichkeiten zur Erweiterung des beruflichen Netzwerks und Vorbereitung auf eine Unternehmensgründung oder Mitarbeit in einem innovationsorientierten Betrieb geboten.

KOMPETENZENTWICKLUNG: EIGENVERANTWORTUNG BEIM LERNEN

Die Vorbereitung von Menschen auf konkrete Innovationsaufgaben stellt für „formelle Weiterbildung“ in der Regel eine große Heraus-



Ergebnispräsentation Team Kräuter-Kompetenzzentrum Lobmingtal

forderung dar, gilt es doch zu bedenken, dass Innovation ein interdisziplinäres und komplexes Unterfangen darstellt. Innovationsaufgaben können vorab nicht mit Sicherheit konkretisiert werden und müssen zumeist unter hohem Zeitdruck ausgeführt werden (Thom, 1980, S. 23-31). Will man sich in der Praxis also durch formelle Weiterbildung frühzeitig auf solche Aufgaben vorbereiten, so wird dieser Wunsch durch genannte Aspekte bereits im Ansatz behindert. Lernziele lassen sich nur im Verlauf der praktischen Arbeit festlegen und sollen aufgrund des erwähnten Zeitdrucks schnellstmöglich erreicht werden. Optimal wäre also eine Art „Just-in-time-Qualifizierung“, die jedoch aufgrund von meist fixierten Zeitfenstern formeller Weiterbildung kaum möglich scheint. Ein F&E-Mitarbeiter (Bereich Forschung und Entwicklung) eines international erfolgreichen Unternehmens meinte dazu: „Für Personalentwicklung ist es natürlich schwierig, für hochspezialisierte Bereiche eine Weiterbildung zu treffen. [...] Im Endeffekt muss man sich das selbst zusammenstellen.“ (Kaltenegger, 2008, S. 322-326)

INNOVATIONSFÖRDERUNG: UMGEBUNG FÜR SELBSTGESTEUERTES LERNEN SCHAFFEN

Der Hinweis darauf, dass das Lernen in der Innovationspraxis eigenverantwortlich, also vorwiegend selbstgesteuert passieren muss, wurde zum Leitsatz in der Realisierung des Chancen-Camps. Ziel war es, optimale Umgebungsbedingungen für selbstgesteuertes Lernen

von Talenten herzustellen und damit gleichzeitig Innovation zu fördern. Einige Elemente dieses Lern- und Innovations-Systems werden im Folgenden herausgegriffen.

Relevante Probleme als Ausgangspunkt für Lernen und Innovation: Grundlage für Innovation und gleichzeitig Ausgangspunkt des Lernens im Chancen-Camp stellten praktisch relevante Problemstellungen dar, die von Partner-Betrieben eingebracht wurden. Trainingsherausforderung für teilnehmende Talente war es, neue Lösungen für gegebene Probleme zu finden. Das Lernen fand somit an praktisch relevanten Innovationsaufgaben statt. Teilnehmende Talente konnten ihr berufliches Netzwerk erweitern und Führungskräfte aus Partner-Betrieben konnten potenzielle neue Mitarbeiter/innen oder Geschäfts- bzw. Kooperationspartner/innen in der aktiven Zusammenarbeit kennenlernen. Zudem: Im Falle einer Problemlösung wurde der Marktzugang für die Neuerung erleichtert, da keine „theoretischen Ideen“, sondern praktisch relevante Lösungen entwickelt wurden.

Interdisziplinäre Talent-Teams: Innovation erfordert das erfolgreiche Zusammenwirken von unterschiedlichsten Disziplinen und Kompetenzen. Im Chancen-Camp wurden daher – abgestimmt auf die jeweiligen Problemstellungen – interdisziplinäre Talent-Teams gebildet. Dass eine solch heterogene Teamzusammensetzung nicht nur Innovation, sondern auch das Lernen fördert, erwähnt ein F&E-Mitarbeiter: „Da lernen die Mechaniker von den Forschern. Und die Forscher lernen wieder, was wirklich machbar ist.“ (Kaltenegger, 2008, S. 275)

Motivation durch Ziele: Detaillierte Anweisungen zu Arbeits- und Lerninhalten sind im Innovationsbereich schwierig. Daher wurde im Chancen-Camp die Strategie „Motivation durch Zielvorgaben“ realisiert. Wie diese Ziele erreicht werden sollten, konnte von Talent-Teams selbst entschieden werden. Dass dies für Innovationsmitarbeiter/innen angebracht scheint, zeigt folgende Aussage: „Wenn der Vorgesetzte besser wüsste als wir, was wir machen müssen, dann hätte er die falschen Leute. Also ich denke, das ist für mich völlig klar, dass von mir und von jedem hier natürlich versucht wird, die Dinge zu kennen und die Fähigkeiten zu haben, die er braucht, um die tägliche Arbeit nicht nur heute, sondern auch in drei oder fünf Jahren zu machen.“ (Kaltenegger, 2008, S. 268)

Netzwerke, Training & Coaching: Arbeiten im Netzwerk gehört zum Alltag im „Innovationsgeschäft“. Und auch selbstgesteuertes Lernen wird durch den Zugang zu Expertennetzwerken gefördert. Es wird damit der im Innovationsbereich erforderliche „Just-in-time“-Wissenserwerb ermöglicht, der z.B. folgendermaßen verläuft: „... dann schaut man, was es für Organisationen gibt zu dem Thema.“ Oder: „[...] ich ruf mal eine Schule an. Oder einen Professor oder einen Assistenten“. Oder: „Ich informiere mich bei Lieferanten oder der Konkurrenz?“ (Kaltenegger, 2008, S. 289). Im Chancen-Camp wurden

daher ein breites Netzwerk aus Bildungs- und Wirtschaftsbetrieben sowie individuell und flexibel abrufbaren Beratungs- und Coaching-Ressourcen bereitgestellt.

Konzentration: Erfolgreiches Lernen und Arbeiten wird insbesondere durch die Möglichkeit zur Konzentration begünstigt. Die Teilnahme am Chancen-Camp bedeutete für die Talente daher fünf Wochen leben, lernen und arbeiten im Team. Hierzu wurde nicht nur eine voll ausgestattete Trainings-Infrastruktur zur Verfügung gestellt. Talent-Teams wurden zudem gemeinsam in Appartements untergebracht. Und an Wochenenden gab es Freizeitaktivitäten gemeinsam mit Führungskräften aus regionalen Unternehmen.

Im Ergebnis wurde das Chancen-Camp so zu einem einzigartigen Erlebnis für junge Talente, das nicht nur zur Kompetenzentwicklung beitrug, sondern auch nachhaltige Netzwerkkontakte für die weitere Berufslaufbahn schuf. Darüber hinaus: Ein Großteil der entwickelten Ideen wird nun tatsächlich umgesetzt.

Mehr zum Chancen-Camp online: www.facebook.com/chancencamp

LITERATUR

- Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie u.a. (Hrsg.). (2011). Potenziale ausschöpfen, Dynamik steigern, Zukunft schaffen. Der Weg zum Innovation Leader. Wien: Bundeskanzleramt.
- Kaltenegger, J. (2008). Selbstgesteuertes Lernen und Produktinnovation: Bedingungen für permanente Kompetenzentwicklung im Innovationsbereich. Göttingen: Cuvillier.
- Scheidler, S. (1995). Demografischer Wandel und Innovation. Hamburg: Diplomica.
- Thom, N. (1980). Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements (2. Aufl.). Königstein: Hanstein.

DR. JOHANNA KALTENEGGER
KIM Kaltenegger Innovationsmanagement KG
jkaltenegger@imagineyoucan.at

DR. JOHANNA KALTENEGGER hielt beim ÖZBF-Kongress 2016 einen Vortrag zum Thema: „Junge Talente: Frischer Wind für's Land? Bedingungen für Selbstgesteuertes Lernen, Entrepreneurship & Innovation in ländlichen Regionen“.

Nur eine Erziehung, die von der einmaligen Person des Kindes ab-
sieht, einen der beiden Pole (Natur oder Gesellschaft) verabsolutiert
und den dritten und entscheidenden Pol – die Freiheit und Mündig-
keit des Kindes – negiert, kann so tun, als gäbe es ein sicheres oder
sogar ein technisches Wissen, das überall, jederzeit und auf alle
Kinder – „ohne Ansehung der Person“ – angewendet werden könnte
(vgl. Seichter, 2007). In dem Augenblick aber, in dem professionell-
erzieherisches Handeln als ein interpersonales Beziehungshandeln
im Kontext von Anerkennung verstanden wird, wird die Vorstellung
von einer technologischen Anwendungspädagogik unter Missach-
tung und Aberkennung der Persönlichkeit der beteiligten Personen
mit einem Schlag „taktlos“ und obsolet (vgl. Burghardt, Krinninger
& Seichter, 2015).

Denkt und begreift man Erziehung und Bildung aus einer persona-
listischen Perspektive, dann liegen die Grenzen ihrer technischen
und statistischen Planbarkeit in der Person des Kindes selbst be-
gründet. Erst aus dieser Sicht eröffnen sich die Möglichkeiten und
die Notwendigkeit einer dialogischen, verantwortungsbewussten
Erziehungspraxis, um die Ressourcen des Kindes ko-konstruktiv zur
Entwicklung zu bringen.

LITERATUR

- Böhm, W. (2011). Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem (3. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Burghardt, D., Krinninger, D. & Seichter, S. (Hrsg.). (2015). Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Seichter, S. (2007). Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

UNIV.-PROF. DR. SABINE SEICHTER
Paris-Lodron-Universität Salzburg
sabine.seichter@sbg.ac.at

DR. SABINE SEICHTER hielt beim ÖZBF-Kongress 2016 den
Impulsvortrag für das Kolloquium Elementarpädagogik. The-
ma des Vortrags: „Pädagogische Haltung aus professions-
ethischer Perspektive“.

Der Kongress war wieder gut, inhaltlich und
auch organisatorisch. Das Angebot war so, dass
man sich wirklich schwer entscheiden konnte,
weil so vieles interessant war.

Manches hätte ein wenig animierter sein kön-
nen; da es aber eine solche Fülle war, ist das
überhaupt nicht ins Gewicht gefallen.

*VOBL Brigitte Palmstorfer, MSc | Begabungs-
förderungszentrum am Stadtschulrat für Wien*

Blitzlichter aus den Rückmeldebögen

Nehmen Sie praktische Anregungen mit?
75 von 83 Personen (90 %) sagen ja!

- Ich habe aus allen Vorträgen und Gesprächen An-
regungen bekommen, besonders aber zum Thema
„Engagement“.
- Denkanregungen für Schul- & Unterrichtsent-
wicklung
- Formatives Feedback mit den Mitarbeiterinnen/
Mitarbeitern trainieren
- viele Kontakte und Gespräche und Anregungen
zur Kooperation
- Lernlandschaften-Neugestaltung; Selbstreflexi-
on von Kindern
- Profilschärfung, Chancen von Heterogenität für
Begabte
- viele praktische Tipps für meine Regel- und Ent-
deckertagschule in Rheinland-Pfalz

Anregungen für den nächsten Kongress

- Ich wünsche mir mehr Praxisnähe für Österrei-
chische Schulen (NMS) → war eher AHS-lastig
- mehr wissenschaftliche Angebote
- die Rolle bzw. Einbindung der Eltern
- eventuell eine weitere Session spezifisch für den
elementarpädagogischen Bereich
- zwei lange Tage, um weniger parallele Sessions
zu haben, da man sonst zu viel verpasst
- Ein riesengroßes Kompliment. Ich habe keinen
Verbesserungsvorschlag.

ÖSTERREICH VERLIERT ZUNEHMEND SPITZENSCHÜLERINNEN UND -SCHÜLER

PISA-STUDIE ZEIGT: ANTEIL SEIT 2006 UM EIN VIERTEL VON 20 AUF 15 % GESUNKEN

Am 6. Dezember 2016 veröffentlichte das Bildungsministerium gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE) die Ergebnisse der neuesten PISA-Erhebung. Wie in den vorangehenden Untersuchungen schnitten Österreichs Schüler/innen auch dieses Mal nicht so gut ab wie erhofft. Im Vergleich zum Ergebnis von 2012 kam es im Haupttestgebiet Naturwissenschaften zu einem Verlust von elf Punkten, womit Österreich mit 495 Punkten zwar im OECD-Schnitt (493 Punkte) lag, aber nur Rang 20 unter den 38 OECD-Staaten belegte.

Bedenklich ist das Ergebnis im Bereich Lesen. Hier erzielte Österreich 485 Punkte und befand sich damit signifikant unter dem OECD-Schnitt (493). Dies ergab Rang 25 von 38 Ländern beim Lesen. Lediglich in Mathematik lag Österreich mit 497 Punkten signifikant über dem OECD-Schnitt (490), was den 15. Platz bedeutete.

Verantwortlich für dieses durchschnittliche Ergebnis sind zwei Faktoren: zum einen eine relativ große Gruppe an Schülerinnen und Schülern, die schlichtweg nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen (sog. Risikoschüler/innen), zum anderen aber, dass die Gruppe der Spitzenschüler/innen zunehmend kleiner wird.

Besonders erschreckend erscheint in diesem Zusammenhang der **massive Rückgang des Spitzenschüler/innenanteils von 20 auf 15 % in den letzten 10 Jahren** (Abb. 1).

Abb. 1 zeigt, dass im Jahr 2006 jede 5. Schülerin/jeder 5. Schüler zumindest einer Spitzengruppe angehörte: 4 % der Jugendlichen erbrachten exzellente Leistungen in allen drei Bereichen, 6 % der 15-/16-jährigen Schüler/innen zeigten in zwei Bereichen und weitere 10 % in zumindest einem der drei inhaltlichen Gebiete sehr hohe Fähigkeiten.

2015 verringerte sich der Anteil der leistungsstarken Schüler/innen um 5 % und lag mit 15 % einen Prozentpunkt unter dem OECD-Durchschnitt von 16 %. Bei einer Gesamt-Schüleranzahl in Österreich von über 1,1 Millionen betrifft dies mehrere tausend Schüler/innen und stellt damit keineswegs ein Randproblem dar.

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang: Im Vergleich zum Anteil der Spitzenschüler/innen blieb der Anteil der Risikoschüler/innen seit 2006 annähernd ident.

MEHR SPITZENSCHÜLER/INNEN IN ÖSTERREICHS NACHBARLÄNDERN

Sowohl in Deutschland und der Schweiz als auch in Slowenien erzielen jeweils mehr Jugendliche exzellente Leistungen (Tabelle 1). In Slowenien gehören 18 % mindestens einer Spitzengruppe an, in Deutschland 19 % und in der Schweiz sogar 22 % der Schüler/innen (Suchaň & Breit, 2016, S. 73).

DEUTSCHLAND INVESTIERT 125 MILLIONEN EURO IN DIE BEGABTENFÖRDERUNG

Zwar hat Deutschland merklich besser als Österreich abgeschnitten, sowohl was das durchschnittliche Ergebnis als auch den Anteil der Spitzenschüler/innen betrifft. Dennoch erlebte Deutschland nach Verlautbarung der Ergebnisse einen kleinen „PISA-Schock“, da

1. die rund 10.000 geprüften 15-jährigen Schüler/innen aus Deutschland in Naturwissenschaften und Mathematik schlechtere Ergebnisse als drei und sechs Jahre zuvor erzielt hatten und
2. der Anteil der Spitzenschüler/innen gesunken war.

„Dieses Ergebnis deutet auf einen Nachholbedarf in der Spitzenförderung hin, die in Deutschland erst seit Kurzem auf der bildungspolitischen Agenda steht. Ansatzpunkte können eine erweiterte Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, neue Unterrichtsformen und spezielle Angebote der Talententwicklung sein“ (Pressemitteilung), so Prof. Kristina Reiss vom Zentrum für internationale Vergleichsstudien, die die PISA-Studie für Deutschland durchführt.

Wohl vermutend, dass das PISA-Ergebnis nicht allzu erfreulich ausfallen würde, verkündete die deutsche Kultusministerkonferenz bereits

Mehrfachzugehörigkeit zu den Spitzengruppen in Österreich im Trend

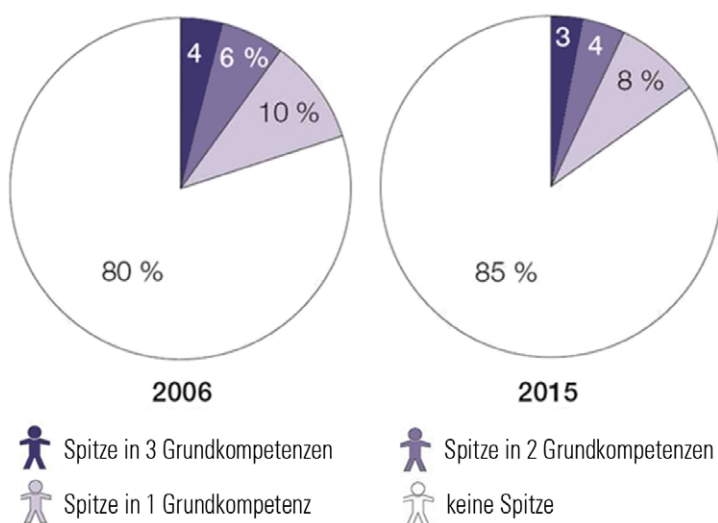


Abb. 1: Vergleich der Zugehörigkeit zu den Spitzengruppen 2006 und 2015. Quelle: PISA 2015. Darstellung: BIFIE (Suchaň & Breit, 2016, S. 75)

SPRACHBEGABTE IN DER ENGLISCH-KLASSE

NEUES DOSSIER AUS DEM ÖZBF „EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE FACHDIDAKTIK FÜR DEN ENGLISCHUNTERRICHT“



Die neue Handreichung aus dem ÖZBF widmet sich der Frage, wie sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden können.

Die Autorin Dr. Sandra Thomä erklärt Grundlagen einer begabungsfördernden Fachdidaktik und erschließt den Begriff der Sprachbegabung. Sie zeigt differenzierende Unterrichtsmethoden und vielseitige Lernsettings für den Englischunterricht auf, die besonders begabten Lernenden Herausforderungen bieten, darunter Peer-Teaching, das Autonomous Learner Model (ALM) oder die Arbeit mit dem europäischen Sprachenportfolio.

Anschauliche Kopiervorlagen erleichtern den sofortigen Einsatz im Unterricht. Darüber hinaus beschreibt das Dossier Gelegenheiten zur Begabungsförderung innerhalb der Neuen Oberstufe und der teilzentralen Reifeprüfung sowie zahlreiche schulische und außerschulische Fördermaßnahmen für sprachbegabte Schüler/innen.

Kostenloser Download vom Publikationsbereich unserer Website:

www.oezbf.at/Publikationen



Tabelle 1: Vergleich des Anteils an Spitzenschülerinnen und -schülern

Land	Prozentanteil der Spitzenschüler/innen
Schweiz	22 %
Deutschland	19 %
Slowenien	18 %
OECD-Durchschnitt	16 %
Österreich	15 %

im November 2016 (zwei Wochen vor Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse) ein entsprechendes Programm zur Förderung begabter Schüler/innen. Mit einer Laufzeit von zehn Jahren stellen Bund und Länder zu gleichen Teilen insgesamt 125 Millionen Euro zur Verfügung. Es ist das erste Programm seiner Art in Deutschland und wurde parteienübergreifend von allen Bundesländern und dem Bund gleichermaßen beschlossen.¹

Etwas Ähnliches wäre jedenfalls auch für Österreich wünschenswert – und die PISA-Ergebnisse zeigen, dass Handlungsbedarf besteht.

Um die Leistungen Österreichs bei internationalen Vergleichsstudien zu verbessern und aus der Durchschnittsfalle zu kommen, wird es jedenfalls nicht genügen, sich nur auf die Risikoschüler/innen zu konzentrieren. Auch begabte Schüler/innen müssen gezielt und systematisch gefördert werden.

LITERATUR

- Pressemitteilung des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien am 6.12.2016. „PISA-Studie: Deutschland hält hohes Leistungsniveau“. Abgerufen von <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/detail/article/33581/> [9.2.2017]
- Suchaň, B. & Breit, S. (Hrsg.) (2016). PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.

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

¹ Hintergrund und Zustandekommen der „Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler“ beschreibt der Beitrag des Vorstands der Karg-Stiftung Dr. Ingmar Ahl in „news&science“ 42, S. 60.

DAS BeRG-PROGRAMM IM OBERPINZGAU IM ERSTEN JAHR: RÜCKSCHAU UND AUSBLICK

BEWUSSTSEINSBILDUNG UND SENSIBILISIERUNG ALS ZENTRALE ASPEKTE



Impressionen vom Eltern-Kind-Nachmittag im April 2016

Die BeRG-Stärkenbox Schule



Eine fördernde Umwelt besteht nicht bloß aus einer Mutter oder einem Lehrlingsausbildner, einer Universität oder einem Sportverein, dem Kindergarten oder der Schule. Alle Orte, Personen und Systeme bilden gemeinsam jenes Gefüge, das junge Menschen brauchen, um ihre Stärken und Begabungen ausleben zu können.

Das Anliegen der Regionalentwicklung mittels BeRG – **B**egabung **e**ntwickelt **R**egion und **G**emeinde – ist es, eine begabungsgerechte Umwelt entstehen zu lassen, sodass sich die vielfältigen Begabungen von Kindern und Jugendlichen optimal entwickeln können. Um dies zu erreichen, ist die Bewusstseinsbildung und Fortbildung aller interessierten Personen aus den formellen, non-formellen und informellen Bildungsorten eine Grundvoraussetzung. So umfasst das erwachsene Zielklientel des BeRG-Programms die Professionsgruppen Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und Lehrer/innen, aber eben auch Eltern, Vereinsmitglieder und viele weitere engagierte Mitglieder der Gemeinden.

Dem BeRG-Team war es demnach ein Anliegen, die lokalen Bedürfnisse der Bevölkerung zu erfragen und die Inhalte von Veranstaltungen zu Begabungsförderung, aber auch zu konkreten Methoden der begabungsförderlichen Gestaltung von Lernarrangements dementsprechend aufzubereiten. Neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ist auch die Schaffung eines Bewusstseins für Begabungen und für die Bedeutsamkeit der Förderung der Begabungen essenziell.

BeRG – Begabung entwickelt Region und Gemeinde

Das BeRG-Programm wird als Leader-Projekt mit der Laufzeit von drei Jahren von der Europäischen Union, dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft und dem Land Salzburg gefördert und wurde in Kooperation des ÖZBF mit dem Landesschulrat Salzburg und dem Regionalverband Oberpinzgau entwickelt.

Das BeRG-Programm im Oberpinzgau fußt auf den drei Säulen:

- stärkenorientierter Fokus
- systemische Sicht
- Regionalentwicklung

In den beiden letzten news&science-Ausgaben wurde das BeRG-Programm und seine Ausgestaltung detailliert beschrieben sowie ein erster Einblick in das vor Ort tätige Kompetenznetzwerk gegeben.

BeRG

Begabung entwickelt Region und Gemeinde



BeRG-AKTIVITÄTEN

IM ERSTEN JAHR

Kindergarten

Für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen wurde die *BeRG-Trilogie* konzipiert, welche Aspekte wie Begabungsdefinition, Begabungsdiagnostik sowie Didaktik und Methodik für die Umsetzung der Stärkenförderung abdeckt und viel Zeit für Austausch und Diskussion gewährt. In den Monaten Februar, März und Mai 2016 wurde die Trilogie mit 10 Pädagoginnen aus Niedersill, Mittersill, Uttendorf, Hollersbach und Krimml durchgeführt. Darauf aufbauend wurde mit zwei besonders interessierten Kindergartenleiterinnen aus Mittersill und Hollersbach jeweils ein zusätzlicher Termin für Inhouse-Schulungen vereinbart.

Eltern

„Auf die Stärken fertig, los!“ hieß es im Dezember 2015 und im April 2016 für interessierte Eltern. Im Winter fand eine Informationsveranstaltung statt, die viel Raum für Fragen gab und Input zur Stärken- bzw. Begabungsförderung in Elternhaus und Schule beinhaltete. Der Frühlingstermin stand für Eltern und Kinder offen. Während sich die Eltern informierten und austauschten, konnten die Kinder stärkenfördernde Spiel- und Forschungsstationen ausprobieren. Das Interesse an diesen beiden Veranstaltungen war sehr groß und gerade der *Eltern-Kind-Nachmittag* wurde von den Oberpinzgauerinnen und Oberpinzgauern sehr gut besucht.

Schule

Für den Schulbereich wurden die Veranstaltungen „Bausteine für einen begabungsförderlichen Unterricht“ sowie „Begabungen erkennen und fördern mit dem mBET“ angeboten.

Organisatorisch laufen die BeRG-Workshops/Seminare über das Programm der *Pädagogischen Hochschule Salzburg* mit dem Vorteil der langfristigen Planbarkeit, eines Dienstauftrags und der Anrechenbarkeit als Fortbildung für die teilnehmenden Lehrer/innen.

BeRG genießt einen starken Rückhalt seitens der Schulaufsicht, sowohl bezüglich der Information über Veranstaltungsangebote, als auch in struktureller Hinsicht: In jeder Schule wurde eine *Ansprechperson für Begabungsförderung* ernannt. Diese sind für die Nachhaltigkeit des BeRG-Programms von großer Bedeutung, da sie neben den Schulleitungen die zentralen Multiplikatorinnen für das Thema Begabung an ihren Schulen sind.

IM ZWEITEN JAHR

Kindergarten

Die Kindergartenteams in Hollersbach und Mittersill erhalten nun auf Wunsch Unterstützung in der Umsetzung der neuen bzw. adaptierten, individuelleren Bildungszugänge. Sie arbeiten in Eigenregie an den Modifizierungen ihrer Bildungsarbeit, die sie bei Bedarf mit dem BeRG-Team reflektieren und weiterentwickeln. Ziel ist neben der stärkenorientierten Arbeit im Kindergarten auch, *Hospitationsstätten* für Schüler/innen der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) und Kollegs für Kindergartenpädagogik zu etablieren.

Im April 2017 wird eine *Fortbildungsveranstaltung für Kindergartenpädagoginnen/-pädagoginnen und Volksschullehrer/innen* zur begabungsförderlichen Gestaltung der Transition stattfinden.

Eltern

Während des ersten BeRG-Jahres hat sich herauskristallisiert, dass es großen Bedarf nach Information und individueller Beratung gibt. Dafür wurden nun zwei *Basis-Module zur Fortbildung* konzipiert, in denen es um die aktive Auseinandersetzung mit dem Stärken- bzw. Begabungsbegriff sowie mit dem Stand der Forschung gehen wird. Diagnosemöglichkeiten und deren Grenzen werden ebenso Thema sein wie die Reflexion der eigenen erzieherischen Haltung. Wie Förderung im Alltag gelingen kann, soll praxisnah erarbeitet bzw. ausprobiert werden. Außerdem wird die lösungsfokussierte Kommunikation mit dem Kind, den Geschwisterkindern, dem Partner/der Partnerin, der Kindergartenpädagogin/dem -pädagogen, der Lehrerin/dem Lehrer im Zentrum eines Moduls stehen.

In zwei vertiefenden *TAUChEin-Fortbildungsmodulen* gibt es dann vertiefende Informationen zur Gesetzeslage bezüglich Einschulung und Schulleben, zu Gesprächsführung sowie weiteren Möglichkeiten für die Alltagsgestaltung mit den Kindern.

Schule

Im Jahr 2017 nehmen wir neben einer Zusammenarbeit v.a. mit den an jeder Schule ernannten Ansprechpersonen für Begabungsförderung zwei zentrale Themen in den Blick:

Einerseits die Zusammenarbeit an Nahtstellen mit dem Seminar „*Stärkenorientierte Transition* – gemeinsam von Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen und Volksschullehrer/innen gestaltet“. Anliegen der BeRG-Fortbildungsangebote ist zum einen die Unterstützung bei der fachlichen Auseinandersetzung mit Begabungsförderung, wobei der Fokus klar auf der praktischen Umsetzung liegt. Zum anderen sollen die Kooperation relevanter Stakeholder und Akteure forciert sowie Austausch und Vernetzung intensiviert werden.

Darüber hinaus dienen neu entwickelte *BeRG-Stärkenboxen* einer nachhaltigen Beschäftigung mit Begabungsförderung. Schüler/innen der Volksschule und der Sekundarstufe 1 erkunden damit die eigenen Stärken und vertiefen ihre Begabungsbereiche im gemeinsamen Spiel. Die Materialien eignen sich für Gruppen von vier bis 25 Schülerinnen/Schülern und können sowohl für einen Einstieg in das Thema Begabungsförderung (z.B. bei einem Projekttag oder für einen Atelierbetrieb) als auch für den Einsatz im Schulalltag (z.B. in Vertretungsstunden) verwendet werden. Auf diese Weise gibt die Stärkenbox Impulse für eine erfolgreiche Begabungsentwicklung. Sie steht allen interessierten Oberpinzgauer Schulen zur Verfügung.



ERFOLGE FEIERN!

Um die Entwicklungen und Erfolge des BeRG-Programms zu würdigen ist eine jährliche *BeRG-Tour* geplant. 2016 fand die Berg-Tour als 1. Geburtstagsfeier im Samerstall in Niedersill statt. Eingeladen wurden dazu all jene, die sich im ersten BeRG-Jahr für das Programm engagiert und es mit großem Interesse unterstützt haben. Rund 40 Personen nahmen an der Feier teil.

Gemeinsam wurde auf die Geschehnisse im letzten Jahr geblickt: von der Auftakt-Veranstaltung über die Formierung des Kompetenznetz-

werks und der Ausbildung ihrer neun Mitglieder, die zahlreichen und vielfältigen Aktivitäten im Forschungs- und Schaffensraum (FoScha), die Professionalisierungsmaßnahmen in Kindergarten und Schule sowie interessierter Eltern bis hin zur Befüllung der Schatzkarte und der Planung der JungenUNI, welche im Juli 2017 in Mittersill stattfinden wird.

Workshopleiterinnen aus dem FoScha stellten ihre Arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen vor, Mütter von teilnehmenden Kindern kamen zu Wort und die engagierten Personen des Kompetenznetzwerks präsentierten sich und ihre Aufgabenfelder.

Ein BeRG-Quiz über Wissenswertes und Kurioses aus dem ersten BeRG-Jahr mit anschließender Preisverleihung sorgte für zusätzliche Abwechslung.

Alle genossen den Austausch und die Ideen für zukünftige Kooperationen sprudelten. Die geplanten zwei Stunden waren leider viel zu schnell vorbei – die Feier hätte aus Sicht der Teilnehmer/innen sowie des BeRG-Teams noch länger dauern dürfen!

MAG. MARLIES BÖCK, MA
MMAG. ELKE SAMHABER
ÖZBF

marlies.boeck@oezbf.at
elke.samhaber@oezbf.at



DIE 20. UNI BEI „S/S AN DIE HOCHSCHULEN“

NEW DESIGN UNIVERSITY ST. PÖLTEN IST KOOPERATIONSPARTNER VON „SCHÜLER/INNEN AN DIE HOCHSCHULEN“

Seit kurzem ist auch die New Design University in St. Pölten Kooperationspartner von „Schüler/innen an die Hochschulen“. Mit dieser inzwischen 20. Hochschule im Programm erweitert sich die Auswahl an Studiengängen noch um Grafikdesign, Event Engineering, Entrepreneurship und vieles mehr.

„Schüler/innen an die Hochschulen“ ermöglicht besonders begabten Schülerinnen und Schülern einen frühzeitigen Einblick in ihr Wunschstudium: Die Jugendlichen dürfen bereits während ihrer Schulzeit Lehrveranstaltungen an Hochschulen besuchen, Prüfungen absolvieren und so ein später ange-



strebtes Studium verkürzen. Voraussetzungen dafür sind großes Interesse, hohe Motivation und die Zustimmung der Erziehungsberechtigten sowie der Schulleitung.

Die Schüler/innen können für den Hochschulbesuch vom Regelunterricht freigestellt werden und sind von den Studiengebühren befreit. Auf Anfrage vermittelt das ÖZBF den jungen Studierenden Mentorinnen bzw. Mentoren, die sie in das Umfeld der Hochschule einführen wie auch inhaltlich unterstützen.

Informationen und Anmeldung:

www.oezbf.at/sandhos

NEUE „WEGE IN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG“

DIE ÜBERARBEITETE NEUAUFLAGE DER METHODENSAMMLUNG FÜR SCHULISCHE LERNSETTINGS LIEGT NUN AUCH ALS PRINTVERSION VOR

Worum geht es?

Lehrer/innen aller Schularten nutzen seit der ersten digitalen Version im Jahr 2013 die Methodensammlung des ÖZBF „Wege in der Begabungsförderung“. Eingebettet in den wissenschaftlichen Hintergrund des Münchner Hochbegabungsmodells nach Heller, Perleth und Hany (1994) bietet sie einen praxisnahen Überblick über begabungsfördernde Unterrichtsmethoden und Lernarrangements sowie Möglichkeiten der individuellen Begleitung.

Täglich stehen Pädagoginnen und Pädagogen vor der Herausforderung, Schüler/innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessen optimal zu fördern und zu fordern. Dies verlangt nach individualisierenden und differenzierenden Arbeitsweisen. Auch besonders Begabte brauchen zu ihrer Entwicklung unterschiedliche Unterstützung: Einmal sticht eine einzelne Spitzenschülerin hervor, einmal wirken die schlaun Buben aus der dritten Reihe unterfordert, gelegentlich scheint sich eine ganze Klasse in eine leistungsstarke und eine leistungsschwächere Hälfte zu teilen und ein andermal wäre es schön, den Stärken und Begabungen aller Schüler/innen des Standorts eine Bühne zu geben.

Die Methodensammlung des ÖZBF trägt diesen pädagogischen Herausforderungen Rechnung: Sie bietet zahlreiche Anregungen und Unterlagen zur individuellen wie auch gemeinschaftlichen Potenzialentfaltung im schulischen Kontext, z.B. das Drehtürmodell mit individuellem Lernvertrag, das (Stärken)Portfolio, forschendes Lernen oder den Atelierbetrieb.

Was ist neu?

Neben der umfassenden Überarbeitung der ursprünglichen Publikation wurden neue Themen aufgenommen:

- **Peer Teaching** oder auch Lernen durch Lehren (LdL) vertraut leistungsstarken Lernenden die Aufgabe der Stoffvermittlung an: Vom schlichten Vorlesen eines Diktats bis zum Erklären eines neuen Sachverhalts sind hier zahlreiche Schwierigkeitsgrade denkbar. Durch das Unterrichten und die Verantwortlichkeit für Mitschüler/innen wird der Inhalt von den lehrenden Schüler/innen/Schülern vertieft verarbeitet und verinnerlicht.
- Beim **Formativen Assessment** kommunizieren Lehrperson und Lernende mit dem Ziel zukünftig (noch) besserer Lernergebnisse. Formatives Assessment kann auf fachlich-inhaltlicher wie auch auf Metaebene eingesetzt werden: Auf ersterer bietet die Lehrperson unbenotete inhaltliche Lernzielkontrollen an, an denen sich die Schüler/innen messen können und die Aufschluss über den Lernfortschritt geben. Auf der Metaebene reflektieren die Schüler/innen ihr Lernen: was sie voranbringt und welche Unterrichtsmethoden ihnen nützen. Ein fachunabhängiges Werkzeug für Rückmeldungen von Schüler/innen/Schülern an ihre Lehrperson ist **FAWU – Feedback für Arbeitsweisen im Unterricht**, das Begabte auch anregt, Bedürfnisse nach Vertiefung und erhöhter Herausforderung zu artikulieren.



- **Begabungsfördernde Leistungsbeurteilung** nutzt Instrumente wie Portfolios, Pensenbücher, Lernzielkataloge oder Beurteilungsraster. Sie ergänzen wenig aussagekräftige Schulnoten durch entwicklungsorientierte verbale Beurteilung und geben gleichzeitig motivierendes Feedback zur persönlichen Entfaltung der Schüler/innen.
- Das Kapitel „Außerschulische Fördermaßnahmen“ wurde durch Informationen zu **Schulbesuch oder Praktikum im fremdsprachigen Ausland** ergänzt: eine bereichernde Herausforderung, besonders auch für Begabte.

Wo ist die Methodensammlung erhältlich?

Die Methodensammlung „Wege in der Begabungsförderung“ finden Sie kostenlos unter www.oezbf.at/plakat:

- als PDF mit aktiven Verlinkungen
- als interaktives Plakat: Methoden, Lernsettings und Begleitungsmöglichkeiten sind in dieser Version der Methodensammlung die „Griffe“ einer Kletterwand. Ein Klick auf einen dieser Punkte öffnet ein Fenster mit Erklärungen, Vorschlägen zur Umsetzung im Unterricht sowie Download-Links.

Die Printversion der „Wege in der Begabungsförderung“ gibt es zum Druckkostenbeitrag von 5 € (zuzgl. Versandkosten): info@oezbf.at

LITERATUR:

- Heller, K. A., Perleth, C. & Hany, E. A. (1994). Hochbegabung – ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. *Einsichten. Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität*, 3 (1), 18-22.

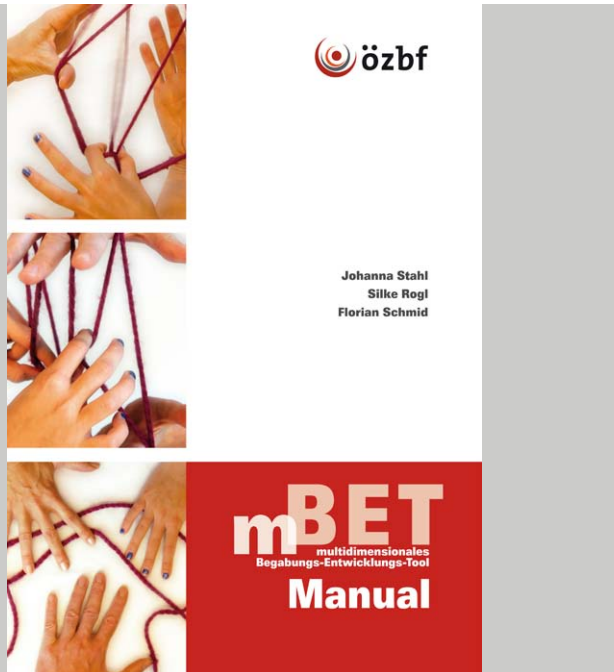
MAG. VIKTORIA STIENEN
MAG. CHRISTINA KLAFFINGER

ÖZBF

viktor.stienen@oezbf.at
christina.klaffinger@oezbf.at

POTENZIALE IM FOKUS MIT MBET

PRAKTISCHE ERFAHRUNGEN MIT DEM MULTIDIMENSIONALEN BEGABUNGS-ENTWICKLUNGS-TOOL – UND EIN BLICK INS MBET-MANUAL



Mit mBET – *multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool* – hat das ÖZBF ein Verfahren entwickelt, das Lehrer/innen bei der individuellen Begabungsförderung von Schüler/innen der 2. bis 6. Schulstufe unterstützt.

mBET – das Tool

Im mBET werden ein breites Spektrum an Begabungen, aber auch Persönlichkeits- und Umweltaspekte durch Lehrperson, Eltern und Kind eingeschätzt. Auf der Basis dieser Einschätzungen können sich alle Beteiligten gleichberechtigt in die Förderplanung einbringen und im mBET-Fördergespräch nachhaltige Förderideen entwickeln. Spezielle mBET-Unterlagen strukturieren und unterstützen diesen Förderprozess: mBET-Beobachtungsbogen, mBET-Profilbogen und mBET-Förderbogen. Ergänzend bietet der Leitfaden „Lösungsorientierte Gesprächsführung mit dem mBET“ praxisnahe Hilfestellungen und Anregungen für mBET-Fördergespräche.

mBET im Einsatz

Im Laufe der letzten Jahre wurden insgesamt 387 mBET-Anwender/innen in 27 Fortbildungsveranstaltungen ausgebildet. Zudem ließen sich bisher 59 mBET-Anwender/innen zur mBET-Multiplikatorin bzw. zum mBET-Multiplikator fortbilden und sind berechtigt, mBET im Rahmen von schulinternen Fortbildungen an interessierte Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben. Die Rückmeldungen der mBET-Anwender/innen in der (jährlich durchgeführten) Befragung durch das ÖZBF im Jahr 2016 zeigen, dass mBET bisher bei mindestens 240 Schülerinnen und Schülern für die individuelle Förderplanung eingesetzt wurde. Die Arbeit mit dem mBET scheint zudem auch die Haltung der Anwender/innen selbst

zu verändern. So berichten viele von ihnen, dass sie ihren Blick nun stärker auf die Potenziale und Begabungen ihrer Schüler/innen richten und sich zudem kompetenter in Hinblick auf pädagogische Diagnostik und die Gesprächsführung bei Fördergesprächen einschätzen.

mBET-Manual

Seit Herbst 2016 sind umfangreiche Informationen zu theoretischem Hintergrund, Entwicklungsverlauf und praktischer Anwendung des Konzepts im mBET-Manual zusammengestellt und veröffentlicht (Stahl, Rogl & Schmid, 2016). Im Manual wird das mBET erstmals grundlegend dokumentiert und eingehend beschrieben.

Im ersten Abschnitt des Manuals werden die wissenschaftliche und theoretische Fundierung des mBET, die mBET-Unterlagen sowie die Anwendung erklärt. Neben der Schilderung eines typischen mBET-Einsatzes mit Beobachtung, Fördergespräch und gemeinsamer Förderplanung finden Interessierte und mBET-Anwender/innen hier auch Fallbeispiele sowie eine Übersicht bewährter Methoden der Begabungs- und Exzellenzförderung. Im zweiten Teil des Manuals folgen auf die wissenschaftliche Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des mBET eine Darstellung der mBET-Itementwicklung sowie eine genaue Beschreibung der empirischen Studien, die im Rahmen der mBET-Entwicklung durchgeführt wurden. Abschließend bietet das mBET-Manual einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen im mBET sowie auf weiterführende Forschungsdesiderata.

Mit dem mBET-Manual liegt ein Handbuch vor, das zum einen praxisorientierte Hilfestellungen bei der Anwendung des mBET leistet und zum anderen die theoretischen Grundlagen sowie wissenschaftliche Entwicklung des mBET-Verfahrens detailliert darstellt. Damit bietet das Autorinnen- und Autorenteam sowohl Anwenderinnen/Anwendern als auch Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern ausführliche Informationen zum mBET an.

DR. JOHANNA STAHL
MAG. SILKE ROGL
MAG. FLORIAN SCHMID

ÖZBF

johanna.stahl@oezbf.at
silke.rogl@oezbf.at
florian.schmid@oezbf.at

Stahl, J., Rogl, S. & Schmid, F. (2016). **Manual zum multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)**. Salzburg: ÖZBF.

Das mBET-Manual kann im PDF-Format von der ÖZBF-Homepage heruntergeladen werden: www.oezbf.at/mbet-manual



INTERNATIONAL PANEL OF EXPERTS FOR GIFTED EDUCATION – iPEGE

DAS iPEGE FEIERT SEIN ZEHNJÄHRIGES BESTEHEN

BLICK ZURÜCK: GRÜNDUNG

Im Juni 2006 entstand die Idee zur Gründung einer internationalen Expertinnen- und Expertengruppe für die Entwicklung von Standards für die Lehrer/innenbildung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung. Damals waren Vertreter/innen des ÖZBF nach Basel gereist, um Kooperationsmöglichkeiten mit der FH/PH Nordwestschweiz auszuloten. Einige Monate später, im Oktober 2006, lud das ÖZBF Expertinnen und Experten der Begabungsforschung aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu einem ersten Treffen nach Salzburg ein. Bei diesem Workshop diskutierten die Teilnehmer/innen die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die Gestaltung von Studiengängen und bekräftigten ihre Absicht, gemeinsam Qualitätsstandards für die Weiterbildung von Fachkräften in der Begabtenförderung zu entwickeln. Bei einem zweiten Treffen im Februar 2007 in Luzern wurde die iPEGE-Gruppe schließlich offiziell gegründet. Die Beteiligten einigten sich hier auf Ziel und Name der Gruppe und legten damit den Grundstein für das einzige Expert/innengremium zu Begabtenförderung und Begabungsforschung im deutschsprachigen Raum.

ZIELE

Nachdem die Initialziele zur Schaffung von Standards in der Lehrer/innenbildung von iPEGE erreicht wurden, formulierten die Mitglieder im November 2014 eine neue Vision:

Zentrales Ziel von iPEGE ist, die Anliegen der Begabungs- und Begabtenförderung im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs sowie im Theorie-Praxis-Transfer voranzubringen. Darüber hinaus setzt sich iPEGE im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung für folgende Themen ein:

- *Ausarbeitung von Empfehlungen für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung*
- *Entwicklung von Grundlagen für die grundständige Ausbildung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften*
- *Ausarbeitung von Standards für die tertiäre Bildung von Personen, die in pädagogischen und psychologischen Handlungsfeldern professionell mit Fragen der Begabungs- und Begabtenförderung zu tun haben*

- *Entwicklung von Instrumenten zur Überprüfung der Erreichung der iPEGE-Standards*
- *Weiterentwicklung der Grundlagen postgradualer Weiterbildungsprogramme*
- *Weiterentwicklung inklusiver Bildungskonzepte in Richtung potenzialorientierten Umgangs mit Diversität*
- *Weiterentwicklung von Förderkonzepten und -modellen für Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken*
- *Förderung und Vernetzung von Forschungsvorhaben mit Bezug zur Begabungs- und Begabtenförderung*

WAS DIE GRUPPE AUSZEICHNET

Die iPEGE-Gruppe hat sich nach einem langen Diskussionsprozess in ihrer ersten Publikation auf ein gemeinsames Verständnis zentraler Begriffe in der Begabungs- und Begabtenförderung geeinigt. Diese Definitionen vereinen die psychologische und die pädagogische Sichtweise und haben bis heute nichts von ihrer Gültigkeit eingebüßt. Ausgehend von diesem Meilenstein wurde das Anliegen von iPEGE durch die Aktivitäten der einzelnen Mitglieder und die gemeinsamen Publikationen sowie Veranstaltungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung weiter vorangebracht.

Die Mitglieder von iPEGE verbindet aber nicht nur das Anliegen, die Belange der Begabungs- und Begabtenförderung voranzutreiben, sondern auch der freundschaftliche und wertschätzende Umgang miteinander, der die Zusammenarbeit immer begleitet hat.

VERÖFFENTLICHUNGEN

Das iPEGE-Panel hat mittlerweile vier Publikationen veröffentlicht, die auch als PDF auf der iPEGE-Homepage verfügbar sind.



Das International Panel of Experts for Gifted Education (iPEGE) ist ein Zusammenschluss von Expertinnen und Experten, die langjährige Erfahrung in der Begabtenförderung und der Begabungsforschung verbindet. Die Mitglieder der internationalen Arbeitsgruppe sind Wissenschaftler/innen aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie Vertreter/innen des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF). Ziel von iPEGE ist, die Anliegen der Begabungs- und Begabtenförderung im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs sowie im Theorie-Praxis-Transfer voranzubringen.

Das ÖZBF hat die Geschäftsführung des Panels inne und koordiniert die gemeinsame Arbeit.

Weitere Informationen zu iPEGE unter: www.ipege.net | iPEGE-Publikationen: www.ipege.net > Publikationen





iPEGE-Mitglieder

Christian Fischer (Universität Münster), Roland Grabner (Universität Graz), Ulrike Greiner (Universität Salzburg), Ernst Hany (Universität Erfurt), Andrea Holzinger (PH Steiermark), Victor Müller-Opliger (PH Nordwestschweiz), Christoph Perleth (Universität Rostock), Franzis Preckel (Universität Trier), Claudia Resch (ÖZBF), Gerhard Schäffer (ÖZBF), Florian Schmid (ÖZBF), Claudia Solzbacher (Universität Osnabrück), Willi Stadelmann (ehem. PH Zentralschweiz), Johanna Stahl (ÖZBF), Miriam Vock (Universität Potsdam), Gabriele Weigand (PH Karlsruhe), Heinz-Werner Wollersheim (Universität Leipzig)

In der ersten Veröffentlichung **„Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung“** (2009) wurden Standards für die Ausbildung pädagogischen Personals entwickelt. Es wurden die Aufgaben im Umgang mit (hoch)begabten Menschen in Erziehungs- und Bildungskontexten beschrieben und daraus die grundlegenden Kompetenzen für Personen abgeleitet, die mit der Bildung und Erziehung von (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen befasst sind. Als Resultat aus diesen Überlegungen wurden Qualifikationsstandards für die Weiterbildung definiert. Darüber hinaus einigten sich die Expertinnen und Experten in dieser Publikation auf eine gemeinsame Definition von Begabung, welche mittlerweile als maßgebend für den deutschsprachigen Raum angesehen wird.

Im zweiten Heft **„Professionelle Begabtenförderung. Eine Dokumentation von Lehr- und Studiengängen“** (2010) wurden Qualifizierungsmaßnahmen vorgestellt, die einen Mindestumfang von 900 Ausbildungsstunden (30 ECTS-Punkte) vorsehen, die im deutschsprachigen Raum angeboten werden und die zu einem zertifizierten Abschluss führen. Die jeweiligen Verantwortlichen für die Ausbildungsprogramme erläuterten die Lehrgänge und stellten Materialien zu Zielen, Inhalten und konkreten Lehrveranstaltungen zur Verfügung.

Die dritte iPEGE-Publikation **„Professionelle Begabtenförderung. Erprobte Studienmodule“** (2012) lieferte detaillierte Modulbeschreibungen für ausgewählte Lehr- und Studiengänge aus dem zweiten Heft. Diese Beschreibungen sind als Anregungen und Impulse für Lehrgangsanbieter/innen zu verstehen. Sie veranschaulichen exemplarisch Möglichkeiten der Ausgestaltung einzelner Module zu den von iPEGE formulierten Kompetenzbereichen.

Die vierte iPEGE-Publikation **„Fachdidaktik und Begabtenförderung“** (2014) beleuchtete das Thema Begabungs- und Begabtenförderung aus der Perspektive der einzel-

nen Fachdidaktiken. Insgesamt befassten sich elf Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus unterschiedlichen Domänen mit den Fragen:

- Welchen Begabungsbegriff und welche Begabungsmerkmale gibt es im jeweiligen Fach?
- Welche bereichsspezifischen nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale sind für die jeweilige Domäne wichtig?
- Welche Kompetenzen sollte eine Expertin/ein Experte in der jeweiligen Domäne aufweisen?
- Was ist begabungs- und begabtenfördernder/-gerechter Unterricht im jeweiligen Fach? Welche Möglichkeiten der Umsetzung gibt es?

Die Publikation gibt Impulse sowohl für den Unterricht als auch für weitere fachdidaktische Forschung.

BLICK IN DIE ZUKUNFT

iPEGE möchte sich im Jahr 2017 besonders dem Thema „Begabungs- und Begabtenförderung und Inklusion“ widmen. Dazu wird es am Schweizer Kongress für Begabungs- und Begabtenförderung in Brugg-Windisch im September 2017 ein iPEGE-Symposium mit Podiumsdiskussion und World Café geben. Die Ergebnisse dieses Symposiums werden in ein iPEGE-Positionspapier einfließen.

Wir danken allen iPEGE-Mitgliedern und freuen uns auf weitere zehn Jahre konstruktiver und inspirierender Zusammenarbeit!

MAG. FLORIAN SCHMID
DR. CLAUDIA RESCH
DR. JOHANNA STAHL

ÖZBF

florian.schmid@oezbf.at
claudia.resch@oezbf.at
johanna.stahl@oezbf.at

BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER LEHRER/INNEN-BILDUNG

AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE EINER STUDIE

Der Auftrag zur Begabungsförderung in Bildung und Erziehung ist Folge eines neueren Lehr-Lernverständnisses. Im Zuge einer nationalen Grundsatzdiskussion wurde Begabungsförderung als zentrales Anliegen der österreichischen Bildungsarbeit formuliert. Dies hatte auch gesetzliche Rahmenbedingungen zur Folge, die im Jahr 2009 in einem Grundsatzterlass¹ festgehalten wurden, der für alle Ausbildungsbereiche Gültigkeit hat.

Schon in der Präambel des Erlasses wird eine Unterscheidung zwischen Begabungs- und Begabtenförderung getroffen und auf die Notwendigkeit entsprechender pädagogischer und organisatorischer Maßnahmen zu deren Umsetzung verwiesen. Die Aufgabe der Schule liegt zunehmend darin, individuelle Potenziale zu erkennen und entsprechend zu fördern, um jedem Individuum die Chance zu eröffnen, ein eigenständiges, erfolgreiches Leben in der Gemeinschaft zu gestalten. Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses sollen daher auch angehende Lehrer/innen auf die Vielfalt der Schüler/innen und ihre unterschiedlichen Lernmöglichkeiten vorbereitet werden.

1. FORSCHUNGSHINTERGRUND

Rund um den schillernden Begriff der Begabung gibt es in der Forschung zwei Stränge: Auf der einen Seite die *Begabtenförderung*, die sich mit der Förderung von Hochleistungen beschäftigt (ca. 2–3 % eines Jahrgangs) und die zum Ziel hat, bereits sichtbar gewordene Potenziale bzw. Begabungen in Richtung Exzellenz zu fördern. Auf der anderen Seite die Riege der *Begabungsförderer*, denen es um das Aufspüren, die Diagnose von Potenzialen – unabhängig von deren Ausprägung – und eine umfassendere Förderung geht. Dieser Strang verfolgt damit die Grundrechte des Menschen auf Bildung entsprechend seinen Anlagen und somit auch die Idee der Chancen- bzw. Bildungsgerechtigkeit, wie sie Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel (2011), Giesinger (2007) oder auch Stojanov (2011) darstellen.

In der hier zitierten Studie (Müller, 2016) geht es um die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einer begabungsfreundlichen und begabungsfördernden Lernkultur und deren Umsetzung an den Pädagogischen Hochschulen, zum einen durch eine modellhafte „begabungsfördernde Lehre“ an den Pädagogischen Hochschulen, zum anderen über die Vermittlung entsprechender Kompetenzen für die spätere Umsetzung im Unterricht an den Schulen.

Potenziale lassen sich nur aufspüren und entwickeln, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind. Zusammenfassend lassen sich diese auf drei Ebenen beschreiben:

- auf der Ebene des Unterrichts, wie er bei Meyer (2004), Helmke (2010), Steenbuck (2011) und vielen mehr beschrieben wird,

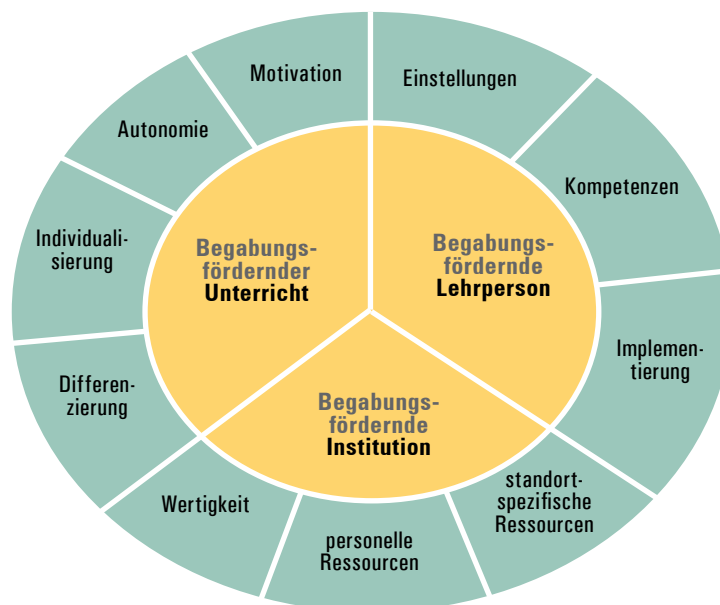


Abb. 1: Rahmenmodell Pädagogischer Begabungsförderung (Müller, 2016)

- auf der Ebene der Lehrperson, wie bei Harder, Trottler & Ziegler (2014), Ziegler & Stöger (2009) oder auch in der viel zitierten Meta-Studie von Hattie (vgl. Schwetz & Swoboda 2013)
- und nicht zuletzt auf der Ebene der Bildungsinstitution, wie z.B. bei Kronig (2007), Terhart (2007) und wiederum bei Ziegler & Stöger (2009) beschrieben.

2. RAHMENMODELL PÄDAGOGISCHER BEGABUNGSFÖRDERUNG

Ausgehend von den Forderungen des Grundsatzterlasses von 2009 auf den drei Ebenen Unterricht, Lehrperson und Institution wurde das „Rahmenmodell Pädagogischer Begabungsförderung“ entwickelt (Müller, 2016), das die Voraussetzungen für begabungsfördernden Unterricht in der Lehrer/innenbildung zusammenfasst (Abb. 1).

Der Erlass ist zwar die gesetzliche Grundlage für begabungsfördernden Unterricht – auch an tertiären Bildungseinrichtungen – wird aber augenscheinlich in der Praxis kaum umgesetzt. Eine Begründung für die fehlende Umsetzung von Begabungsförderung könnte die fehlende empirische Absicherung des Zusammenhangs von professioneller Haltung und pädagogischer Begabungsförderung sein. Mit der hier beschriebenen quantitativen Studie (Müller, 2016) wird zum einen ein aktuelles Bild der Verankerung des Themas Begabungsförderung an Österreichs Pädagogischen Hochschulen gezeichnet, zum anderen

¹ Bundesministerium für Bildung und Frauen. Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Geschäftszahl: BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009. Verfügbar unter www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2009_16.html [23.1.2017].

Tab. 1: Zusammenfassende Darstellung der Messdimensionen und der verwendeten Instrumente

Messdimension	Subskala	Instrument
Begabungsfördernder Unterricht	Differenzierung	EMU (Helmke & Lenske, 2013)
	Individualisierung	AUTO (Deci & Ryan, 1985)
	Selbstbestimmtes Lernen, Autonomie	Knowledge Building (Scardamalia & Bereiter, 2006)
	Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation	SWML aus FoSS (Jerusalem & Röder, 2009)
Begabungsfördernde Lehrperson	Einstellungen	vgl. Buber, 1995; Reusser, Pauli & Waldis, 2010
	Kompetenzen	vgl. Schenz, 2012; Karner, 2012; Unterweger, 2014
	Umsetzung	vgl. Schenz & Esser, 2011
Begabungsfördernde Institution	Standortspezifische Ressourcen	Kriterienkataloge „Begabungsfördernde Institution“ (vgl. Bos-sard Wehrle, 2002; Dumont et al., 2012; Esser & Bleh, 2011)
	Personelle Ressourcen	
	Wertigkeit	

Tab. 2: Einschätzung des begabungsfördernden Unterrichts

	Anzahl/ N	M	SD
Differenzierung	279	3,02	0,41
Individualisierung	279	2,73	0,62
Selbstbestimmtes Lernen/ Autonomie	279	2,89	0,38
Selbstwirksamkeitserwartung/ Motivation	279	3,21	0,43

Tab. 3: Angaben der Lehrenden zur Durchführung begabungsfördernden Unterrichts

Domäne	Anzahl/ N	M	SD
Humanwissenschaften	67	3,34	0,68
Fachwissenschaften/ Fachdidaktiken	146	3,25	0,53
Schulpraktische Studien	49	3,37	0,52
Ergänzende Studien	17	3,27	0,53

werden anhand des Rahmenmodells Pädagogischer Begabungsförderung (vgl. Abb. 1) Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Bereichen aufgezeigt, die für professionelles pädagogisches Handeln

unter der Maßgabe von normativen Maximen beruflichen Handelns unabdingbar sind.

3. FORSCHUNGSDESIDERAT UND KONZEPTION DER STUDIE

Laut einer Studie von Preckel, Gräf, Lanig & Valerius (2009) ist Forschungstätigkeit zum Thema Begabungsförderung in Österreich weder in ausreichender Quantität noch in hinreichender Qualität vorhanden. Geforscht wird vornehmlich zum Bereich der Begabungsdiagnostik, es liegen explizit keine Forschungsarbeiten zur Lehrer/innenbildung vor!

Nach Blömeke (2004) besteht aber ein starker Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen der Schüler/innen und den Ausbildungsmerkmalen der Lehrpersonen. Umso mehr erscheint das Thema Begabungsförderung für den Bereich der Lehrer/innenbildung von Bedeutung.

Ausgehend von der Hypothese, Begabungsförderung werde an Pädagogischen Hochschulen nicht umgesetzt, waren folgende Forschungsfragen für die Studie (Müller, 2016) bedeutsam: Wie und in welchem Ausmaß wird im Rahmen der Lehrer/innenbildung an den Pädagogischen Hochschulen begabungsfördernder Unterricht umgesetzt? Wie stehen Hochschullehrpersonen zum Thema Begabungsförderung? Erfüllen die Pädagogischen Hochschulen Österreichs die Kriterien einer begabungsfördernden Institution?

Auf Basis des Rahmenmodells Pädagogischer Begabungsförderung (vgl. Abb. 1) wurde anhand vorliegender Instrumente zur Selbstevaluierung aus dem Bereich der Pflichtschulen ein 53 Items umfassender quantitativer Fragebogen entwickelt (Tab. 1). Die Haupterhebung wurde gegen Ende des Studienjahres 2013/14 an allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs durchgeführt, wobei hier alle Lehrenden der Ausbildungsinstitute befragt wurden. Der Rücklauf aus der Online-Befragung bestand aus 553 Datensätzen (das entspricht 37,14 %), von denen nur die 279 vollständigen verwendet wurden.

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse bilden nur einen Auszug der im Rahmen der Studie erhobenen Daten, zeigen aber relevante Ergebnisse auf allen drei Ebenen der durchgeführten Untersuchung. Die Antwortmöglichkeiten der einzelnen Kategorien wurden likertskaliert angeboten (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 224). Die verwendete Skala differenziert zwischen vier Abstufungen (1 – trifft nicht zu, 2 – trifft eher nicht zu, 3 – trifft eher zu, 4 – trifft genau zu) und wird auf Intervallskalenniveau interpretiert.

4.1 BEGABUNGSFÖRDERNDER UNTERRICHT

Anhand der Ergebnisse lässt sich die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Umsetzung von begabungsförderndem Unterricht im Rahmen der Lehre an den Pädagogischen Hochschulen aus Sicht der Lehrenden sehr positiv beschreiben. Die Lehrenden machen in allen Bereichen, die nach Maßgabe der Studie einen begabungsfördernden Unterricht kennzeichnen, Angaben, die darauf schließen lassen, dass begabungsfördernder Unterricht an den Pädagogischen Hochschulen bereits entsprechend umgesetzt wird. Differenzierung und Individualisierung sind in der Hochschullehre demnach ebenso verankert wie selbstbestimmtes Lernen und Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Tab. 2).

Anhand der Ergebnisse zeigt sich also, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen ihren Unterricht selbst durchaus als begabungsfördernd darstellen. Die Ergebnisse der untersuchten Skalen machen deutlich, dass die Themen Differenzierung, Individualisierung, Selbstbestimmung/Autonomie und Selbstwirksamkeitserwartung/Motivation bereits fest in der Lehrer/innenbildung verankert sind und, wenn man den Angaben der Lehrenden folgt, auch aktiv umgesetzt werden. Entsprechende Maßnahmen und Methoden scheinen Einzug in den Unterricht an den Pädagogischen Hochschulen gehalten zu haben.

Um die konkrete Umsetzung begabungsfördernden Unterrichts näher zu untersuchen, wurde ein Mittelwert über die einzelnen Items der Skala „Begabungsfördernder Unterricht“ gerechnet. In der untersuchten Stichprobe lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Durchführung begabungsfördernden Unterrichts zwischen den einzelnen Domänen feststellen, wobei die fachdidaktischen/fachwissenschaftlichen Fächer sowie auch die ergänzenden Studien hier die etwas niedrigeren Werte aufweisen. Die anhand einer einfaktoriellen ANOVA für unabhängige Gruppen berechneten Werte zeigen mit $F(3, 275)=0,65$ und $p=.58$ zwar keinen signifikanten Unterschied auf, dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die oben erwähnten Gruppen im Rahmen der Lehrer/innenbildung großes Gewicht haben. Unter diesem Aspekt ist das Ergebnis für die künftige Entwicklung der Lehrer/innenbildung sicherlich von Bedeutung (vgl. Tab. 3).

4.2 BEGABUNGSFÖRDERNDE LEHRPERSON

Auf der Ebene der Lehrperson ist auffällig, dass die fach einschlägige Fortbildung, die als hinreichende Voraussetzung für die inhaltliche und strukturelle Umsetzung des Themas in der Lehre gelten kann, weitgehend fehlt (vgl. Tab. 4). Die größte Bereitschaft zu fach einschlägiger Fortbildung zeigt hier die Gruppe der Lehrenden aus den Humanwissenschaften.

Aufgrund der Ergebnisse der Korrelationsanalysen zu den einzelnen Bereichen lassen sich signifikante Zusammenhänge der Determinanten nachweisen. Je mehr Fortbildungen Lehrende an Pädagogischen



Hochschulen zum Thema Begabungsförderung besucht haben, desto häufiger ist das Thema Inhalt von Lehrveranstaltungen und desto häufiger gestalten sie ihren eigenen Unterricht begabungsfördernd. Daraus lässt sich ableiten, dass für die inhaltliche und strukturelle Umsetzung des Themas Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung eine hinreichende fach einschlägige Fortbildung vorauszusetzen ist, um einerseits die inhaltliche Klärung des Begriffs Begabungsförderung voranzutreiben, andererseits begabungsfördernde Inhalte in allen Lehrveranstaltungen im Rahmen der Lehrer/innenbildung zu verankern. Grundvoraussetzung dafür ist aber eine begabungsfördernde Grundeinstellung.

Ein Item wurde als offene Frage formuliert und anschließend qualitativ ausgewertet. Nur 78 der 279 Befragten machten hier Angaben, demnach konnten nur etwas mehr als ein Viertel (26.88 %; $n=75$) auf

Tab. 4: Angaben zum konkreten Besuch von Fortbildungen zum Thema Begabungsförderung nach Domäne in absoluten Zahlen ($N = 279$) und in Prozent (in Abhängigkeit von der Domäne)

Domäne	%	Gesamtzahl	Domäne gesamt
Humanwissenschaften	46.27	31	67
Fachwissenschaften/ Fachdidaktiken	18.49	27	146
Schulpraktische Studien	24.49	12	49
Ergänzende Studien	29.41	5	17

Tab. 5: Anzahl Nennungen zu den einzelnen Kategorien

Item 10: Folgende Konzepte sind mir bekannt... (offene Frage)		
	Anzahl / N	Angaben in %
K1: Konkrete Begabungskonzepte	75	26,88
K2: Merkmale guten Unterrichts	17	6,09
K3: Elemente begabungsfördernden Unterrichts	37	13,26
K4: Organisationen aus dem Bereich Begabungsförderung	12	4,3
K5: nicht zuzuordnende Nennungen	13	4,66
keine Antwort	201	72,04

Tab. 6: Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) der Einschätzung der Pädagogischen Hochschulen als begabungsfördernde Institution nach Dienstverhältnis und Domäne (N=279)

	Anzahl/N	M	SD
Dienstverhältnis			
Planstelle Bund	100	2,96	0,56
Dienstzuteilung	90	2,97	0,55
Mitverwendung	61	3,09	0,48
Lehrauftrag	28	2,88	0,69
Domäne			
Humanwissenschaften	67	3,03	0,52
Fachwissenschaften/ Fachdidaktiken	146	2,92	0,59
Schulpraktische Studien	49	3,13	0,42
Ergänzende Studien	17	2,98	0,66
Humanwissenschaften	67	3,03	0,52

Nachfrage ein konkretes Begabungsmodell nennen. Häufig werden Begriffe genannt, die als Merkmale guten Unterrichts einzustufen sind (n=17), aber auch Elemente begabungsfördernden Unterrichts (n=37). Mehrmals (n=12) werden auch Institutionen und Organisationen aus dem Bereich der Begabungsförderung genannt und letztlich gibt es einige Nennungen (n=13), die sich keiner der gebildeten Kategorien zuordnen lassen (vgl. Tab. 5).

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Auswertung dieses Items dahingehend interpretieren, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen nur ansatzweise über facheinschlägiges Wissen zum Thema Begabungsförderung verfügen.

4.3 BEGABUNGSFÖRDERNDE INSTITUTION

Betrachtet man die Ebene der begabungsfördernden Institution, so variiert die Einschätzung zu den Pädagogischen Hochschulen zwischen den einzelnen befragten Gruppen. Lehrende, die ausschließlich an den Pädagogischen Hochschulen tätig sind, schätzen die Rahmenbedingungen deutlich schlechter ein als jene, die an Allgemeinen Pflichtschulen tätig sind und nur wenige Stunden an den Hochschulen unterrichten. Auch die Lehrenden der einzelnen Domänen unterscheiden sich in ihren Angaben bezogen auf den Mittelwert deutlich (Tab. 6).

Prinzipiell wird Begabungsförderung für den Bereich der Lehrer/innenbildung als nicht besonders wichtig eingeschätzt.

Betrachtet man beispielsweise den Zusammenhang zwischen dem Item „Begabungsförderung ist mir inhaltlich nicht bekannt“ und dem Item „Begabungsförderung ist nur etwas für Hochbegabte und daher für den Bereich der Pädagogischen Hochschulen irrelevant“, so korrelieren diese beiden mit $r=.28$ (nach Spearman-Rho). Der Effekt ist also mittel und zudem hoch signifikant. Dies lässt den Schluss zu, dass der Begriff Begabungsförderung häufig fehlinterpretiert und das Thema daher als unbedeutend erachtet wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die Vermittlung entsprechender diagnostischer und didaktischer Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung hinreichende Grundkompetenzen der Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen vorauszusetzen wären. Da dies bis dato nicht erfüllt ist (Müller, 2016), muss darauf in Hinblick besonderes Augenmerk gelegt werden, um zukünftige Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung auf die Arbeit mit heterogenen Schüler/innengruppen ausreichend gut vorbereiten zu können (vgl. auch Fischer & Ludwig, 2006; Heller, 2000).

LITERATUR

- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tüldziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bossard Wehrle, V. (2002). Begabungsförderung integrativ umgesetzt – am Beispiel der Schule Oberwil. Diplomarbeit, ECHA.
- Buber, M. (1995). Reden über Erziehung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2012). The Nature of Learning

Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide from the Innovative Learning Environments Project. OECD. Abgerufen von www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf [7.4.2014].

- Esser, P. & Bleh, C. (2011). Fragebogen zur Potentialanalyse. In O. Steenbuck, H. Quitmann, & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. (S. 156-170). Weinheim: Beltz.
- Fischer, Ch. & Ludwig, H. (Hrsg.). (2006). *Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münstersche Gespräche zur Pädagogik*. Münster: Aschendorff.
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 53, 3, 362-381.
- Harder, B., Trottler, S. & Ziegler, A. (2014). Begabende Umwelten, begabte Personen. Ein Plädoyer für eine ganzheitliche Begabungsidentifikation. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* 38, 7-9.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (2), 214-233.
- Jerusalem, M. & Röder, B. (2009). Skala Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 80-81). Berlin: Humboldt-Universität.
- Karner, Ch. (2012). *Mein Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Linz: Trauner.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs – Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem. Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-119). Graz: Leykam.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. Wien: LIT.
- Preckel, F., Gräf, J., Lanig, M. & Valerius, S. (2009). *Begabungsforschung in Österreich. Erstellung einer Forschungslandschaft und Skizzierung der Forschung in der Schweiz und Deutschland*. Salzburg: ÖZBF.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Hrsg.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (S. 97-118). New York: Cambridge University Press. Abgerufen von http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf [19.2.2014].
- Schenz, C. & Esser, P. (2011). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Begabungsförderung. In O. Steenbuck, H. Quitmann, & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. (S. 105-112). Weinheim: Beltz.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung in der Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: UTZ.
- Schwetz, H. & Swoboda, B. (Hrsg.) (2013). *Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen*. Wien: Facultas.
- Steenbuck, O. (2011). Merkmale begabungsfördernden Unterrichts. In O. Steenbuck, H. Quitmann, & P. Esser (Hrsg.), *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung* (S. 70-91). Weinheim: Beltz.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Unterwiesing, E. (2014). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Wien: ÖZEPS. Abgerufen von www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-überfachliche-Kompetenzen.pdf [2.3.2014].
- Weilguny, W. M., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). *Weißbuch Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Ziegler, A. & Stöger, H. (2009). Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. *Journal für Begabtenförderung* 9, 6-31.

VD DR. MARTINA MÜLLER

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

martina.mueller@ph-linz.at

ZUR AUTORIN

VD DR. PHIL. MARTINA MÜLLER lehrt und forscht an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Sie ist Specialist in Gifted Education, Leiterin der ARGE Begabungsförderung und Lehrende in der Fort- und Weiterbildung. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Begabungsförderung in Unterricht und Lehre. 2016 erschien im LIT-Verlag ihre Untersuchung „Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen“.



BEGABUNG TROTZ – ODER AUFGRUND VON MIGRATION?

BEDINGUNGEN FÜR DIE BEGABUNGSENTWICKLUNG BEI JUNGEN MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN

EINLEITUNG

Die im Dezember 2016 veröffentlichte PISA-Studie bringt erneut die Defizite von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund zum Vorschein. Selten liest man über den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit kultureller Diversität. Noch weniger scheint das Thema Begabungen bei jungen Migrantinnen/Migranten¹ in unserer Gesellschaft von Bedeutung zu sein. Trotzdem gelingt es vielen Migrantinnen/Migranten, ihre Potenziale in hohe Leistung umzusetzen. Der hier vorliegende Artikel stellt mögliche Faktoren für einen erfolgreichen Bildungsweg vor.

THEORETISCHER RAHMEN

Trotz der immer steigenden Brisanz dieses Themengebiets existieren aktuell nur wenige empirische Forschungen über begabte Migrantinnen/Migranten. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Es dürfte unter anderem an der mangelnden Wahrnehmung der Potenziale von jungen Migrantinnen/Migranten durch die Gesellschaft liegen (Uslucan, 2015, S. 59). Hinzu kommt, dass kaum Lehrpersonen über interkulturelle Kompetenzen verfügen und somit die Förderung von einheimischen Schülerinnen/Schülern leichter fällt. Die dadurch entstehende fehlende Kenntnissnahme von Potenzialen junger Migrantinnen/Migranten durch die Gesellschaft erinnert an Sternbergs These „Giftedness, like beauty, seems to exist in the eyes of the beholder...“ (Sternberg, 1995, S. 78).

Diese mangelnde Beachtung führt unweigerlich dazu, dass jene Kinder und Jugendlichen keine Unterstützung in der Entfaltung ihrer Begabungen erhalten (Tan, 2008, S. 243). Laut Uslucan (2015) gelingt der Übergang von der Volksschule in ein Gymnasium einheimischen Kindern dreimal häufiger als jungen Migrantinnen/Migranten. Demgegenüber steht der starke Wunsch des Elternhauses, dass die eigenen Kinder hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Viele Elternhäuser setzen die Realisierung der eigenen Migrationsziele oftmals mit dem Bildungserfolg der nächsten Generation gleich (Stamm, Niederhauser, Leumann Sow, Kost, Williner, Pegoraro, et al., 2012, S. 12), obwohl die Familie oftmals nicht im Stande ist, ein geeignetes soziales Netzwerk bereitzustellen (Stamm et al., 2012, S. 85). Aufgrund hoher elterlicher Bildungsambitionen agieren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht selten als Hoffnungsträger für einen gesellschaftlichen Aufstieg ihrer Familien (Lachmayr, Leitgöb & Bacher, 2011, S. 18f).

HINTERGRÜNDE UND FRAGESTELLUNGEN

Dieses am Institut TIBI (KPH Wien/Krems) in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 durchgeführte Projekt wurde in Anlehnung an die im Jahr

2012 veröffentlichte MIRAGE-Studie über den Bildungs- und Berufserfolg von jungen Migrantinnen/Migranten unter Anleitung von Prof. Dr. Margrit Stamm konzipiert.² Im Falle der hier vorliegenden Studie richtet sich der Fokus ausschließlich auf Variablen für eine positive und kontinuierliche Schullaufbahn von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund. Die für diese Arbeit zentrale Forschungsfrage lautet somit: *Welche Faktoren begünstigen den Erfolg von Migrantinnen/Migranten im österreichischen Bildungssystem?*

Dementsprechend werden weder Zusammenhänge mit dem Berufserfolg untersucht noch Vergleiche zwischen Migrantinnen/Migranten und Einheimischen thematisiert. Als Indikator für Begabung wird der Besuch eines Gymnasiums sowie eines Leistungskurses zur Vorbereitung auf die Olympiade in Naturwissenschaften oder Sprachen bestimmt.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Zur Realisierung dieses Vorhabens wurde eine semi-quantitative Methodik in Form einer Befragung mittels Fragebogen sowie Einzelinterviews gewählt. Die Intention lag vor allem in einer multiperspektivischen Darstellung der Thematik und der näheren Beleuchtung ausgewählter Aspekte, die bereits im Rahmen der quantitativen Befragung zur Geltung kamen.

STICHPROBE

Als Stichprobe wurden Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Leistungskursen in der Oberstufe festgelegt. Zur Vergrößerung der Stichprobe wurde der Begriff „Migrationshintergrund“ insofern definiert, als er Jugendliche mit mindestens einem im nicht-deutschsprachigen Ausland geborenen Elternteil miteinschloss. Das Durchschnittsalter der Studienteilnehmer/innen der quantitativen Befragung lag bei ca. 16 Jahren ($M=15,78$; $SD=1,14$). Das Alter der Interviewteilnehmer/innen lag im Durchschnitt bei 17 Jahren ($M=17$; $SD=1,32$).

FRAGEBOGEN

Eine anonymisierte Beantwortung war sowohl in der Print- als auch in der Online-Version möglich. In der Auswertung konnten 60 vollständig ausgefüllte Fragebögen verzeichnet werden (Print: 13; Online: 47 von 54 vollständig). Als Ratingformate kamen neben Mehrfachantworten und Ja/Nein-Möglichkeiten auch Rating-Skalen (4- und 5stufig) zur Anwendung. Der Fragebogen orientierte sich größtenteils an jenen der Mirage-Studie, wobei die beruflichen Variablen ausgeschlossen wurden. Folgende Bereiche kamen zur Anwendung³:

¹ Flüchtlinge wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt.

² Der Schlussbericht der Studie ist unter http://margritstamm.ch/images/Schlussbericht%20Mirage_def_30.712.pdf abrufbar.

³ Der Fragebogen ist auf der Homepage des Instituts TIBI unter www.institut-tibi.at/images/pdf/Fragebogen_Schueler_innen-NEU.pdf abrufbar.

- Vorschulische und schulische Laufbahn
- Außerschulische Aktivitäten und Interessen
- Allgemeine Fragen zur Familie (Herkunft, Wohnsituation)
- Zusammenhalt und sozialer Umgang in der Familie
- Erziehung
- Schulische Interessen
- Persönliche Einstellungen
- Sprachen
- Einstellung gegenüber Neuem
- Identifikation mit dem Herkunftsland
- Fragen zu Person und Kontakt

ABLAUF DER QUANTITATIVEN ERHEBUNGEN

In einem ersten Schritt wurden Direktorinnen/Direktoren von 75 Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen kontaktiert und mittels einer Online-Befragung um die Bekanntgabe der Anzahl von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund in Leistungskursen gebeten. Aus insgesamt 50 Rückmeldungen (Rücklaufquote: 66,67 %) konnte erhoben werden, dass lediglich 26 Schulen Vorbereitungskurse für die Olympiade anboten. Mit der Zustimmung der Direktion erfolgte in einem weiteren Schritt die Benachrichtigung und Information jener Lehrpersonen, die für die Durchführung der Leistungskurse verantwortlich waren. Als letzter Schritt wurde der Fragebogen an die betreffenden Schüler/innen weitergeleitet.

ABLAUF DER QUALITATIVEN ERHEBUNGEN

Die Initiierung eines Gewinnspiels sollte zum einen die Teilnahme an der Studie für die Jugendlichen attraktiver machen und zum anderen Informanten für den qualitativen Teil der Studie bereitstellen. Dementsprechend galt als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an der Verlosung die Bekanntgabe persönlicher Daten (Name und E-Mail-Adresse) sowie die Einwilligung in ein Einzelinterview. Hierzu erklärten sich insgesamt sieben Personen (zwei Mädchen, fünf Burschen) bereit. Die Muttersprachen waren Arabisch, Chinesisch (Mandarin), Serbo-Kroatisch (zweimal), Indisch (zweimal) und Rumänisch. Abhängig von der Mitteilungsbereitschaft der Teilnehmer/innen dauerte eine Befragung im Durchschnitt 10,95 Minuten. Die Durchführung des persönlichen Gesprächs erfolgte anhand eines Leitfragenkatalogs. Dieser beinhaltete die folgenden Fragen:

- Was unterscheidet dich von deinen Mitschülerinnen/Mitschülern, die keinen Migrationshintergrund aufweisen?
- Welche Stärken bzw. Vorteile siehst du aufgrund deines Migrationshintergrunds?
- Welche Schwächen bzw. Nachteile siehst du in deinem Migrationshintergrund?
- Welchem Kulturkreis würdest du dich eher zuordnen? Und warum? Würdest du dich als Österreicher/in bezeichnen?
- In welchen Bereichen erlebst du dich als besonders begabt und



inwiefern unterstützt dich deine Familie hierbei?

- Welche Arten von Diskriminierungen hast du bereits erlebt und wie bist du damit umgegangen?
- Kennst du konkrete Erlebnisse, wo du aufgrund deiner unterschiedlichen Kultur und Sprache besonders erfolgreich warst?
- Wie sieht dein Verantwortungsbereich in der Familie (insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung deiner Eltern) aus?
- Wie sehen deine Zukunftspläne aus?

RESULTATE

Die hier präsentierten Ergebnisse spiegeln die Auswertungen der wichtigsten Erkenntnisse aus den Fragebögen wider. Ergänzende Äußerungen aus den Interviews sollen als Bestätigung bzw. Erweiterung der Resultate dienen sowie konkrete Beispiele von erfolgreichen Migrantinnen/Migranten in Vorbereitungskursen für die Olympiade festmachen. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt aus Platzgründen, neben der Angabe der relativen Häufigkeit, im Sinne einer deskriptiven Statistik durch Mittelwerte. In manchen Fällen eignet sich auch eine prozentuelle Darstellung mittels Top-2-Boxes, wobei hier der Anteil der Befragten angegeben wird, die eine der zwei höchsten Antwortoptionen gewählt haben.

HERKUNFT DER FAMILIE

Die Herkunft der Studienteilnehmer/innen entspricht nur zu einem geringen Teil jenen Ländern, die für Migrantinnen/Migranten in Österreich typisch sind. Vielmehr stammen die Befragten aus Ländern wie Ägypten, Estland, Indien, Irak, Großbritannien, Iran, Philippinen, Südkorea, Taiwan, Russland, Tunesien, Frankreich, Saudi-Arabien, Albanien, Bulgarien, Norwegen, Slowakei, USA, Jordanien und Montenegro. Die untersuchte Gruppe ist folglich nicht repräsentativ für die jugendliche Migrantenpopulation in Österreich. Auffällig ist, dass 30 % der Mütter und 33 % der Väter in Österreich geboren sind oder zumindest 50 % der Mütter und 52 % der Väter seit mehr als 15 Jahren hier leben.

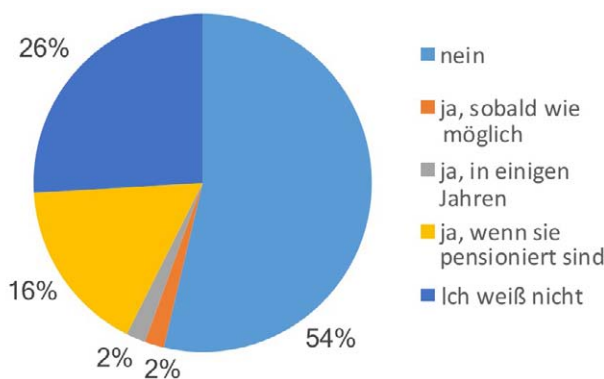


Abb. 1: Planen Ihre Eltern, in ihr Herkunftsland zurückzukehren?

SPRACHEN IN DER FAMILIE UND IM BEKANNTEN-KREIS

Die deutsche Sprache wird vor allem in der Kommunikation unter Geschwistern verwendet. 85 % gaben an, mit ihren Geschwistern lediglich Deutsch zu sprechen. Im Vergleich dazu sprechen nur 47 % der Befragten Deutsch mit ihren Eltern. Hier hat die Herkunftssprache einen großen Stellenwert.

Der Freundeskreis besteht nur zu 8 % aus Angehörigen der Herkunftssprache, 54 % der Bekannten sind in Österreich geboren. Alle Studienteilnehmer/innen gaben an, im Freundeskreis nur Deutsch zu sprechen.

DIE GRÜNDE FÜR DIE IMMIGRATION

Die Beweggründe für die Auswanderung sind für 70 % der Mütter und 67 % der Väter (also jene, die nicht in Österreich geboren sind) durchaus vielschichtig und liegen neben der wirtschaftlichen Not im Herkunftsland (11 %) und dem Wunsch nach adäquaten Bildungsmöglichkeiten für nächste Generationen (15 %) vor allem in der Verbesserung des Lebensstandards (24 %). 14 % der Befragten wählten „Andere Gründe“ für die Auswanderung. Der Großteil der Eltern erwägt keine Rückkehr in die ursprüngliche Heimat (Abb. 1).

DER HOHE BILDUNGSGRAD DER ELTERN

Die Rückmeldungen zeigen, dass der Großteil der Eltern über einen universitären Abschluss (48,3 % der Väter; 43,3 % der Mütter) oder zumindest über eine Reifeprüfung (15 % der Väter; 18,3 % der Mütter) verfügt. 80 % der Väter sowie 52 % der Mütter sind laut den Angaben der Studienteilnehmer/innen voll erwerbstätig. Als arbeitslos

Tabelle 1: Elterliche Bildungsambitionen (Top-2-Werte – Werte der höchsten Zustimmung)

	%
Meine Eltern setzen große Hoffnungen in mich.	90
Für meine Eltern sind Schulnoten sehr wichtig.	78
Meine Eltern erwarten einen möglichst hohen Bildungsabschluss.	82

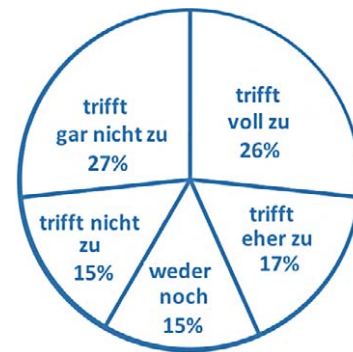


Abb. 2: Wurden Sie von Ihren Eltern religiös erzogen?

werden nur 8 % der Väter und 8 % der Mütter angegeben. 20 % der Mütter sind Hausfrauen. Hausmänner gibt es in dieser Studie nicht.

Der hohe Bildungsgrad der Eltern spiegelt sich etwa in der Anzahl der Bücher im Haushalt wider. Nur 13 % der Befragten gaben an, maximal 50 Bücher zu besitzen. 27 % gaben an, sogar über 400 Bücher zu besitzen. Der Rest lebt in Haushalten mit über 50 bis 400 Büchern.

BILDUNGSASPIRATIONEN DER ELTERN

Der schulische Ehrgeiz der Schüler/innen entspricht indirekt dem Wunsch nach der Erfüllung der hohen Bildungserwartungen der Eltern (Tabelle 1). Auch im Rahmen der Interviews werden die hohen Bildungsaspirationen der Eltern mehrfach betont. Hier ein Auszug:

„Bei mir war es immer so, meine Eltern wollten, dass ich gute Noten bekomme. Sie haben mich immer sehr unterstützt. Ab und zu war es halt etwas zu viel, wenn man sieht, dass die anderen Eltern etwas lockerer sind, da waren meine etwas strenger...“ (Interview 4/weiblich/18 Jahre)

ERZIEHUNG UND FAMILIÄRER ZUSAMMENHALT

Die Variable der religiösen Erziehung verdeutlicht ein konträres Bild. Für 26 % der Befragten spielt die Religiosität in der Familie eine maßgebliche Rolle, für weitere 27 % hat die Religion keine Bedeutung im

Tabelle 2: Zusammenhalt und sozialer Umgang in der Familie und im Bekanntenkreis. 1 = trifft voll zu, 5 = trifft gar nicht zu

	M
Wir unterstützen uns in der Familie gegenseitig.	1,5
Für unsere Familie ist es wichtig, solidarisch mit anderen zu sein.	1,9
Ich bin meiner Familie zu Dank verpflichtet. Ich versuche daher ihre Wünsche, wenn immer möglich, zu erfüllen.	2,0
Meine Familie verfügt über ein Netz an sozialen Beziehungen, was mir oft weiterhilft.	2,8
Freunde und Bekannte aus meiner Kultur bieten mir Zugang zu wichtigen Kontakten, Anlässen, Arbeitgebern etc.	2,8

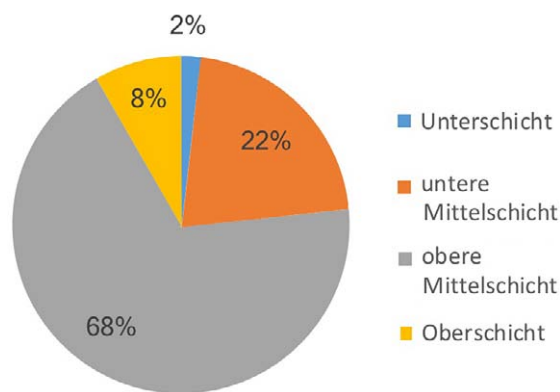


Abb. 3: Zu welcher Gesellschaftsschicht gehört Ihre Familie?

Alltag (Abb. 2). Ungeachtet dessen sind 75 % (Top-2-Werte) der Studienteilnehmer/innen zufrieden mit der (nicht-)religiösen Erziehung.

Grundsätzlich ist im familiären Bereich gegenseitige Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung erkennbar. Vergleichsweise höher fallen die Mittelwerte aus, wenn es um die Bereitstellung eines sozialen Netzwerks geht. 33 % der Befragten leben in Familien, die kein geeignetes Netzwerk für die zukünftige Karriere der Kinder bereitstellen können. Ähnlich sieht das Bild im Freundes- bzw. Bekanntenkreis aus (Tabelle 2).

GESELLSCHAFTSSCHICHT DER FAMILIE

Um die Bestimmung der Gesellschaftsschicht zu vereinfachen, wurde hier die finanzielle Situation in den Antwortmöglichkeiten mitberücksichtigt. 68 % der Befragten deklarierten sich als obere Mittelschicht und somit als eher wohlhabend (Abb. 3).

WOHNVERHÄLTNISSE

Der Großteil der Eltern (80 %) lebt in einem gemeinsamen Haushalt. Bei einer durchschnittlichen Zahl von vier Personen fällt die Haushaltsgröße entsprechend klein aus. 72 % der Befragten gaben an, über ein eigenes Zimmer mit einem Arbeitsplatz zu verfügen. 72 % der Befragten (Top-2-Werte) leben in einer Gegend, in der Einheimische und Migrantinnen/Migranten im gleichen Verhältnis wohnen oder beinahe nur die autochthone Bevölkerung ansässig ist (Abb. 4).

Dieser Punkt zeigt, dass hier keine Isolierung der Studienteilnehmer/innen und ihrer Familien vorhanden ist. Konflikte zwischen diesen Parteien sind eher selten. 90 % (Top-2-Werte) der Befragten berichteten über (sehr) wenige Konflikterfahrungen mit der einheimischen Bevölkerung.

INTEGRATION

Die Auswertungen der Fragebögen verdeutlichen eine hohe Verbundenheit zum Herkunftsland und in Österreich lebenden Angehörigen der Herkunftsgruppe. Gleichzeitig spiegeln die Angaben ein hohes Maß an Integration wider und die überwiegende Mehrheit der Befragten deklarierte sich zudem als Österreicher/innen. Diese starke Verbundenheit mit Österreich dürfte aus der Tatsache resultieren,

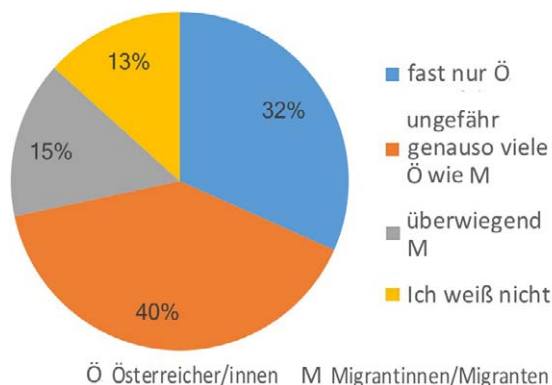


Abb. 4: Wohnen Sie in einer Gegend, wo wohnen?

dass 78 % der Befragten in Österreich geboren wurden bzw. bis zum sechsten Lebensjahr immigrierten. Auch die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner/innen (fünf von sieben) gab an, sich als Österreicher/innen zu fühlen (Tabelle 3).

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung veranschaulichen zudem kaum Erfahrungen von Diskriminierungen. Anders äußerten sich hierzu mehrere Interviewpartner/innen, die im Alltag aufgrund ihrer Herkunft und Sprache zwar mit rassistischen Äußerungen konfrontiert wurden, diese jedoch aufgrund ihres reflektierten Umgangs von sich distanzieren. Das Wohlbefinden in Österreich spiegelt sich vor allem in den Zukunftsplänen der Studienteilnehmer/innen wider. 48 % der Studienteilnehmer/innen beabsichtigen in den kommenden Jahren weiterhin in Österreich zu leben. 32 % haben diesbezüglich noch keine Vorstellungen. 18 % können sich vorstellen, in Zukunft sowohl in Österreich als auch in einem anderen Land dauerhaft zu leben. Nur 2 % planen eine Rückkehr in ihr Herkunftsland.

Die Berufswünsche von 62 % der Befragten lagen beinahe ausschließlich im akademischen Bereich. Der Rest war unentschieden. In den Interviews gaben sechs von sieben Befragten bereits einen konkreten Berufswunsch an.

Tabelle 3: Identifikation mit Österreich und dem Herkunftsland (Top-2-Werte – Werte der höchsten Zustimmung)

	%
Ich fühle mich in Österreich sozial integriert.	90
Ich werde von der Mehrheit der Österreicher/innen akzeptiert.	95
Ich fühle mich durch die Österreicher/innen aufgrund meiner Herkunft ungerecht behandelt.	10
Ich fühle mich unter den Angehörigen meiner Herkunftsgruppe in Österreich wohl.	68
Ich fühle mich mit meiner Herkunftsgruppe verbunden.	58
Ich fühle mich in meinem Herkunftsland fremd.	13
Ich fühle mich in meinem Herkunftsland zu Hause.	68



DIE VORSCHULISCHE LAUFBAHN

Signifikant ist in dieser Periode der längere Verbleib in der Familie. 77 % gaben an, keine Tagesmutter in der frühen Kindheit gehabt zu haben, 63 % waren nicht in der Kinderkrippe. Umso intensiver gestaltete sich der Besuch des Kindergartens. 56 % der Befragten gaben an, den Kindergarten über einen Zeitraum von drei Jahren besucht zu haben. Der Großteil der Schüler/innen (85 %) absolvierte den Kindergarten in Österreich.

DIE SCHULISCHE LAUFBAHN

12 % der Schüler/innen wechselten von einer Mittelschule an ein Gymnasium. 83 % traten sogar direkt nach Beendigung der Volksschule in ein Gymnasium ein.

27 % haben schon einmal Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen. Nur 5 % haben eine Klasse wiederholt und niemand hat eine Klasse übersprungen. 15 % traten vorzeitig in die Schule ein.

67 % (Top-2-Werte) der Befragten bekundeten, (sehr) gerne im Team zu arbeiten. 57 % (Top-2-Werte) rechnen und 73 % (Top-2-Werte) lesen (sehr) gerne. Die Einschätzung der persönlichen Lernfähigkeiten fällt bei 60 % (Top-2-Werte) im (stark) überdurchschnittlichen Bereich aus.

PERSÖNLICHKEIT

Die Persönlichkeit der Studienteilnehmer/innen ist zu einem geringen Anteil von einer gewissen Traditionsverbundenheit geprägt. Vielmehr besteht eine Offenheit gegenüber dem Unbekannten. Sie sind vielseitig interessiert und neugierig (Tabelle 4).

Grundsätzlich zeichnen sich die Befragten durch ein besonders hohes Durchhaltevermögen aus. 77 % (Top-2-Werte) beantworteten die Fra-

Tabelle 4: Einstellung gegenüber Neuem (Top-2-Werte – Werte der höchsten Zustimmung)

	%
Ich liebe Traditionen.	33
Ich bin schulisch und beruflich neugierig.	80
Ich bin vielseitig interessiert.	88
Ich bin offen für neue Ideen und Erfahrungen.	93

ge, ob sie schnell aufgeben würden, mit „selten“ oder „sehr selten“. Sie neigen zu einer selbstständigen Arbeitshaltung. Dieser zunächst aus den Fragebögen hervorgegangene Aspekt bestätigt sich in den Aussagen der Interviewpartner/innen, die in den meisten Fällen von einer sehr guten Arbeitshaltung in der Schule berichten. Begründet wird dies von den Interviewpartnerinnen/-partnern damit, dass sie dadurch mögliche Defizite gegenüber ihren einheimischen Mitschülerinnen/ Mitschülern kompensieren wollten. Die Selbstständigkeit zeigt sich ebenso im familiären Kontext, wie beispielsweise durch die alleinige Erledigung von bzw. die Unterstützung der Eltern bei Amtsgängen. Die frühe Übernahme von Verantwortungsbereichen ist ein Punkt, der von mehreren Interviewpartnerinnen/-partnern bestätigt wurde.

Zu den Vorbildern zählt für 41 % der Befragten vorrangig die Familie, wobei das Elternhaus hier eine wichtige Position einnimmt. In diesem Zusammenhang gilt der schulische Erfolg der Eltern für 43 % der Befragten als ein Ansporn zur Erreichung eigener Ziele.

FREIZEITAKTIVITÄTEN

Freizeitaktivitäten in der Familie, wie beispielsweise Kino-, Theater und Museumsbesuche, fallen für 43 % der Befragten nur in einem mittelmäßigen Ausmaß an. Für 33 % (Top-2-Werte) der Teilnehmer/innen sind diese familiären Ausflüge eine Seltenheit.

Wenig Interesse besteht für regelmäßige außerschulische Aktivitäten wie Begabungsförderung, Erlernen einer zusätzlichen Sprache, Teilnahme an Sport- oder anderen Vereinen oder zusätzlichen künstlerischen und musischen Unterricht. 12 % der Befragten leihen sich mehrmals, 10 % einmal in der Woche Bücher in der Bibliothek aus.

CONCLUSIO

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche Faktoren die Potenzialentwicklung erfolgreicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund begünstigen. Dies stellt einen ersten Schritt für die Verbindung von Begabungs- und Migrationsforschung dar. Um notwendige (oder sogar hinreichende) Bedingungsfaktoren für den Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund klar identifizieren zu können, bräuchte es in Folgestudien mindestens zwei Kontrollgruppen: eine Gruppe erfolgreicher Jugendlicher ohne Migrationshintergrund und eine Gruppe Jugendlicher mit Migrationshintergrund, die wenig bis durchschnittlichen akademischen Erfolg vorweisen können.

Für die in dieser Studie ausgewählte Gruppe erfolgreicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund kann festgehalten werden: Eine bestmögliche Potenzialentwicklung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von allgemeinen und migrationsspezifischen Faktoren funktionieren. Ein zufriedenstellendes Einkommen, ein hoher Bildungsabschluss der El-

tern, hohe familiäre Bildungsaspirationen sowie eine überschaubare Haushaltsgröße stellen grundsätzliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulkarriere dar. Was im täglichen Leben für den Erfolg von Migrantinnen/Migranten spricht, sind Aspekte wie die Wohnumgebung sowie der Umgang mit Konflikten und Diskriminierungen. Ein früher Einwanderungszeitpunkt begünstigt den Erwerb der deutschen Sprache und in Folge eine erfolgreiche Schulkarriere (siehe auch Esser, 1989, S. 433). Ebenso ist der Besuch des Kindergartens im Inland vorteilhaft.

Gleichzeitig vermitteln mangelnde Rückkehrabsichten des Elternhauses ein Gefühl der Sicherheit und stellen somit ein wichtiges Kriterium für den schulischen Erfolg der Nachkommen dar (siehe auch Uslucan, 2012; Stamm et al., 2012). Eine langjährige Aufenthaltsdauer der Eltern fördert unweigerlich das Wissen über die österreichische Gesellschaft, ihre Werte und Kultur und kann somit maßgeblich zu einer optimalen Begabungsentwicklung der Kinder beitragen.

Ebenso entscheidend ist der Gebrauch der deutschen Sprache mit Geschwistern und im Freundeskreis. Die Tatsache, dass die Herkunftssprache vorwiegend mit den Eltern gesprochen wird, hat im Sinne der Stärkung der Erstsprache durchaus einen positiven Effekt.

Zusätzliche Lerneinheiten in der Nachhilfe sowie die elterlichen Bildungsaspirationen veranschaulichen den schulischen Druck bzw. die hohe Verantwortung gegenüber dem Elternhaus und können dementsprechend als Ursachen für gering ausgeprägte Freizeitaktivitäten herangezogen werden. Eine hohe Einschätzung der persönlichen Lernfähigkeiten verweist oftmals indirekt auf ein hohes Selbstvertrauen. Gleichmaßen kennzeichnend ist eine selbstständige Arbeitshaltung in der Schule wie auch im familiären Kontext.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass die Familie mit ihren Wünschen, Zielen und Erwartungen eine besonders tragende Rolle im Verlauf der Schulkarriere von Kindern mit Migrationshintergrund spielt. Je höher der Bildungsgrad der Eltern ist, desto geringer fallen die Differenzen zwischen Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund aus (siehe auch Steinmayr, 2009, S. 12f). Ein nicht zu vernachlässigender Punkt ist hier zweifelsohne das Gefühl der Akzeptanz in der Gesellschaft und insbesondere der Integration der Familie in Österreich. Anders als einheimische Schüler/innen stehen junge Migrantinnen/Migranten grundsätzlich in einem Konflikt zwischen den kulturellen Vorgaben der Schule, die sie in den Familienalltag integrieren und den Sozialisierungserfahrungen des Elternhauses, die sie in die Schule tragen.

Wie können wir als Gesellschaft dazu beitragen, dass diese hier dargelegten Faktoren sich in der Zukunft für mehr junge Migrantinnen/Migranten erfüllen? Welche Schritte müssen wir als Gesellschaft und muss die Politik setzen, damit Migration nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung erlebt wird? Diese Studie wirft viele Fragen auf,

zeigt aber gleichzeitig mögliche notwendige Rahmenbedingungen für den Erfolg von jungen Migranten auf.

LITERATUR

- Esser, H. (1989). Die Eingliederung der zweiten Generation – zur Erklärung „kultureller“ Differenzen. Zeitschrift für Soziologie. Jg. 18, Heft 2, 426-443.
- Lachmayr, N., Leitgöb, H. & Bacher, J. (2011). Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION. ÖIBF, 5-58. Verfügbar unter <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14661> [12.01.17].
- Stamm, M., Niederhauser, M., Leumann Sow, S., Kost, J., Williner, M., Pegoraro, M. & Grunder, M. (2012). Mirage: Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem: Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT. Fribourg: Universität Freiburg.
- Steinmayr, A. (2009). Die Bildungssituation der zweiten Zuwanderergeneration in Wien. ÖIF-Dossier, Nr. 3, 3-17.
- Sternberg, R.-J. (1995). A Triarchic Approach to Giftedness. New Haven, Connecticut: Yale University.
- Tan, D. (2008). Migration als Chance. In M. Adelman (Hrsg.), Zukunft braucht Begabung – Begabung braucht Zukunft. 30 Jahre Deutsche Gesellschaft für das begabte Kind (DGHK) (S. 243-260). Münster: LIT.
- Uslucan, H. (2012). Verkannte Potenziale von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Marmara. Zeitschrift für Deutsch-Türkische Studien, Heft 1, 53-59.
- Uslucan, H. (2015). Kulturelle und curriculare Barrieren der Potenzialentfaltung von Zuwanderern. In S. Keuchel & V. Kelb (Hrsg.), Diversität der kulturellen Bildung (S. 59-74). Bielefeld: Transcript.

MAG. DR. GOLRIZ GILAK
Institut TIBI der KPH/Wien Krems
golriz.gilak@kphvie.ac.at

ZUR AUTORIN

DR. GOLRIZ GILAK ist pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut TIBI der KPH Wien/Krems. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Migration und Begabung. Zudem ist sie AHS-Lehrerin für die Gegenstände Französisch, Psychologie/Philosophie und Deutsch als Zweitsprache. Als Integrationsbotschafterin im Team „Zusammen: Österreich“ des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) bemüht sie sich um die Forcierung interkultureller Projekte in Schulen.

KONGRESS

«WO KÄMEN WIR DENN HIN ...?»

WENN SCHULEN BEGABUNGEN UND BEGABTE FÖRDERN

Internationaler Begabungskongress in der Schweiz | 14. bis 16. September 2017
Campus der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz in Brugg/Windisch

Vom 14.–16. September findet der diesjährige internationale Kongress zur Begabungs- und Begabtenförderung am Campus Brugg-Windisch statt. Vorträge namhafter internationaler Referentinnen und Referenten und über 60 Workshops zur individuellen Vertiefung bieten Gelegenheit, aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse über die Ländergrenzen hinaus auszutauschen, neue Impulse für die Praxis zu erhalten und mit Expertinnen und Experten ins Gespräch zu kommen.

THEMENPFADE

- Förderkonzepte und Inklusion
- Unentdeckte Begabungen: Minderleistung, Genderaspekte, Benachteiligte
- Begabungen in Leistung umsetzen: Motivation und Person
- Individuelle Leistungen bewerten; Anerkennungskultur
- Leistungsdifferenzierende Lernarrangements: Personalisiertes Lernen
- Förderung durch Mentorinnen/Mentoren
- Forum für Schulleitende und Bildungsverantwortliche

Laufend aktualisierte **Informationen** zum Programm, **Abstracts** der Vorträge und Workshops sowie **Online-Anmeldung** (bis spätestens 15. August 2017): www.BegabungsfoerderungKongress.ch 

IRATDE
TAGUNG

CUTTING-EDGE RESEARCH ON TALENT DEVELOPMENT

ZWEIJAHRESTAGUNG DER
INTERNATIONAL RESEARCH ASSOCIATION FOR TALENT DEVELOPMENT AND EXCELLENCE (IRATDE)

Dubai, Vereinigte Arabische Emirate | 6.–9. Oktober 2017

Bei der Tagung werden die neusten empirischen Ergebnisse der Begabungsforschung präsentiert.

IRATDE ist ein Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den Bereichen Begabtenförderung, Kreativität, Exzellenz und Innovation.

Weitere Informationen: www.hagc.ae 

KEYNOTES

Abdullah Aljughaiman (King Faisal University, Saudi-Arabien)
Joy Davis (Virginia Union University)
Anastasia Efklides (Aristoteles-Universität Thessaloniki)
François Gagné (l'Université du Québec à Montréal)
Claude M. Steele (University of California, Berkeley)
Heidrun Stöger (Universität Regensburg)
Albert Ziegler (Universität Erlangen-Nürnberg)

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM PRAXISSEMESTER

CLAUDIA-LUCAS-PREIS FÜR INNOVATIVE LEHRE IN DER LEHRER/INNENBILDUNG

Individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung ist gerade mit Blick auf aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem das zentrale Arbeitsfeld. Für die Lehrer/innenbildung in Deutschland gilt dies im Speziellen. Bestrebungen hin zu einer inklusiven Beschulung aller Schüler/innen bekommen dadurch eine besondere Relevanz, da es gilt, z.B. Kinder und Jugendliche, die als Geflüchtete gekommen sind, in das schulische Lernen aufzunehmen. Dabei sind u.a. neben sonderpädagogischen Aspekten Erkenntnisse der Begabungsforschung zu berücksichtigen, um im Sinne einer inklusiven Begabungsförderung die Potenziale aller Schüler/innen als Ausgangspunkt für individuelle Förderung zu nutzen. „Begabungsförderung ist [...] konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu“ (Seitz, 2014, S. 29). In der dreiphasigen Lehrer/innenbildung in Deutschland werden Strategien gesucht, um diesen Aufgaben gerecht zu werden. Durch die Novellierung des Lehrer/innenausbildungsgesetzes, etwa in Nordrhein-Westfalen, wird der Themenkomplex Inklusion und Umgang mit Diversität in den Mittelpunkt gerückt. Hinzu treten verstärkt schulische Praxisphasen in dem universitären Teil der Lehrer/innenbildung. Schulischer Diversität als herausgestelltes Aufgabengebiet für angehende Lehrkräfte soll differenziert in eben solchen Praxisphasen begegnet werden (Hascher & Zordo, 2015).



PRAXISSEMESTER AN SCHULEN

Mit dem Praxissemester ist 2015 ein neues Format aufgelegt worden, in dem Master-Studierende für ein Schulhalbjahr in die Schule wechseln. Begleitet werden sie durch die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, die primär für die Referendarinnen/Refendare in der zweiten Phase verantwortlich sind, durch Mentorinnen/Mentoren aus den Praktikumsschulen sowie durch Lehrende der Universität aus den eigenen Unterrichtsfächern und den Bildungswissenschaften. Im Praxissemester erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich im schulischen Lernumfeld zu bewegen, Erfahrungen zu sammeln und diese theoriegeleitet zu reflektieren. In seiner Zielsetzung soll das Praxissemester einen Beitrag zur Professionalisierung leisten, der als Teil eines berufsbiografischen Entwicklungsprozesses zu verstehen ist (Schüssler & Weyland, 2014).

INHALTE DER LEHRVERANSTALTUNG

Das Seminarkonzept zeichnet sich durch eine Potenzial- und Ressourcenorientierung im Sinne einer inklusiven Begabungsförderung aus, die sich sowohl auf die Studierenden als auch auf die Lehrenden selbst bezieht. Ausgehend davon, dass die drei Lehrenden (Marcel Veber, Daniel Bertels und David Rott) über verschiedene Erfahrungen, aber auch inhaltliche Kompetenzen verfügen, wird im Seminar systematisch auf Team-Teaching-Strukturen gesetzt. Abgezielt wird darauf, die Studierenden in den Veranstaltungen für verschiedene Facetten des Themenfelds *Individuelle Förderung und Inklusive Bildung* aus Sicht einer

umfassenden Begabungsförderung zu sensibilisieren und sie mit Blick auf ihre individuellen Praxiserfahrungen durch theoriegeleitete Reflexionsprozesse im Professionalisierungsprozess zu unterstützen.

Daniel Bertels, David Rott und Marcel Veber haben das Seminarkonzept im Rahmen ihrer Tätigkeit in der Arbeitseinheit von Christian Fischer entwickelt. Alle drei Lehrenden leiten im Praxissemester eine eigene Seminargruppe, die an drei Präsenzterminen, individuellen Beratungsterminen sowie mittels Blended-Learnings intensiv begleitet wird. Die universitäre Vorbereitung auf das Praxissemester in den Bildungswissenschaften wird mit allen drei Gruppen gemeinsam gestaltet. Neben Arbeitsphasen im Plenum, in denen das eigene Inklusionsverständnis reflektiert, biografische Zugänge zum Lehrberuf u.a. mittels Methoden aus der systemischen Mediation sowie Beratung bewusstgemacht und Erfahrungen in der individuellen Förderung diskutiert werden, werden durch Workshop-Angebote Wahlmöglichkeiten geschaffen, in denen Studierende sich (bezogen auf ihre persönlichen Interessen und Entwicklungsbereiche) vertieft mit einzelnen Inhalten auseinandersetzen können. Dabei können die Studierenden ihre Seminar-Stammgruppen verlassen und sich inhaltlichen Schwerpunkten der anderen Dozierenden zuwenden. Inhalte, die in den Workshops bearbeitet werden, beziehen sich etwa auf die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Veber, Dixel & Bertels 2016), kommunikative und kooperative Verfahren in der multiprofessionellen Kooperation, Erarbeitung von Lern- und Arbeitsstrategien, Möglichkeiten der Potenzialorientierung oder Einsatzmöglichkeiten von traumasensibler Pädagogik im schulischen Kontext. Diese Themen werden jeweils in den Kontext einer inklusiven Begabungsförderung eingebunden.



BEGABUNGEN IM FOKUS

MODELLE ZUR DIFFERENZIERUNG – PRAXISNAH UND UMSETZBAR

Die Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren aller Bundesländer Österreichs freuen sich, eine gemeinsame Publikation vorstellen zu können.

In diesem Handbuch werden für interessierte Pädagoginnen und Pädagogen Modelle und Möglichkeiten zur Differenzierung benutzerfreundlich vorgestellt, die auf den vielfältigen Praxiserfahrungen und den Kompetenzen der Autorinnen und Autoren basieren. Für alle Schularten und alle Schulstufen findet sich Entsprechendes.

Darüber hinaus bietet diese Publikation Informationen über außerschulische Angebote des jeweiligen Bundeslandes sowie Beispiele für Lernverträge, Assignments usw.

„Begabungen im Fokus“ wird Interessierten – solange der Vorrat reicht – in gedruckter Form von der jeweiligen Koordinationsstelle (Landesschulrat bzw. Stadtschulrat) kostenlos zugestellt.

Ein Download der Publikation ist über das BZBFI (Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung) jederzeit möglich:

www.phsalzburg.at 

- > Zentren
- > Bundeszentrum für Begabungsförderung und Individualisierung
- > Aktuelles

STUDIERENDE ENTWICKELN EIGENE FORSCHUNGSVORHABEN

Das Forschende Lernen ist zentrales didaktisches Element der Veranstaltungen (zur Einordnung: Rott, 2017). Die Studierenden entwickeln auf Basis ihrer Interessen und Zugänge zum Arbeitsfeld Schule eigene Forschungsvorhaben, die sie mit adäquaten Forschungsmethoden bearbeiten können. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die eingesetzten Methoden auch in der späteren Praxis als ausgebildete Lehrperson von Relevanz sind. Im Seminar werden den Studierenden hierzu Möglichkeiten aufgezeigt, mit denen sie ihre Erfahrungen im Sinne der „action research“ im Praxisfeld bearbeiten können.

Der Mittelblock wird genutzt, um den Einstieg ins Praxisfeld zu reflektieren und Fragen bezogen auf die Studienvorhaben angemessen beantworten zu können. Hierzu werden Formen des Peer-Tutorings ebenso eingesetzt wie die Möglichkeit, sich mit den begleitenden Dozierenden auszutauschen. Besondere Beachtung erfährt der multiperspektivische Blick, der die Expertisen der jeweiligen Dozierenden berücksichtigt. Hinzu kommen Angebote, die Studierenden im Sinne des „Pädagogischen Doppeldeckers“ Evaluationspraxen eröffnen. Im Seminar erproben die Studierenden anhand ihrer Erfahrungen Evaluationsinstrumente, die sie dann nach dem Mittelblock selbst im Feld Schule einsetzen können. Anhand dieser Schritte werden Vertiefun-

gen in den idealtypischen Kreislauf der individuellen Förderung, Diagnose – Förderung – Evaluation, erfahrbar gemacht. Dabei ist eine leitende Frage, wie die Studierenden im Sinne der Begabungsförderung von einer eher defizitorientierten Betrachtungsweise auf die Schüler/innen hin zu einer Potenzialorientierung gelangen können.

Zwischen dem Mittelblock und dem Abschluss des Praxissemesters setzen sich die Studierenden differenziert mit ihren Erfahrungen auseinander und nutzen sozialwissenschaftliche Methoden, um sich den eigenen oder den erlebten Praxiserfahrungen im schulischen Kontext zu nähern. Ausgangspunkt für diese Form des Forschenden Lernens sind die Studierenden selbst. Sie wählen ein freies Thema und untersuchen entweder gegebene pädagogische Kontexte oder ihren eigenen Unterricht.

BEISPIELE FÜR DIE UMSETZUNG

Eine Studentin untersuchte an einem Gymnasium, das sich nach außen als besonders begabungsfreundlich präsentiert und ein entsprechendes Schulprogramm aufweist, den Oberstufen-Unterricht in Sozialwissenschaften. Ihre Vermutung war, dass die Idee der Begabungsförderung hier nicht umgesetzt, sondern vielmehr ein lehrpersonen-zentrierter und buchlastiger Unterricht durchgeführt wird, der wenig

Spielraum für individuelle Entwicklungen lässt. Hierzu beobachtete die Studentin den Unterricht in sechs Lerngruppen und dokumentierte die dort wahrnehmbaren Formen begabungsförderlichen Arbeitens. In einem zweiten Schritt isolierte sie aus ihren Beobachtungen irritierende oder interessante Aspekte und diskutierte sie mit den unterrichtenden Lehrpersonen sowie einzelnen Schülerinnen/Schülern aus den Kursen. Auf diese Weise gelang es ihr, eigene Beobachtungen und Einschätzungen durch verschiedene Fremdeinschätzungen einzuordnen und eine differenzierte Bewertung der Situation in der Schule abzugeben. Das Ergebnis der Studentin war an dieser Stelle dann auch deutlich differenzierter als ihre Ausgangsthese, in der sie davon ausging, dass keine begabungsförderlichen Arrangements zu finden seien. Vielmehr konnte die Studentin zeigen, dass die Qualität der Angebote, die als begabungsförderlich ausgewiesen wurden, stark von der Lehrperson abhing, die den Unterricht gestaltete. Auf Basis dieser Ergebnisse erstellte die Studentin Hinweise für die Lehrpersonen und gab diese an sie weiter.

Das Erproben eigener Materialien oder Zugänge ist ein weiterer Schwerpunkt, den die Studierenden in ihren Vorhaben umsetzen. Beispielsweise entwickeln die Studierenden Vokabelmaterial, das sich motivationsfördernd auf die Schüler/innen auswirken soll und nutzen zur Stützung ihrer Untersuchungen Einschätzungen der Lehrpersonen, der Schüler/innen sowie Ergebnisse von Tests und Klassenarbeiten. Die Förderung der Metakognition untersuchte eine Studentin anhand eines selbst entwickelten Lerntagebuchs. Hinzu kommen Angebote gezielter individueller Einzelförderung, etwa für mathematisch interessierte Grundschulkinder, die als Geflüchtete neu in die Grundschule aufgenommen wurden. Hierfür adaptierte ein Student Materialien aus dem Projekt „Mathe für Kleine Asse“, das an der Universität Münster durch Friedhelm Käpnick durchgeführt wird, und setzte sie zur Individualförderung einzelner Schüler/innen ein.

PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE

Im Abschlussblock präsentieren die Studierenden ihre Zwischenergebnisse auf Postern. Die Plakate werden nicht nur für die Seminargruppen aufbereitet, sondern auch für eingeladene Gäste aus Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Schülern, der Bezirksregierung Münster oder verschiedenen Hochschulen, die allesamt am Praxissemester beteiligt sind. Angestrebt wird für die Studierenden ein möglichst umfassendes Bild an Rückmeldungen, um die Studienprojekte zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Hinzu kommen Aspekte der Wertschätzung: Die Ergebnisse werden für alle Beteiligten sichtbar gemacht und bekommen damit einen zentralen Wert für die Studierenden.

Bei dieser Veranstaltung wird neben der Diskussion der Vorhaben auch darauf geachtet, ein systematisches Feedback für alle beteiligten Gruppen einzuholen. Ausgehend von den Erfahrungen der Stu-

dierenden werden Gelingensbedingungen für das Praxissemester allgemein, aber auch für die Studienvorhaben im Speziellen diskutiert, offene Themenfelder aufgedeckt und weiterführende Interessen artikuliert. Durch den institutionenübergreifenden Austausch ergeben sich für die Parteien Einblicke in und ein vertieftes Verständnis für die Arbeitsweisen der anderen. Ziel ist es, die Akzeptanz für das Arbeiten in den unterschiedlichen Institutionen insgesamt zu erhöhen und eine Sensibilität für die Besonderheiten der Akteure zu entwickeln.

CLAUDIA-LUCAS-PREIS FÜR GUTE LEHRE

An der Universität Münster sind zum Wintersemester 2016/17 Daniel Bertels, David Rott und Marcel Veber für das oben beschriebene Konzept mit dem Claudia-Lucas-Preis ausgezeichnet worden. Dieser Preis wird seit nunmehr drei Jahren im Kontext der Lehrer/innenbildung vergeben und würdigt innovative Lehrkonzepte in diesem Arbeitsfeld. Das Preisgeld beträgt 2.000,- Euro und soll dazu beitragen, die Innovationsprozesse der Lehrenden weiter zu unterstützen.

LITERATUR

- Hascher, T. & Zordo, L. de. (2015). Praktika und Inklusion. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rott, D. (2017). Forschendes Lernen. In K. Ziemann (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. (S. 79-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In G. Klewin & S. Schicht (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. (S. 23-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24-32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Veber, M., Dixel, T. & Bertels, D. (2016). Der Index für Inklusion als Instrument Forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 189-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DANIEL BERTELS
DAVID ROTT
DR. MARCEL VEBER

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

daniel.bertels@uni-muenster.de
david.rott@uni-muenster.de
marcel.veber@uni-muenster.de

ANSPRECHPARTNER/INNEN IN FRAGEN ZU BEGABUNGS- UND BEGABTENFÖRDERUNG

BUNDESLANDKOORDINATORINNEN UND -KOORDINATOREN IN ÖSTERREICH

Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen können sich in allen österreichischen Bundesländern mit Fragen rund um die Thematik der Begabungs- und Begabtenförderung an die jeweiligen Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren wenden. Diese sind an den jeweiligen Landesschulräten bzw. am Stadtschulrat Wien angesiedelt.

Einige dieser Ansprechpartner/innen haben sich bereits in *news&science* 36/37 (2014) kurz vorgestellt – sie sind hier mit Namen und Kontaktdaten aufgelistet. Koordinatorinnen und Koordinatoren, die ihr Amt erst danach übernommen haben, haben wir gebeten, sich mit Foto und einem Motto oder auch einer kurzen Stellungnahme vorzustellen.

Die jeweils aktuelle Übersicht über die Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren finden Sie auf der Website des ÖZBF unter

www.oezbf.at/blk

Burgenland

Mag. Christina Schlaffer

+43 (0)2612 / 42747 (SPZ Oberpullendorf)

+43 (0)2682 / 710-309 (dienstags im LSR Burgenland)

christina.schlaffer@lsr-bgld.gv.at



Kärnten

Dipl. Päd. Marianne Kriegl, BEd

+43 (0)664 / 6206 924

m.kriegl@begabungsforderung.ksn.at

In meiner neuen Aufgabe als Bundeslandkoordinatorin möchte ich das bestehende Netzwerk der Begabungs- und Begabtenförderung in Kärnten ausbauen. Die Entfaltung von Potenzialen und Stärken ist mir ein großes Anliegen. Ich möchte Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern durch folgende Punkte unterstützen:

- Beratung
- Organisation von Förderangeboten für Schüler/innen
- Lehrer/innenfortbildung

„Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.“

Paul F. Brandwein, amerikanischer Psychologe (1912–1994)



Niederösterreich

Mag. Alfred Nussbaumer

+43 (0)2742 / 280 4550

alfred.nussbaumer@lsr-noe.gv.at

<http://begabtenfoerderung.lsr-noe.gv.at>

Begabungs- und Begabtenförderung muss am Schulstandort ein wichtiges Anliegen sein, dem speziell ausgebildete Lehrpersonen und sensibilisierte Teams den Raum geben, in dem sich begabte Schüler/innen optimal entwickeln können.

Die Mitarbeiter/innen im Referat für Begabungs- und Begabtenförderung am Landesschulrat für Niederösterreich organisieren Veranstaltungen wie

- Sommerakademie Semmering
- Intensivkurse im Talentezentrum Schloss Drosendorf
- Landesweite Wettbewerbe

und stehen für Anfragen zur Begabtenförderung bereit.



Die gemeinsame Publikation der Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren „*Begabungen im Fokus. Modelle zur Differenzierung – praxisnah und umsetzbar*“ wird im Hinweis-Kästchen auf S. 54 dieser Ausgabe beschrieben.



Oberösterreich

Mag. Dr. Ulrike Moser

+43 (0)732 / 26 446

+43 (0)664 / 1307 966

u.moser@talente-ooe.at

Bei Talente OÖ bin ich für die Konzeption und Durchführung unserer Sommerakademien für Kinder der 3.–11. Schulstufe zuständig. Außerdem bin ich im Bereich Beratung und Coaching tätig.

Meine Ziele sind:

- Eine bestmögliche Förderung und Beratung für Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern
- Unterstützung von Schulen, um dort ein wertorientiertes begabungs- und begabtenförderndes Klima zu schaffen.

Salzburg

Mag. Beate Landl

+43 (0)662 / 8083-4031

begabungsforderung@lss-sbg.gv.at



Steiermark

Lisa Glück, BEd MA

Anna Pongratz, BEd MMA

begabung@lss-stmk.gv.at

Erreichbarkeit im Landesschulrat für Steiermark:

FR 13:00-17:00 Uhr

Seit unserem Studium „Begabung – Person – Potenzial“ ist es unsere Vision, die Stärken der steirischen Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund zu stellen, u.a. als Lehrpersonen und Leiterinnen der Begabungsakademie Steiermark. Als unsere Ziele und Aufgaben sehen wir:

- die individuelle Beratung von Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen
- die Stärkung einer begabungsfreundlichen Lehr- und Lernkultur durch Organisation von Informationsveranstaltungen und Vorträgen
- die Implementierung von Modellen, Maßnahmen und Hilfestellungen für alle Schularten.

Tirol

Mag. Theodor Hofko

+43 (0)512 / 59923-3215

theodor.hofko@ph-tirol.ac.at

Theodor Hofko ist Ansprechpartner für Begabungs- und Begabtenförderung an der PH Tirol.

Vorarlberg

Mag. Verena Chlumetzky-Schmid

+43 (0)664 / 8109 353

verena.chlumetzky-schmid@lss.snv.at

vcs@lss-vbg.gv.at

Wien

Mag. Angelika Engel | angelika.engel@ssr-wien.gv.at

VOB Brigitte Palmstorfer, MSc | brigitte.palmstorfer@ssr-wien.gv.at

Mag. Katharina Rozsa | katharina.rosza@ssr-wien.gv.at

+43 (0)1 / 52525-77889

DIE BILDUNGS- UND ARBEITSDOKUMENTATION IN SALZBURGER KINDERGÄRTEN

AUF PÄDAGOGISCHE VERÄNDERUNGEN IN DER ELEMENTARPÄDAGOGIK REAGIEREN

Um den aktuellen pädagogischen Erkenntnissen in der Elementarpädagogik gerecht zu werden, hat das Referat Kinderbetreuung, Elementarbildung und Familien (Land Salzburg) im Rahmen einer Arbeitsgruppe von elementarpädagogischen Fachkräften in Kooperation mit der Salzburger Verwaltungsakademie im Herbst 2014 das Projekt „Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation NEU“ gestartet. Die Pilotierung und Implementierung wird im Rahmen von Qualifikationsarbeiten von Studierenden des Universitätslehrgangs (ULG) Elementarpädagogik in Salzburg evaluiert.

Die Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation (BADOK) richtet sich an alle interessierten Pädagoginnen und Pädagogen in elementarpädagogischen Einrichtungen, die ihre bisherige pädagogische und didaktische Arbeit reflektieren, ihre Dokumentation aktualisieren und eine ressourcenorientierte Bildungsarbeit umsetzen möchten.

Der Erfolg der BADOK liegt in der Verzahnung der individuellen Entwicklungsbeobachtungen mit der pädagogischen Planung und Reflexion auf Grundlage des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen¹. Ausgangspunkt der Bildungsarbeit ist die kontinuierliche Beobachtung des einzelnen Kindes und der Gruppe. Die BADOK besteht somit im Wesentlichen aus zwei Teilen, welche in Abb. 1 veranschaulicht werden.

Ziele der BADOK

Ein Ziel der BADOK ist es, den Blick der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Interessen und Lernthemen des Kindes zu richten und diese durch eine vorbereitete Umgebung und förderliche Impulssetzung aufzugreifen. Das Instrument unterstützt durch einen ressourcenorientierten Blick auf jedes Kind und dessen Familie eine inklusive Gestaltung der pädagogischen Arbeit.

Ein weiteres Ziel ist es, die Bildungsarbeit für Kinder und Eltern transparent zu machen und eine aktive Übergangsbegleitung in Nachfolgeinstitutionen im Sinne einer anschlussfähigen Bildungspartnerschaft mit Eltern und externen Kooperationspartnerinnen/-partnern zu etab-

lieren. Es werden vorbereitete Entwicklungs- und Portfoliogespräche geführt, um den Dialog zwischen Pädagoginnen/Pädagogen, Kind und Eltern zu begleiten. Das Entwicklungsportfolio ist dabei die Basis für die verbindlichen Gespräche, in denen Erwachsene nicht über die Kinder sprechen, sondern mit ihnen direkt in den Austausch gehen: Dabei geht es um die Perspektiven auf das Kind, dessen Bedürfnisse, Potenziale und Entwicklungen. Erziehungspartnerschaft bedeutet in diesem Sinne, gemeinsam mit den Eltern Verantwortung für die Erziehung und Bildung des Kindes zu übernehmen.

Aufbauend auf das Entwicklungsportfolio stellt das Übergangsportfolio eine anschlussfähige Bildungsdokumentation dar und unterstützt den individuellen Übergang in die nächste Bildungsinstitution.

Dokumentation für das einzelne Kind – Entwicklungsportfolio

Für die individuelle Beobachtungs- und Entwicklungsdokumentation werden von den Pädagoginnen/Pädagogen, dem Kind und seinen Eltern Dokumente (Beobachtungen, Zeichnungen, Bildungs-, Lerngeschichten, Fotos, ...) im Entwicklungsportfolio gesammelt. Die persönliche Entwicklung des Kindes wird dabei widerspiegelt, wobei im Mittelpunkt die Interessen, Stärken und Fähigkeiten stehen. Das Bewusstmachen der individuellen Lernwege ermöglicht ein ko-konstruktives Lernen für alle am Prozess Beteiligten.

Die Einnahme eines ressourcenorientierten Blicks auf das Kind und sein Umfeld erfordert einen Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, eine Haltung des Entdeckens und des Aufdie-Suche-Gehens nach den individuellen Potenzialen des Kindes und seiner Umgebung. Das Sichtbarmachen und Aufzeigen von Stärken und Lernstrategien ermöglicht deren Nutzung zur Förderung und Aktivierung der kindlichen Entwicklung (Kiso, Lotze & Behrensen, 2014).

Die individuellen Portfoliobeiträge des Kindes werden von Entwicklungsblättern ergänzt, die in Anlehnung an die Stufenblätter von Antje Bostelmann (2010) entwickelt wurden. Diese geben Orientierung über mögliche beobachtbare Entwicklungsmomente in Abstimmung mit den sechs Bildungsbereichen des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans.

Der Dialog mit dem Kind über seine Potenziale ist ein Kernelement der Arbeit mit dem Entwicklungsportfolio und öffnet den Zugang zu den individuellen Ressourcen des Kindes.

Gliederung in drei Teile

Die innere Struktur des Entwicklungsportfolios im Rahmen der BADOK gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird die Biographie des Kindes dokumentiert. Im zweiten Teil wird besonderes Augenmerk auf die Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation gelegt. Systeme-



Abb. 1: Verzahnung von Gruppenplanung und individueller Entwicklungsdokumentation (Lenger, Berkold, Eder & Fageth, 2016)

¹ Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: bmukk.

matisch wird hier festgehalten, welche Interessen und Stärken jedes Kind in den einzelnen Bildungsbereichen zeigt. Im dritten Teil des Entwicklungsportfolios findet die Dokumentation von Übergangsaktivitäten (Schnuppertage, Leseprojekte, Patenschaften, gemeinsame Feste und Veranstaltungen etc.) und von Aktivitäten innerhalb der Familie (Ausflüge, Urlaube, besondere Ereignisse etc.) Platz.

Die BADOK gibt einen Rahmen vor, der jeder Pädagogin/jedem Pädagogen Freiraum für Kreativität und individuelle Schwerpunktsetzungen lässt.

Dokumentation für die Gruppe – Gruppenblatt

Die Beobachtung der Gruppe und das Erkennen kindlicher Bedürfnisse und gruppendynamischer Prozesse stellt die Prämisse für eine differenzierte und auf die Persönlichkeiten der Kinder abgestimmte pädagogische Arbeit dar. Die Beobachtung von Interaktionen und kleingruppenspezifischen Aktivitäten wird zum verlässlichen Instrument, um Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und das pädagogische Handeln danach auszurichten. Somit nehmen die Pädagoginnen und Pädagogen Bildungs- und Lernthemen der Kinder wahr und richten ihre Aktivitäten danach aus. Die Kinder erfahren, dass sie mit ihren Interessen und Themen sowohl ernst genommen als auch ermutigt werden, diese weiter zu verfolgen (siehe Abb. 2).

Ziel des Gruppenblattes ist es, Beobachtungen auf Gruppenebene festzuhalten, die Interessen und Lernthemen der Kinder durch verschiedenste Interventionen für den jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsbereich pädagogisch zu beantworten und die vorbereitete Umgebung bewusst zu gestalten. Die Gestaltung von Lernprozessen ist unweigerlich mit der Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen verbunden. Diese orientiert sich an den Prinzipien der Partizipation, Ganzheitlichkeit, Differenziertheit und Inklusion. Somit werden in der dialogischen Begleitung anregende Fragen zum Forschen und Experimentieren sowie geeignete Materialien und Räume zur Verfügung gestellt, die die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen.

Die Selbstreflexion

Damit die Bildungs- und Entwicklungsprozesse angemessen wahrgenommen und in der pädagogischen Arbeit berücksichtigt werden können, bedarf es der kontinuierlichen Selbstreflexion der Pädagoginnen und Pädagogen. Es gilt Haltungen sowie Methoden kritisch zu hinterfragen. Es soll überlegt werden, inwieweit Bildungsprozesse initiiert oder unterstützt wurden und ob eine Weiterführung der Inhalte oder eine Neuorientierung angebracht wäre. Anregung für den Reflexionsprozess bietet die Verwendung der Salzburger Reflexionsfragen vor



Villa Kunterbunt (KOKO Salzburg)

dem Hintergrund des bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plans (Land Salzburg, 2010) und eine Orientierung an den Kriterien des Reflexionsblattes der BADOK.

LITERATUR

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer (Hrsg.). (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen. Abgerufen von www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae [27.06.16].
- Bostelmann, A. (2010). Stufenblätter für Kita und Kindergarten. Das Arbeitsmaterial für die individuelle Entwicklungsplanung mit dem Portfolio. Berlin: Bananenblau.
- Fageth, B., Lenger, A., Eder, L. & Bertold, M. (2016). Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation: Handbuch und Arbeitsmaterial. Land Salzburg: Hausdruckerei.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrensen, B. (2014). Ressourcenorientierung in Kita & Grundschule. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Land Salzburg (2010). BildungsRahmenPlan Umsetzung Land Salzburg. Leitfaden Reflexionsfragen. Abgerufen von www.salzburg.gv.at/bildungs_rahmen_plan_umsetzung_22_7_2010.pdf [18.10.15].
- Lenger, A., Bertold, M., Eder, L. & Fageth, B. (2016). Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation (BADOK). Leitfaden. Land Salzburg: Hausdruckerei.



Abb. 2: Der Arbeitsprozess im Rahmen der BADOK mit dem Gruppenblatt

MARIA BERKTOLD
Referat Kinderbetreuung,
Elementarbildung, Familien Land Salzburg
maria.berktold@salzburg.gv.at

BEGABUNGSFÖRDERUNG ZUM ANGREIFEN

BEISPIELE AUS HUMANBERUFLICHEN SCHULEN

TS SALZBURG BAD HOFGASTEIN

CSI: TRACE YOUR FOOD!

Auf Du und Du mit Stör und Karotte in der Tourismusschule Salzburg Bad Hofgastein



Foto: Robert Loimayr



Foto: Robert Loimayr

Die Schüler/innen des 2. Jahrgangs der Höheren Lehranstalt für Tourismus der Tourismusschulen Salzburg Bad Hofgastein forschten unter Anleitung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität für Bodenkultur (BOKU) Tulln/Wien über einen Zeitraum von zwei Jahren in einem Classroom-Science-Interaction-Projekt. Ziel war die Bestimmung der Herkunft einheimischer Lebensmittel mit Erstellen eines eindeutigen chemischen Fingerabdrucks im Nahrungsmittel und Zuordnung zu unterschiedlichen Regionen in Österreich.

Zur Einführung hielt Dr. Zitek von der BOKU Tulln/Wien eine erste interaktive Online-Vorlesung. Im Wintersemester 2015 fand eine Exkursion zum Kaviarproduzenten Walter Grüll und anschließend zum Gemüsebauern Georg Reiter in Wals statt. Bei Walter Grüll erwarben die Schüler/innen Grundkenntnisse der Fischzucht und entnahmen Proben aus dem Wasser und vom frischen Kaviar. Georg Reiter informierte über den Anbau von zahlreichen Gemüsesorten. Direkt am Karottenacker entnahmen die Schüler/innen mit dem Team der BOKU einige Proben, die sie im Frühjahr 2016 im Labor der BOKU in Tulln analysierten und auswerteten. Im Herbst 2016 hielt Dr. Zitek für die Schüler/innen eine abschließende interaktive Online-Vorlesung über europäische und österreichische Gütezeichen für Lebensmittel.

Websites:

Facebook: www.facebook.com/traceyourfood2

Homepage: <http://csi-traceyourfood.boku.ac.at>

Mag. Margit König und Mag. Robert Loimayr

Tourismusschulen Salzburg Bad Hofgastein

mkoenig@ts-salzburg.at / rlويمayr@ts-salzburg.at

HLW HARTBERG

ZEIG, WAS DU KANNST UND TEIL ES MIT ANDEREN!

Die Talentebörse der HLW Hartberg mit Workshops für die Schulgemeinschaft (Hartberg, Steiermark)



Die eigenen Stärken und besonderen Begabungen zu zeigen und sie mit anderen zu teilen, war der Fokus der Initiative „Talentebörse“, die in der letzten Woche des Schuljahres 2015/16 von Prof. Johannes Meiringer und dem ÖKOLOG-Team an der Höheren Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Hartberg organisiert wurde. Alle Schüler/innen buchten mindestens drei Workshops, vermerkten diese in einem Talente-Pass und nahmen mit Begeisterung an den verschiedenen Einheiten teil.

Schüler/innen mit besonderen Fähigkeiten boten Workshops aus ihrem jeweiligen Spezialgebiet (z.B. Selbstverteidigung, arabische

Schriftzeichen, Hip-hop oder Muffins-Dekoration) an. Dadurch hat die Schulgemeinschaft einen Einblick in die breit gefächerten Talente und Stärken der Schüler/innen bekommen, welche die Jugendlichen gerne und gekonnt mit anderen teilen. Mit Engagement und Spaß wurden soziale Kompetenzen gestärkt, faires Denken und Verantwortungsgefühl gefördert oder auch einfach neue Freunde gewonnen – dies alles durch „Talentetauschen“.

Dir. Prof. Mag. Helga Schöller

Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe Hartberg
hlw.direktion@hlw-hartberg.at



HLW ELISABETHINUM

PHYSIK KREATIV ERKLÄRT

Ein fächerübergreifendes Projekt an der HLW Elisabethinum (St. Johann im Pongau, Salzburg)

Die Klasse 3BHL der Höheren Lehranstalt und Fachschule für wirtschaftliche Berufe der Schulschwestern „Elisabethinum“ (St. Johann im Pongau) arbeitete im Schuljahr 2016/17 an einem fächerübergreifenden Projekt zu „Kraft“ (Fach: Physik) und „Videoproduktion“ (Fach: Musik, Bildnerische Erziehung und kreativer Ausdruck). Aufgrund der selbstständigen Durchführung von Experimenten im Physikunterricht und der Erstellung von Protokollen wurde bei den Schülerinnen das Interesse am Thema geweckt. Im Anschluss daran wurde im Gegenstand Musik, Bildnerische Erziehung und kreativer Ausdruck das gewonnene theoretische Wissen kreativ in Form von Videos umgesetzt. Dabei entstanden zwei Lehr- und Lernvideos über das Newton'sche Gesetz „Actio = Reactio“ sowie über Haftreibung.

Das Projekt war in mehreren Bereichen wirkungsvoll. Zum einen wurde das Thema „Kraft“ in der Physik von Schülerinnen aktiv bearbeitet und auf humorvolle Art und Weise wiedergegeben, zum anderen entstanden Lehr- und Lernfilme, die im Unterricht eingesetzt werden können. Die Videos wurden beim Wettbewerb von Scienceclip.at zum Thema „Bewegung“ eingereicht. Die kreative Umsetzung in Form von Filmen hat das Interesse der Schülerinnen an physikalischen Themen gefördert.

Die Videos können unter folgenden Links abgerufen werden:

www.youtube.com/watch?v=rdUo2cedwBg

www.youtube.com/watch?v=4EjMjPwCUgk

Dipl.-Päd. Edith Eichenauer und Mag. Katharina Buchsteiner

Höhere Lehranstalt und Fachschule

für wirtschaftliche Berufe der Schulschwestern „Elisabethinum“

edith.eichenauer@elisabethinum.ac.at

katharina.buchsteiner@outlook.com



Puppen aus Recyclingmaterial als Protagonisten für die Lernvideos der Schülerinnen des Elisabethinums



TECHNIK. BEGEISTERUNG. ERLEBEN. WISSEN. GESTALTEN.

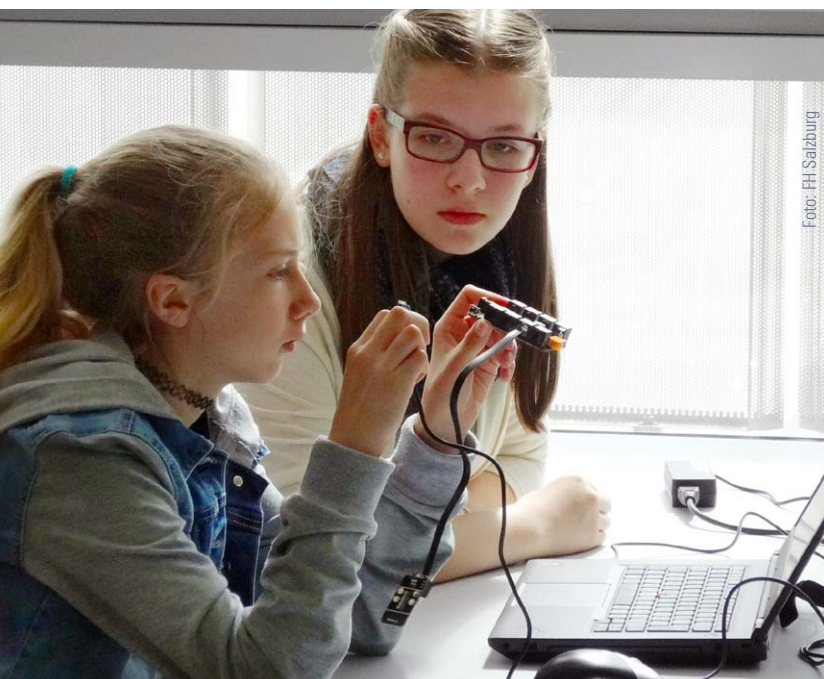
DIE JUNIOR STUDENTS DER FH SALZBURG STARTEN INS SECHSTE SEMESTER

Wie programmiert man einen Roboter? Wie entwickelt man selbst ein Augmented-Reality-Spiel und wo kann man Holz einsetzen? Bereits 80 Schüler/innen im Alter von 10 bis 14 Jahren konnten ein Semester lang die Welt der Technik in den Studiengängen Informationstechnik & System-Management, MultiMediaTechnology und Holztechnologie & Holzbau an der Fachhochschule Salzburg entdecken. Auch für die Zukunft wollen die Studiengänge wissbegierige Jugendliche für das Programm gewinnen.

ERFOLGSERLEBNISSE

Vor sechs Jahren initiierte der Studiengang Informationstechnik & System-Management das Junior-Students-Programm, das mittlerweile in Salzburg gut etabliert ist. Dass genau dieses Angebot den Nerv der motivierten Nachwuchstechniker/innen trifft, zeigen nicht nur die zahlreichen Bewerbungen, sondern auch die leuchtenden Augen der Junior Students. „Ich habe mir nicht vorgestellt, dass es so Hightech ist. Das ist super!“, ist Benedikt aus St. Johann im Pongau begeistert. Sein kleiner Roboter führt gerade die ersten „Schritte“ seines selbstständig entwickelten Programms aus. Das gemeinsame Interesse an Technik und der daraus resultierende Entwicklergeist fördern darüber hinaus den Zusammenhalt der neugierigen Junior-Ingenieurinnen und -Ingenieure. Dementsprechend wurden neue Freundschaften geschlossen und fleißig Mail-Adressen sowie Handy-Nummern untereinander ausgetauscht. Für Benedikt ist klar: „Wer sich für Technik interessiert, muss sich dafür bewerben“.

Besonders Mädchen für Technik zu begeistern, ist Wunsch des Junior-Students-Teams



Für die Initiatoren des Programms liegt der Erfolg vor allem darin, dass es ein außerschulisches, freiwilliges Angebot ist. „Wir unterstützen und fördern damit die Interessen der Technik-begeisterten Jugendlichen. Außerdem ist es für unsere Junior Students etwas Besonderes, in die Hochschulwelt schnuppern zu können und darüber hinaus ein Zertifikat der FH Salzburg zu erhalten“, sagt Sandra Lagler, die das Projekt ins Leben gerufen hat. Der pädagogische Leiter des Programms Thomas Harald Schmuck ist weiters davon überzeugt, dass der Besuch bei Firmen ein besonderes Highlight darstellt: „Die Unternehmen, die wir dabei besuchen, haben große Technik- und IT-Schwerpunkte und zeigen den Junior Students, wo diese zum Einsatz kommen.“ Beim Kranhersteller Palfinger konnten die Jugendlichen beispielsweise sehen, wie das Erlernte an sehr viel größeren Maschinen zum Einsatz kommt. Schmuck: „Ein anderes Mal konnten die Junior Students das Heizkraftwerk Mitte der Salzburg AG besichtigen. Dabei konnten sie nicht nur sehen, wie Heizwärme produziert wird, sondern auch, wie die Steuerung und Überwachung – etwa mittels Sensoren – von solch großen Anlagen vor sich geht.“

DAS PROGRAMM

Das Junior-Students-Programm richtet sich an IT- und technikinteressierte Schüler/innen der Sekundarstufe 1. „Sie dürfen dabei ein Semester lang schulbegleitend an der FH Salzburg ‚studieren‘, an interessanten Workshops mit Expertinnen und Experten teilnehmen und bekommen einen Einblick in den Alltag an einer Hochschule“, beschreibt Schmuck. Teilnehmen können alle AHS-Unterstufen- bzw. NMS-Schüler/innen zwischen 10 und 14 Jahren. „Dabei ist uns außerdem ein stark ausgeprägtes Interesse an IT bzw. Technik wichtig sowie der Wunsch, das eigene Wissen in diesem Bereich zu erweitern und zu vertiefen. Vorkenntnisse werden keine benötigt, sind aber auch kein Nachteil.“

Je nach Junior-Students-Jahr und ausgewähltem Studiengang absolvieren die Schüler/innen drei Workshops sowie eine Exkursion zu einem von Salzburgs top Technik-Unternehmen. Die Workshops finden im Sommersemester, einmal pro Monat und in der Regel am Nachmittag statt. Schmuck: „In den Workshops beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Studiengangs-spezifischen Projekten. Die danach stattfindende Exkursion zeigt ihnen, wie und wo das in den Workshops Gesehene, Gelernte und Erfahrene in der ‚richtigen Welt‘ eingesetzt wird“.

VOM ROBOTER-PROGRAMMIEREN BIS ZUM INTERAKTIVEN SPIEL

Entscheiden sich die Junior Students für den Studiengang Informationstechnik & System-Management, erhalten sie eine erste Einführung in die Softwareentwicklung. Dabei werden ihnen die Grundkonzepte der Programmierung vermittelt und sie schreiben erste, einfache Programme selbst. „Die verwendeten Programmiersprachen unterscheiden sich von Jahr zu Jahr – je nach Vorwissen bzw. Inte-



Erfolgserlebnisse: Sobald die Roboter die ersten „Schritte“ der selbstständig entwickelten Programme der Junior Students ausführen, sind die Junior Students nicht mehr zu bremsen

resse der Jugendlichen“, erläutert Schmuck. Darauf aufbauend beschäftigen sich die Teilnehmenden mit Robotern und ihrer Funktionsweise. „Wir verwenden dazu verschiedene Hardware-Systeme. Die Jugendlichen lernen, was Roboter ausmacht, aus welchen Teilen sie klassischerweise bestehen, was sie von Computern – und uns Menschen – unterscheidet und wie sie ‚denken‘.“ Danach dürfen die Junior Students ihrer Kreativität freien Lauf lassen und selbst mit Robotern experimentieren. Es werden auch alternative Verwendungszwecke für die Bestandteile der Roboter gesucht. Zusätzlich setzen sich die Jugendlichen etwas näher mit den elektrotechnischen und physikalischen Hintergründen der Sensoren und deren Zusammenspiel mit und Auswirkungen auf IT auseinander.

Im Studiengang MultiMediaTechnology beschäftigen sich die Teilnehmenden mit der Konzeption und der Umsetzung einfacher Augmented-Reality-Spiele. „Dabei arbeiten sie derzeit mit einem kleinen Ball namens Sphero, der mittels einer App ferngesteuert werden kann“, erklärt Schmuck. Die Junior Students erhalten einen Einblick in dessen Programmierung und lernen, dem Ball Befehle zu erteilen. Damit können sie dann interaktive Spiele gestalten, den Ball gemeinsam mit anderen tanzen lassen oder eine Geschichte damit erzählen.

Der Studiengang Holztechnologie und Holzbau bietet den Junior Students die Möglichkeit, in einer großen Werkstatt zu arbeiten und dort innovative Verwendungen für die Ressource Holz kennenzulernen und auszuprobieren. Die Jugendlichen erhalten eine Einführung in das Arbeiten in einer Holzwerkstatt und wie man mit dem dazugehörigen Werkzeug sicher umgeht. Projekte, die Teilnehmende dort durchgeführt haben, sind beispielsweise der Bau einer Brücke aus Holz ohne Hilfe von Klebstoff oder anderen Materialien oder auch der Modellnachbau des Solar Decathlon 2013 Gewinnerhauses LISI.

AUFNAHMEVERFAHREN

Interessierte können sich ohne großen Aufwand anmelden. „Wir wünschen uns ein Motivationsschreiben, in dem die Bewerber/innen ihre

technischen Interessen beschreiben und erklären, was sie gerne dazu lernen möchten“, erklärt Schmuck. Danach werden sie zu einem Aufnahmeworkshop eingeladen, bei dem sie die Workshopleiter/innen kennen lernen und ein paar Aufgaben lösen, die keine Vorkenntnisse erfordern. „Dort entscheidet sich, wer bei Junior Students aufgenommen wird.“

DI THOMAS HARALD SCHMUCK, BSC
SANDRA LAGLER

Fachhochschule Salzburg

thomas.schmuck@fh-salzburg.ac.at

sandra.lagler@fh-salzburg.ac.at

TAGUNG

KINDERRECHTE

66. INTERNATIONALE
PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG SALZBURG

Mo, 10.07. – Fr, 14.07. 2017 | Große Universitätsaula Salzburg

Das Thema „Kinderrechte“ steht in diesem Jahr im Fokus der Internationalen Pädagogischen Werktagung, einer der größten Pädagogik-Fachtagungen im deutschsprachigen Raum.

Was beinhalten Kinderrechte genau? Inwieweit sind sie umgesetzt? Wo und wie werden sie – noch immer – verletzt? Mit Rechten gehen auch Pflichten einher. Was darf hier von Kindern erwartet werden?

Namhafte Referentinnen und Referenten, u.a. Lothar Krappmann, Anedore Prengel und Anna Tardos, betrachten das Tagungsthema aus unterschiedlichen Blickwinkeln und bieten eine interdisziplinäre Zusammenschau aktueller Forschungsergebnisse. Ergänzt wird das Angebot durch Arbeitskreise und ein kulturelles Rahmenprogramm.



Information und Anmeldung: www.bildungskirche.at/Werktagung



TU AUSTRIA INNOVATIONS-MARATHON

IN MULTIDISZIPLINÄREN TEAMS DURCH PROFESSIONELL GEFÜHRTE KREATIVPROZESSE ZU INNOVATIVEN LÖSUNGEN

Acht Aufgaben, 40 Studierende und 24 Stunden Zeit. Mit diesen Zutaten entstanden beim TU Austria¹ Innovations-Marathon im Rahmen der Technologiegespräche beim Europäischen Forum Alpbach 2016 die Lösungskonzepte für reale Aufgabenstellungen aus Technologie-Unternehmen.

DAS KONZEPT „INNOVATIONS-MARATHON“

Beim Innovations-Marathon arbeiten Teams von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und Universitäten über den begrenzten Zeitraum von 24 Stunden ohne Pause mit professioneller Begleitung jeweils an einer realen Fragestellung aus einem von acht teilnehmenden Unternehmen. Die Bachelor-, Master- und PhD-Studierenden – Stipendiatinnen und Stipendiaten des Forum Alpbach – haben sich im Vorfeld für die Teilnahme beworben und wurden entsprechend ihren Qualifikationen wie Studienrichtung, der Einschätzung ihrer sozialen Kompetenzen sowie persönlichen Interessensgebiete zur Bearbeitung einer der Aufgabenstellungen eingeteilt.

Bereits 2012 und 2015 wurde ein Innovations-Marathon im Rahmen des Innovations-Kongresses Villach bzw. an der TU Wien durchgeführt.

Impressionen vom TU Austria Innovations-Marathon 2016“



Foto: TU Austria Innovations-Marathon

AUFGABEN + TEAMS

Die Fragestellungen der Unternehmen kommen aus deren Forschungs- und Entwicklungsabteilungen und werden im Vorfeld der Veranstaltung so übersichtlich aufbereitet, dass typische erste Fragen Außenstehender möglichst rasch beantwortet sind.

Bei der Auswahl der Fragestellungen wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Bearbeitung in einem diversen, multidisziplinären Team möglich, ja sogar höchst vorteilhaft ist. Etwa die Hälfte der Studierenden hat einen technischen Ausbildungshintergrund, die anderen stammen aus gänzlich anderen Bereichen – von Betriebswirtschaftslehre oder Politikwissenschaften über Psychologie bis hin zu professionellem Ballett.

SPIELREGELN

Dass die Bearbeitung der Aufgabenstellung auch durch Studierende nicht-technischer Fachrichtungen geschieht, ist eine der Besonderheiten des Veranstaltungsformates und bietet einen großen Mehrwert beim Innovations-Marathon. In der Begleitung des gesamten Prozesses wird diesem Umstand hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Vier erfahrene Innovations-Coaches, die gemeinsam schon unzählige Kreativ-Workshops gestaltet und moderiert haben, begleiten die Teams. In der Auftaktveranstaltung wird der Ablauf sowie der „Innovations-Marathon Codex“ kommuniziert. Dessen Einhaltung wird während der Veranstaltung von den Innovations-Coaches eingefordert:

- Alle Teammitglieder besitzen die gleiche Wertigkeit im Team – unabhängig von Alter, Geschlecht oder Ausbildung
- Offenheit und Toleranz
- Kritik- und Konfliktfähigkeit
- Flexibilität, Neugier und Initiative
- Mut zu unkonventionellen Lösungen und Ideen
- Risiko- und Leistungsbereitschaft

DIE PHASEN IM INNOVATIONS-MARATHON

Analysephase

Der Start-Gong läutet pünktlich um 9 Uhr morgens, die Studierenden erfahren erst jetzt, an welcher Fragestellung sie arbeiten werden.

Bei der Problembearbeitung im Rahmen des Innovations-Marathons wird ganz besonders großer Wert auf die Analyse und Erforschung des Problems gelegt. Nicht selten ist ein vermeintlich technisches Problem bei näherer Betrachtung gar keines – und kann beispielsweise durch Fokus auf die Kommunikation mit Nutzerinnen/Nutzern ohne großen Forschungs- oder Entwicklungsaufwand umgangen werden. Fast die Hälfte der 24 Stunden wird damit verbracht, die von den Un-

¹ TU Austria ist der Verband der drei Technischen Universitäten Österreichs. www.tu-austria.at

ternehmen im Vorfeld definierte und aus deren Sicht beschriebene Aufgabenstellung kritisch zu hinterfragen, aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, notwendige und hilfreiche ergänzende Informationen zu recherchieren und die Fragestellung neu zu formulieren.

Diese intensive Auseinandersetzung mit einer neuen Aufgabe bereitet den Boden für wirklich kreative und aufgabenrelevante Lösungen. Spontan auftretende Lösungsideen werden in dieser Phase notiert, aber noch nicht bewertet oder weiter verfolgt. Den Abschluss der rund zehnstündigen Analysephase bildet die Neuformulierung der Aufgabenstellung gemeinsam mit dem jeweiligen Unternehmen.

Inkubationsphase

In der anschließenden kurzen Inkubationsphase wird die große Informationsmenge der Analysephase im Unterbewusstsein verarbeitet. Die Teilnehmer/innen verlassen ihre Arbeitsplätze, verbringen Zeit im Freien und gehen z.B. Tätigkeiten nach, die sie bewusst vom Innovations-Marathon ablenken.

Lösungsphase

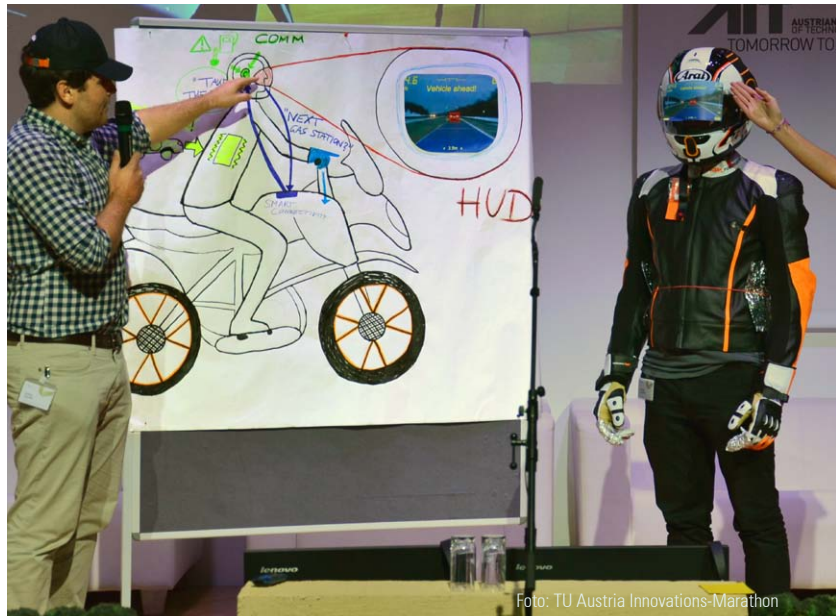
In der Lösungsphase geht es darum, möglichst viele Ideen zu generieren und auf Papier festzuhalten. In dieser Phase sind die Teams schon sehr tief in das Thema eingetaucht, sind voll auf das Thema fokussiert. Die konzentrierte Arbeit in einem Umfeld mit Gleichgesinnten motiviert, dranzubleiben und konkrete, kreative, gut dokumentierte und ansprechend aufbereitete Lösungen zu schaffen. Beim Innovations-Marathon wird dies deutlich, wenn die Teams von Mitternacht bis in die Morgenstunden unablässig selbstmotiviert an ihren Konzepten und deren konkreter Ausgestaltung arbeiten. Whiteboards und Flipcharts werden mit Texten, Zeichnungen und Papierprototypen gefüllt und gemeinsam werden die einzelnen Ideen kombiniert und zu Lösungskonzepten zusammengefasst.

Die den meisten Erfolg versprechenden Ansätze werden in Form von einfachen Prototypen realisiert und zum Abschluss der 24 Stunden zuerst den Firmenvertreterinnen/-vertretern und anschließend den Teilnehmerinnen/Teilnehmern der Alpbacher Technologiegespräche präsentiert.

GEWINN FÜR DIE STUDIERENDEN

Für die teilnehmenden Studierenden sollen im Rahmen des Innovations-Marathons folgende (Lehr-)Ziele erreicht werden:

- Erfahrung in der Zusammenarbeit in einem multidisziplinären Team
- Wertschätzung der Zusammenarbeit mit Studierenden und Expertinnen/Experten unterschiedlicher Fachrichtungen
- Wertschätzung der intensiven Analysephase bei der Problemlösung
- Erleben eines idealen Problemlösungs- und Kreativprozesses



Lebendig gestaltete Abschlusspräsentation auf der Bühne

Immer öfter wird heutzutage Kreativität von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern erwartet, nur wenige haben jedoch einen professionell geführten Kreativprozess miterlebt. Die Erfahrungen beim Innovations-Marathon geben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, auch zukünftigen Herausforderungen erfolgreich begegnen zu können.

Der nächste TU Austria Innovations-Marathon wird vom 24. auf den 25. August 2017 im Rahmen der Technologiegespräche beim Europäischen Forum Alpbach stattfinden.

DIPL.-ING. MARIO FALLAST
Technische Universität Graz
mario.fallast@tugraz.at

„Wenn ich eine Stunde Zeit hätte, ein Problem zu lösen, von dem mein Leben abhängt, würde ich 45 Minuten damit verbringen, das Problem zu analysieren, zehn Minuten damit, eine Lösung zu erarbeiten und fünf Minuten, um die Lösung umzusetzen.“

Albert Einstein zugeschrieben

www.innovations-marathon.org
www.tu-austria.at

Youtube Video „TU Austria Innovations-Marathon, Forum Alpbach 2016“
www.youtube.com/watch?v=62qTuk53uKY



PROJECT ACCESS

BEGLEITUNG AUF DEM WEG ZUR TRAUMUNIVERSITÄT IN OXFORD, CAMBRIDGE & CO



Foto: wikimedia / Djr xi

Pembroke College der Universität Oxford

„Ich denke, dass jeder, der das Können und die Voraussetzungen hat, an einer Spitzenuniversität zu studieren, die Chance bekommen soll, seinen Traum auch zu verwirklichen und sein Potenzial voll auszu-schöpfen“, so Peter Wimmer, Student der Oxford University in Groß-britannien.

Der Salzburger hat seinen Traum, an einer der renommiertesten Uni-versitäten weltweit zu studieren, bereits verwirklicht. Doch der Weg zu einem solchen Traumstudium war und ist für die meisten ausländischen Bewerber/innen recht holprig und bereitet so manches Kopf-zerbrechen. Wer an einer Eliteuniversität im Ausland studieren möch-te, ist mit einem Mangel an systematischer Information konfrontiert: sei es zur Finanzierung, zu den Studiengängen, zum Bewerbungspro- zess, zum täglichen Leben an der Universität oder zur Übersetzung von Zeugnissen. Mühselig muss nach brauchbaren Erläuterungen im Internet gesucht werden.

Peter Wimmer entschied sich für ein kostenpflichtiges Tutoring mit wertvoller Unterstützung für seine Bewerbung. Aus dieser Erfahrung heraus begeisterte ihn das *Project Access* des dänischen Gründers Rune Kvist, ein kostenloses Mentoring-Projekt von Studierenden für Studierende. Seither motiviert der Österreicher regelmäßig Lands-leute zur Mitarbeit an Project Access und steht auch selbst Interes-sentinnen und Interessenten als Mentor bei ihrer Bewerbung an einer Elite-Universität im Ausland zur Seite.

Die attraktivste Studiendestination für die meisten österreichischen Bewerber/innen ist Großbritannien. Pro Jahr kämpfen ca. 80 österrei-chische Schüler/innen und Studierende um die heißbegehrten Plätze an den Eliteunis in Oxford und Cambridge. Die Aufnahmequote liegt bei ca. 10 %.

Laut Peter Wimmer beschäftigen Österreichs Bewerber/innen ins- besondere Fragen zum Personal Statement (eine Art Motivations- schreiben, in dem die Begeisterung für die Studienrichtung dargelegt werden soll) sowie zu den Aufnahmetests, die in einigen Fächern ab- solviert werden müssen. Auch das Interview mit dem Lehrerstab, die letzte Hürde im Bewerbungsprozess, ist regelmäßig Thema des Men- torings. Die Mentorinnen und Mentoren von Project Access helfen genau bei diesen Fragen auf dem Weg zum Wunschstudium weiter.

Und so begründet auch Peter Wimmer seine Einsatzbereitschaft: *„Dass ich dazu beitragen kann, die Bewerberinnen und Bewerber bestmöglich darauf vorzubereiten, ihre Ziele zu verwirklichen, ist sehr motivierend.“*

Das Gespräch mit Peter Wimmer führte Sandra Wimmer.

PETER WIMMER

peter.wimmer@chch.ox.ac.uk

SANDRA WIMMER LL.M.(WU) MSC

Praktikantin ÖZBF

wimmer.sandra@outlook.at

Project Access ist ein non-profit Mentoringprojekt, bestehend aus einem Netzwerk von Auslandsstudierenden, die Schülerinnen/Schülern und Studierenden bei ihrer Be- werbung an Elite-Universitäten im Ausland zur Seite stehen. Vertreten an Spitzen-Instituten in den USA und Großbritan- nien, begleiten die Mentorinnen und Mentoren die Bewer- ber/innen durch den gesamten Prozess, von der Auswahl der passenden Universität bis zur Zusammenstellung der perfek- ten Bewerbung.

PROJECT ACCESS

Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen können sie den Bewer- berinnen/Bewerbern wertvolle Informationen & Tipps mit auf den Weg geben. Zusätzlich kommen sie auch gerne in Schulen, wo sie Vorträge und Workshops über die verschie- denen Bildungsmöglichkeiten im Ausland halten und über die besten Wege, diese Ziele zu erreichen, informieren.

Nähere Infos: www.projectaccess.co



DR. FARASSAT-STIFTUNG ZUR INTEGRATION BEGABTER UNDERACHIEVER

EIN FÖRDERPROGRAMM FÜR JUNGE, BESONDERS BEGABTE ERWACHSENE GEHT NEUE WEGE

Besteht bei einem jungen Menschen eine extreme Diskrepanz zwischen überdurchschnittlich hoher Intelligenz und gezeigter Leistung, so spricht die Psychologie von „Underachievern“. Bei hochintelligenten Menschen verlaufen die kognitiven und konzeptionellen Entwicklungsschritte wesentlich schneller als bei normal intelligenten, jedoch nicht die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Diese Faktoren lösen häufig im familiären, gesellschaftlichen und schulischen Bereich Disharmonien aus. Manche Betroffenen werden im Laufe der Zeit verhaltensauffällig, verweigern zunehmend Leistung, es fehlt ihnen an Anerkennung, Ausgrenzung ist die Folge.

Auch beim Einstieg in das Berufsleben wirken sich diese Phänomene aus; dazu kommen Misstrauen, Neid und Vorurteile. Unterforderung, Persönlichkeitsstörungen und psychische Erkrankungen führen häufig auch zu somatischen Krankheiten.

Die Stiftungsarbeit der Dr. Farassat-Stiftung widmet sich in besonderem Maße der Aufgabe, begabte Underachiever auf dem Weg aus dieser schwierigen Situation heraus und hin zur Verwirklichung ihrer Potenziale zu unterstützen. Der wesentliche Ansatzpunkt ist dabei, zuerst Selbstwertgefühl und Sozialkompetenz aufzubauen. Erst im nächsten Schritt kann sich die besondere Begabung entfalten.

Förderung durch Persönlichkeitstraining

Die Teilnehmer/innen bilden Teams von maximal fünf Personen. Im ersten Teil des **Persönlichkeitstrainings** erarbeiten wir in Einzel- und Gruppencoachings die individuellen Stärken sowie die Möglichkeiten, Einschränkungen der Leistungsfähigkeit zu überwinden, auszugleichen oder konstruktiv mit ihnen umzugehen.

Dann werden die Coachees als Team in Trainings auf das Berufsleben vorbereitet. Oft sind die Teilnehmer/innen bis dahin als „Einzelkämpfer/innen“ durch die Welt gegangen. Die Erfahrung, in einer Gruppe zu arbeiten, dabei die Ideen anderer zuzulassen und in ein Gesamtkonzept zu integrieren, um damit außergewöhnliche Lösungsansätze zu entwickeln, ist für die Teilnehmer/innen des Förderprogramms meist neu. Teamgeist entsteht und erleichtert später das Arbeiten in fest gegliederten Firmenstrukturen.

Ein großes Spektrum an Möglichkeiten wird ausgeschöpft, um Kreativität, besondere Begabungen und eigene Wertschätzung zu entwickeln. Verschiedene Trainingskonzepte werden – in Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse – verknüpft (z.B. Traumalösung, Resilienztraining, Maltherapie, Emotional- und Kommunikationstraining, Transaktionsanalyse etc.).

Der praktische Teil

Im anschließenden **praktischen Teil** erarbeitet die Gruppe mittels Design-Thinking Lösungsansätze oder Konzepte für Projektaufträge mit spannenden Aufgabenstellungen, die wir von Hightech-Unternehmen akquirieren. Unternehmen, die mit der Stiftung kooperieren, kommen durch die Vergabe solcher Projektaufträge nicht nur zu kreativen



Abschlusspräsentation des Teams der Dr. Farassat-Stiftung bei der Firma Wölfel Engineering GmbH & Co. KG zum Thema Schallemission von Windenergieanlagen

Lösungsvorschlägen, sondern lernen auch das hohe Potenzial einzelner Teilnehmer/innen und das der Gruppe kennen.

Erste Erfolge

Das Pilotprojekt mit der Firma Wölfel Engineering GmbH & Co. KG in Höchberg, ein Anbieter von Ingenieurdienstleistungen, Produkten und Systemlösungen der Strukturdynamik, Schwingungstechnik und Akustik, verlief bereits erfolgreich. Die erste Trainingsgruppe der Dr. Farassat-Stiftung beleuchtete die Schallemission von Windenergieanlagen neu und kreativ und konnte der Firma wertvolle Impulse für ihre Forschungs- und Entwicklungsabteilung liefern.

Eine der Coachees hat den Schirm der Stiftung bereits wieder verlassen und steht mit beiden Beinen im Berufsleben. Andere machen Praktika, um Erfahrungen zu sammeln oder ihr Studium wiederaufzunehmen. Durch die Stiftungsarbeit fanden die ersten Teilnehmer/innen wieder ihren Weg, und auch die zweite Gruppe steht bereits kurz vor dem Ende ihres Persönlichkeitstrainings und dem Start der Projektphase.

REINHARD FÖEGELLE

Dr. Farassat-Stiftung
info@farassat-stiftung.de

Dr. Farassat-Stiftung



Interessierte Personen können sich unverbindlich telefonisch oder per Mail an die Stiftung wenden:

Dr. Farassat-Stiftung gGmbH
Ansprechpartner: Reinhard Foegelle

+49(0) 931 30 499 890
info@farassat-stiftung.de | www.farassat-stiftung.de



CLEVER LERNEN

Katharina Turecek (2008). Clever lernen: Kids. Erfolgreiches Lernen für Schule und Alltag. Korneuburg: Krenn. [158 SEITEN, ISBN-13: 978-3-902532-83-1, € 19,90]

Was muss man heute wissen, um in der Schule, im Beruf und im Alltag erfolgreich zu sein?
Welche Fähigkeiten brauchen wir, um kompetent zu sein?
Lassen sich diese Fragen überhaupt eindeutig beantworten?

Heute ist Wissen schneller und leichter zugänglich als jemals zuvor. Was nun unter Allgemeinwissen fällt, muss immer wieder neu ausgelotet werden und ist mit Blick auf die Masse an Wissen eine kaum zu bewältigende Herausforderung.

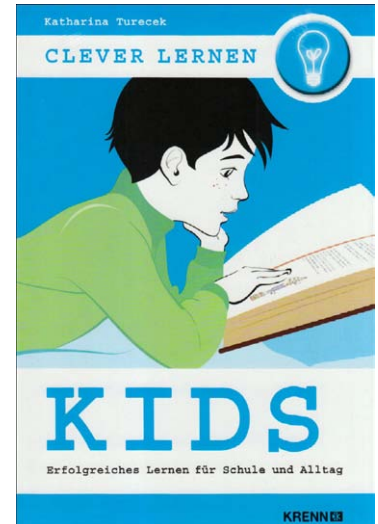
Deshalb können und müssen wir nicht alles wissen, aber es ist von besonderer Bedeutung, wie wir uns Wissen und Informationen beschaffen, aneignen und zu Nutze machen können, wenn wir sie brauchen. Methodenkompetenz oder besser gesagt die Fähigkeit, nachhaltig zu lernen, wird nun in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen gestellt.

Diese Erkenntnisse unterstreicht Katharina Turecek in ihrem Buch „Clever lernen“, indem sie herausstellt, dass das Wichtigste, was unsere Kinder und wir selbst lernen können, das Lernen selbst sei.

In sieben praxisnahen Kapiteln finden sich zu diesem Thema nicht nur theoretische Informationen über die einzelnen Entwicklungsphasen der Kinder, sondern auch Übungen, Spiele und Materialien, die Lernprozesse bewusst herbeiführen und die Freude daran unterstützen.

Auf speziellen Seiten werden insbesondere die Kinder angesprochen und zum eigenverantwortlichen Tun angeregt. Es sind kindgerechte Aufgabenstellungen, die die Kinder herausfordern und ihnen gleichzeitig aufzeigen, wie ihre Lernprozesse gestaltet sind. Lernen und Reflexion gehen somit Hand in Hand und bewirken ganzheitliche Bildungsprozesse.

Der Spaß am Lernen beginnt, sobald das Buch in die Hand genommen wird. Gut strukturiert, mit ansprechenden Grafiken und plakativen Beispielen lädt es zum intensiven Tun und Verweilen ein. Ein großer Vorteil liegt im Aufbau des Buches. Es muss nicht von Anfang bis Ende durchgelesen werden, um damit arbeiten zu können, sondern man kann sich in jene Kapitel vertiefen, die gera-



de relevant sind. So kann man sich etwa der Motivation der Kinder widmen oder die Merkfähigkeit in den Blick nehmen.

Viel Freude beim Lernen lernen wünscht das ÖZBF!

CARINA IMSEER, MA
ÖZBF

carina.imser@oezbf.at

ÖZBF
INFO



* SOMMERAKADEMIEN * KINDER- UND SCHÜLER/INNEN-UNIS

ÜBERBLICK ÜBER EINSCHLÄGIGE ANGEBOTE IN ÖSTERREICH

In fast allen Bundesländern in Österreich gibt es spannende Programme für begabte und besonders interessierte Kinder und Jugendliche, die während der Ferien oder auch während des Schuljahres Anregung und Herausforderung in den verschiedensten Gebieten suchen.

Einen Überblick über die Sommerakademien 2017 sowie über die Kinder- und Schüler/innen-Unis 2017 in Österreich finden Sie heuer wieder ab Mai auf der Website des ÖZBF:

* www.oezbf.at/sommerakademien 

ERLEBNIS BILDUNG. LERNEN NACHHALTIG GESTALTEN, BEGABUNGEN FÖRDERN

REZENSION

Armin Hackl und Günter Schmid (2016). *Erlebnis Bildung. Lernen nachhaltig gestalten, Begabungen fördern*.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [247 Seiten. ISBN 978-3-834-01656-0, € 19,80]

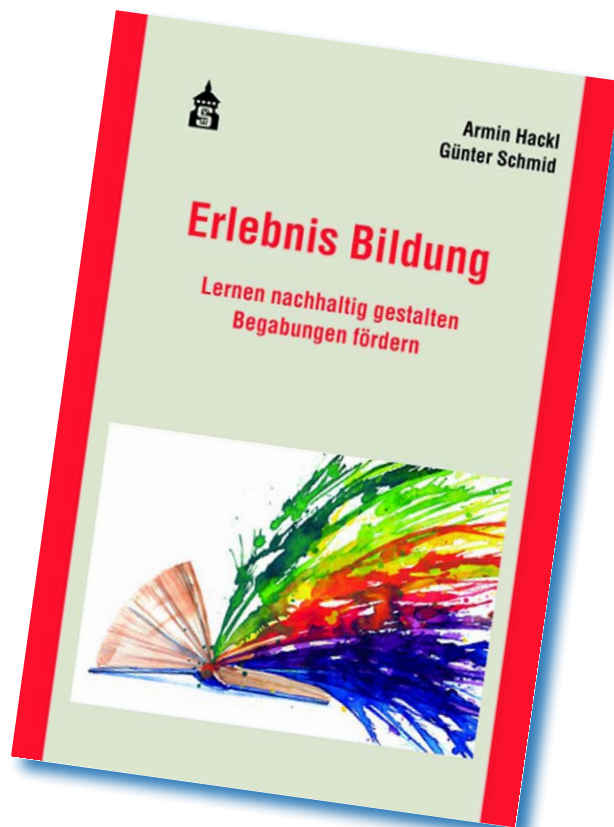
Je länger ich mich in das Buch „Erlebnis Bildung“ von Armin Hackl und Günter Schmid vertiefte, desto deutlicher manifestierte sich der Begriff „Abenteuer“ im Zusammenhang mit dessen Anspruch „Lernen nachhaltig gestalten, Begabungen fördern“. Abgeleitet vom vulgärlateinischen *avventura* „das, was geschehen wird, was sich ereignen wird, was auf einen zukommen wird“, ist in dem französischen *aventure* ein „unerwartetes Erlebnis“. Daraus entwickelt sich im Mittelalter *aventure* als die Bewährungsprobe. Es ist kein willkürliches Geschick, das dem Helden zustößt, sondern eine von ihm aus eigenem Antrieb gesuchte Bewährungsprobe. Mehr noch – sie ist durch eine wunderbare Fügung für ihn alleine bestimmt.

Begabungsförderung, Begabungs- und Begabtenförderung oder Begabungs- und Exzellenzförderung – wie immer man sie nennen möchte – als etwas zu begreifen, das geschehen soll, ist die Forderung der Autoren. Sie soll nicht der Willkür eines Schulsystems ausgeliefert sein, das der/dem Lernenden zustößt, sondern vielmehr ein Entwicklungs- und Bildungsprozess, an dem die Person mit all ihren Potenzialen wächst. Und wenn die Person in ihrer Einzigartigkeit und Kostbarkeit erkannt wird und sich auch selbst erkennt, dann ist die Förderung für diese Person alleine bestimmt. Die wunderbare Fügung könnte eine Bildungseinrichtung sein, deren Fokus auf die Person hin orientiert ist und nicht mehr primär darauf abzielt, „dass Lernende im schulischen Kontext möglichst erfolgreich agieren, sondern auf eine für das jeweils eigene Leben möglichst gedeihliche Entwicklung der Persönlichkeit“ (S. 161).

Das Buch gliedert sich recht übersichtlich in zwei Teile: Grundlagen und Modelle werden von A. Hackl im ersten Teil vorgestellt, ein Transfer in die Praxis von G. Schmid im zweiten Teil. Jeder Teil widmet sich Fragestellungen wie: „Was erwarten wir von einer Begabungsförderung?“, „Was bringt es, Lernen zu individualisieren?“ oder „Wie können aus effizientem Lernen nachhaltige Kompetenzen entstehen?“. Der rote Faden, der beide Teile durchzieht, ist den Kernmotiven der personalen Pädagogik gewidmet und orientiert sich großteils an der „Schule der Person“ von G. Weigand.

NACHHALTIGKEIT IN DER BILDUNG

A. Hackl stellt das Postulat einer nachhaltigen Bildung in den Kontext einer Bildungsökologie und meint damit die Bestimmungskriterien *Anwendungsfähigkeit* und *Dauerhaftigkeit*. Wissen also als „Wissensbasis für gegenwärtige und zukünftige Handlungssituationen“ (S. 107), sodass der Aktionsradius der Person stetig erweitert wird. Das erinnert mich an das Aktiotopmodell von A. Ziegler, das



als solches aber nicht erwähnt wird. Zuvor werden Strategiemodelle vorgestellt:

- Lern- und Angebotsstrukturen,
- Individualisierung und
- Personalisierung.

Erst die Zusammenführung dieser Strategien ermöglicht Nachhaltigkeit in der Begabungsförderung. Dabei wird eine systemische Verortung nicht nur von ihm, sondern vor allem von G. Schmid im zweiten Teil als unerlässlich gesehen. Es ist jedoch für Leser/innen tröstlich, wenn G. Schmid darauf hinweist, dass es „einer völlig realitätsfernen Selbstüberschätzung“ gleichkäme, „von sich zu erwarten, dass es gelingen muss“ (S. 240). Immerhin wissen wir ja erst im Nachhinein, was nachhaltig gewesen ist und was nicht. Daher empfiehlt er auch „für die Lektüre des vorliegenden Bandes eine eklektische Vorgehensweise“ (S. 240).

WERTORIENTIERUNG EINER PERSONALEN PÄDAGOGIK

Da der Anspruch der Autoren eine inklusive Begabungsförderung ist, gelten (in Anlehnung an Renzullis Schoolwide Enrichment Model) für alle Kinder als Ziele einer personalen Begabungsförderung die Aktivierung des individuellen Potenzials, die Entwicklung von Stärken, Interessen und Domänen sowie die Optimierung der individuellen Leistungsfähigkeit.



SCICHALLENGE

EUROPÄISCHER WISSENSCHAFTS- UND IDEENWETTBEWERB
FÜR JUGENDLICHE

Der von der europäischen Kommission im Programm Horizon2020 unterstützte Wettbewerb ermutigt junge Menschen dazu, neuen und aufstrebenden Wissenschaftsbereichen und Forschungsfeldern näher zu kommen.

- SciChallenge richtet sich an junge Menschen zwischen 10 bis 14 und 15 bis 20 Jahren (ausschließlich voruniversitär).
- Einzelpersonen sowie Gruppen mit maximal drei Mitgliedern können teilnehmen.
- Die Einreichung muss sich mit einem der MINT-Bereiche beschäftigen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft oder Technik).
- Die Themen können aus den 50 SciChallenge-Themenblättern gewählt werden. Alternativ gibt es die „offene Kategorie“ für eigene MINT-Themen
- Einreichungen können in unterschiedlichen Formaten gestaltet sein (Poster, Präsentation oder Video) und müssen auf Slideshare oder YouTube hochgeladen werden.
- Die Bewertung setzt sich aus einer Online-Community- und einer Jurybewertung zusammen.
- Die 12 besten Einreichungen werden zum Award Event in Wien im Juli 2017 eingeladen, wo sie ihre Poster, Präsentationen oder Videos präsentieren.

#SCICHALLENGE
INSPIRE . CONTRIBUTE . SHARE



Einreichungen sind **noch bis zum 30. April 2017** möglich

Nähere Informationen und Registrierung: www.scichallenge.eu 

Dass dabei die Sinn-Frage eine wesentliche Rolle spielt, zeigt die Praxis. Motiviert sind Lernende dann, wenn sie ihrem Lernen einen Sinn zuordnen können. Das bedarf jedoch nach Hackl einer Einsicht, einer Reflexion über das Warum des Lernens und bewirkt idealerweise eine Transformation von Fremdsteuerung zu Selbstbestimmung. Da Sinn nach V. Frankl nicht vermittelt, sondern nur erfahren werden kann, ist dieses Sinn-Lernen mit Erfahrungslernen gekoppelt. Dass die Autoren jedoch den Realitätsbezug zum Schulalltag im Auge behalten, zeigt folgende Einschränkung:

„Dabei kann nicht von der Annahme ausgegangen werden, dass alle Wissensgebiete, die in der Schule gelehrt oder berührt werden, auf ihre tiefer liegende Sinndimension hin geprüft werden können und müssen. Dennoch bleibt das Postulat der kritischen Sinnprüfung ein Anliegen einer personorientierten Pädagogik“ (S. 101).

Inwiefern in einer solchen Pädagogik der Bewusstmachung der verschiedenen Wertebenen nach V. Frankl Rechnung getragen wird, erfahren Leser/innen nicht. Wohl aber braucht es nach G. Schmid für ein Unterrichtsfach KoSo (Kommunikation und Sozialkompetenz) oder Peko (Personalkompetenz) eine besondere Qualifikation von Lehrenden, „die nur durch eine einschlägige Zusatzausbildung erwerbbar ist“ (S. 239), obwohl Schmid vorher (S. 134) davon spricht, dass „eine pädagogische Haltung der oben beschriebenen Art nicht einfach in einem Lehrgang ‚erlernt‘ werden kann.“

PERSONALE BEGABUNGSFÖRDERUNG IN DER PRAXIS

Durchaus berechtigt kritisch zeigt der ehemalige Direktor der Sir-Karl-Popper-Schule Missstände oder Missverständnisse im Schulbetrieb auf: „die Vergötzung des Spaß-Faktors ist eine weit verbreitete zeitgeistige Verirrung“ (S. 151), „Akzeleration kann besonders Begabte vor Unbill bewahren, im günstigen Fall auch fördern; wozu sie nicht taugt, ist, Begabungen zu fördern“ (S. 166). Zu falsch verstandenem Enrichment meint er: „die Bezeichnung derartiger Zusatzangebote als Mittel der (Begabungs-),Förderung‘ stellt somit einen glatten Etikettenschwindel dar“ (S. 168). Und in Bezug auf die pädagogische Haltung von Lehrenden ist für ihn „krampfhaftes Fehlervermeidung gleichzusetzen mit einem bewussten Verzicht auf Fortschritt“ (S. 133).

Neben diesen manchmal kämpferisch anmutenden Ansagen widmet sich der zweite Teil des Buches mit wertvollen Praxisbeispielen vor allem der Rolle von Lehrenden und einer Begriffsklärung der Maßnahmen von personaler Begabungsförderung. Schmid berichtet, wie sie gelingen, aber erwähnt auch ganz ehrlich, welchen Fallen man begegnen kann. Dem gebührt Dank!

Am Ende der spannenden Lektüre angelangt, begegnete mir endlich das, was schon seit Beginn der 243 Seiten in meinem Kopf spukete:

„Lernen nachhaltig zu gestalten und damit Begabungen zu fördern und echte Bildung erlebbar zu machen ist das ultimative pädagogische ABENTEUER, auf das sich einzulassen den Lehrberuf bei all seinen Beschwerlichkeiten und vielfachen Unbedanktheiten zu einem Erlebnis macht, das seine Vertreter ein ganzes Berufsleben hindurch am Puls des Lebens bleiben lässt“ (S. 243).

MAG. ULRIKE KEMPTER
ulrike.kempter@gmx.at

Coverfoto: Die Amseln haben ihr Nest auf den Fenstersims vor der ÖZBF-Bibliothek gebaut... Foto: Johanna Stahl

IMPRESSUM

ISSN: 1992-8823

Medieninhaber und Herausgeber

ÖZBF

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung
und Begabungsforschung

Schillerstraße 30, Techno 12, A-5020 Salzburg

ZVR: 553896729

ANFRAGEN UND KONTAKT

43 (0)662 43 95 81

info@oezbf.at

www.oezbf.at

REDAKTIONSTEAM

MMag. Dr. Claudia Resch, Mag. Silke Rogl

Mag. Marlies Böck, Mag. Dr. Astrid Fritz, Mag. Andrea Hofer

Carina Imser, MA, Mag. Katharina Kapsamer

MMag. Elke Samhaber, Mag. Florian Schmid

Dr. Johanna Stahl, Mag. Viktoria Stienen

GESAMTKOORDINATION

Mag. Christina Klaffinger

LEKTORAT

Mag. Andrea Hofer, Mag. Viktoria Stienen, Mag. Johanna Weber

GRAPHIK/LAYOUT

Mag. Christina Klaffinger

HINWEIS

Redaktionsschluss für *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* Nr. 44 zum Schwerpunkt „Mehrfach herausgefordert“:
2. Mai 2017



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

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

newsscience

Begabtenförderung und Begabungsforschung

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

info@oezbf.at
www.oezbf.at

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